



Diversidad, Calidad y Equidad Educativas

Juan Navarro Barba (Coord.)





Presentación
Índice
Créditos

Presentación

Conciliar la calidad con la equidad educativas, supone generar respuestas que pongan en práctica el principio de inclusión con la implicación, participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa. Se trata pues de promover ambientes educativos que ayuden al éxito escolar, generando respuestas en condiciones de igualdad y calidad, haciendo partícipes a todos los sectores de la comunidad educativa y respondiendo de manera plural, equitativa, flexible y adecuada a la diversidad del alumnado.

El Congreso "Diversidad, calidad y equidad educativas", organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación del Gobierno de España y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, es el más claro ejemplo de esta búsqueda, dando a conocer propuestas de trabajo, experiencias y buenas prácticas educativas que, reconociendo la diversidad del alumnado como un bien de la comunidad educativa, propician una respuesta de calidad en igualdad de oportunidades. En este sentido, somos conscientes de que el horizonte educativo es ahora garantizar la calidad y equidad educativas como dos principios indisolubles de los cuales han de beneficiarse todos los estudiantes.

En esta publicación se recoge toda la documentación generada durante el Congreso "Diversidad, calidad y equidad educativas", celebrado en Murcia los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2011, con la finalidad de reflexionar sobre cómo atender a la totalidad del alumnado desde los principios de calidad y equidad educativas, ofreciendo a cada alumno lo que precisa en función de sus características y necesidades educativas.

Juan Navarro Barba (Coordinador)
Murcia, noviembre de 2011

Índice

Presentación: Juan Navarro Barba

Ponencias

La atención a la diversidad del alumnado: Valores, derechos y calidad de vida. Miguel Ángel Verdugo Alonso, Universidad de Salamanca.

Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. Rafael Bisquerra Alzina, Universidad de Barcelona.

Equidad, diversidad e inclusión. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidad de Málaga.

La atención a la diversidad del alumnado en Andalucía: Caminando hacia la escuela inclusiva. Manuel Vázquez Uceda, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia. Juan Navarro Barba, Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Experiencias

Apoyo escolar personalizado. Carme Altés Riera, Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión. Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

Aprendiendo con la diversidad. Abrimos las puertas de la diversidad al entorno. Vicente Sánchez Colodrero y M^a José Carrillo Toval, CP Maestro Ricardo Leal y Roque Hernández Núñez de Arenas, centro Ocupacional El Molinet, Monóvar, Alicante.

Aula ocupacional de Molina de Segura. Pilar Jiménez Ferrer y José Antonio Castillo Flores. Ayuntamiento de Molina de Segura, Murcia.

Centros de integración preferente de alumnado TEA. María Romero Angós, CEIP Ramón y Cajal de Cuarte de Huerva, Zaragoza.

Claves para la mejora del éxito escolar. Innovación, atención a la diversidad y formación del profesorado. Almudena Arce Lejárraga y M^a Teresa Herraes Ruano, IES Leonardo Torres Quevedo, Santander.

Cómo promover prácticas inclusivas desde un Servicio Educativo del Departament d'Ensenyament. Roser Viladot y Josep Muñoz. Equipo del Servicio Educativo del Vallès Occidental 3, Cataluña.

Detección de la precocidad intelectual. Antonia M^a Gómez González, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias.

Educación integrada de alumnado sordo con maestros bilingües. Miriam Holgado González y Carolina Inés Medina Alonso, CEIP Cándido Nogales, Jaén.

El aprendizaje cooperativo: un proceso de inclusión en la ESO. Esther Villar Díaz y Concepción Ros Conesa. IES Gerardo Molina, Torre Pacheco, Murcia.

El aula TEA del Bretón de los Herreros. Un sueño hecho realidad. Mario Santamaría Baños. CEIP Bretón de los Herreros, Logroño, La Rioja.

El centro del cambio. Carlos Rodríguez Pacheco, M^a del Carmen Ruiz Abad y Santiago Ferrero Míguez. CEIP María Sanz de Sautuola, Santander.

El Plan de Calidad y Mejora de los Resultados Académicos del IES "Concha Méndez Cuesta"; una propuesta integral para la mejora de la atención a la diversidad y del clima de convivencia en el centro. Felipe Rodríguez Cortés, Delegación de Educación de Málaga. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Estrategias de inclusión para el éxito escolar. Miguel Rosa Castejón, CEIP San José Obrero, Sevilla.

Estrategias innovadoras en la atención a la diversidad educativa como claves para prevenir el abandono escolar. José Francisco Muñoz Zazo, Beatriz Parrondo y Javier Doval Federación de Plataformas Sociales PINARDI. Colegios concertados Salesianos, Madrid.

Formación a lo largo de la vida. María Jesús Rodríguez Lastres y José Ignacio Castro Lozano, IES Armandó Cotarelo Valledor, Vilagarcía de Arousa, Pontevedra.

"Isidra de Guzmán": un instituto para alumnos con trastorno generalizado del desarrollo. Eva Echeandía Ajamil, I.E.S. "Isidra de Guzmán". Alcalá de Henares, Madrid.

Intervención educativa en un AICO (Aula de Interacción y comunicación) con alumnos con TEA. María Moralo Barroso, CEIP Enrique Iglesias, Badajoz.

La comunidad de aprendizaje de la Escuela de Mendigorrría: "trabajamos juntos para aprender más". José Ignacio Dufur Aróstegui. Colegio Julián M^a Espinal Olcoz, Mendigorrría, Navarra.

La educación compensatoria en el Plan de éxito escolar. Ana Lara, IES Juan Antonio Fernández Pérez, Melilla.

Los agrupamientos flexibles en educación primaria. M^a Belén Muñoz Lorente, CEIP Virginia Pérez, El Algar, Murcia.

Los centros de educación especial como centros de recursos educativos: I+D+I en recursos de apoyo y accesibilidad. Fátima M^a García Doval e Irene Fernández Gómez, CEE Manuel López Navalón, Santiago de Compostela.

Los centros educativos terapéuticos (CETs): una experiencia de diversidad, calidad y equidad educativas. M^a José Martín Vicente y Beatriz Candeira Pérez CET Pradera de San Isidro y CET Vallecas, Madrid. Los PCPI's especial. Rosa María Álvarez Álvarez. IES Miguel Espinosa. Murcia.

Metodologías de trabajo e integración del alumnado de aula enclave. María Victoria de Loño Rodríguez, CEIP San Matías, La Laguna, Canarias, y María José Cordo Chinea, IES El Médano, Granadilla de Abona, Canarias.

Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo. M^a Dolores Franco García, CEIP Santa M^a de Gracia, Murcia y Rubén Nogueira Fos, IES Infante Don Juan Manuel, Murcia.

Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula: grupos interactivos. Francisca Molina Serrato, Isabel Robles Vargas y Concepción Sánchez Frías. IES Virgen del Mar, Adra, (Almería).

Orientaciones para la adecuación del currículo en los centros de educación especial y aulas abiertas. Alfonso Campillo Navarro, María Lucía Díaz Carcelén, Antonia Fernández Campos, Francisca Lario García de Alcaraz, Miguel Ángel López Mínguez y Ana Belén Micol Martínez. Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia.

OrientaGuía: un blog para la orientación en secundaria. Claudio Castilla Romero. IES Ramón Arcas Meca, Lorca, Murcia.

Participación del alumnado en el IES Fernando Quiñones de Chiclana. Nuria Sepúlveda Castilla. IES Fernando Quiñones, Chiclana, Cádiz.

Plan de atención a la diversidad en el CP Poeta Juan Ochoa. José Ramón Núñez Santos. CP Poeta Juan Ochoa, Avilés, Asturias.

Plan de éxito escolar. Joaquín Carrillo García. IES Enrique Tierno, Melilla.

Plan global para la mejora del éxito escolar desde una perspectiva inclusiva. A. Cárdenes Santana, B. Dorta Valencia, R. Ojeda Socorro, C.M. Hernández Gómez, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias.

Plan para la mejora del éxito escolar. Silvia Casiano González, CP José Bernardo, Langreo, Asturias.

Por la integración... arriba el telón. Eduardo Sánchez Laguna y Margarita Corral Garrido. CEIP Jaime Vera, Torrejón de Ardoz, Madrid.

Programa de bipedestación y marcha con NF-WALKER. Juan Carlos Vallejo Vallés CEE Marqués de Vallejo, Logroño, La Rioja.

Programa de Desarrollo de Capacidades: un enfoque inclusivo de atención a la diversidad. Blanca Lobateras Carpi y Asunción Porta Murlanch, CEIP La Laguna, Sariñena, Huesca.

Programa de iniciación a la equitación para alumnos con TEA y con TDAH. Jesús Carlos Rubio Jiménez y Andrés García Gómez. EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres, Extremadura.

Programa para mejorar un centro educativo. Educación inclusiva. Rosa Burgaleta Sáez. Pamplona, Navarra.

Propuesta de un instrumento para evaluar las funciones ejecutivas en entornos educativos. Andrés García Gómez y Jesús Carlos Rubio Jiménez. EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres, Extremadura.

Quiero hablar contigo. Proyecto de innovación educativa. Rebeca Paniagua Alario. CEIP Antonio García Quintana, Valladolid.

Reciclamos en un centro específico "La Ecorueda". Sara Guerrero Cabello. CEE Puerta de Santa María, Ciudad Real.

Respuestas a la diversidad desde la orientación educativa y la acción tutorial. Xosé Luís Colmeiro Lareo, CEIP O Coto de Negreira, A Coruña.

Todos participamos. La atención a la diversidad desde la participación del alumnado a través de la inteligencia emocional. M^a Soledad Palacios León, Ramón Madrigal Moirón y Luis José Sánchez Marco IES Albalat - Navalmoral de la Mata, Cáceres.

Un continuo de medidas para la atención a la diversidad: del Programa Integra al de Enriquecimiento Curricular. José María Martí Galán y Arturo Morales Morales. IES Massamagrell, Valencia.

Una experiencia plurilingüe para trabajar con los alumnos con necesidades educativas específicas. Miriam Sebastián Puertos y M^a Dolores Hernández Ubert. Colegio Hernández Villanueva de Castellón, Valencia.

Un centro nuevo, una nueva ilusión. Pili Serra i Joaniquet. Instituto Vilablareix, Girona.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo

Promueve:

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa

Edita:

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed.
Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.


Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Coordinador:
Juan Navarro Barba

I.S.B.N.: 978-84-694-9996-2
D.L. MU 1392-2011
Impreso en España - Printed in Spain

Diseño y maquetación: Neocromo, S.L.L.
Imprime: Abonico Gráfico, S.L.



Ponencias

La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca

Resumen

Se plantea una revisión teórica y crítica acerca de la aplicación de los conceptos de inclusión y calidad de vida en el ámbito educativo del alumnado con discapacidad. Se presenta brevemente la evolución de la situación y los principios educativos en España en los últimos años, y se aportan evidencias acerca de los avances en la inclusión educativa logrados en nuestro país así como las paradojas y problemas encontrados en su implementación por los principales agentes implicados: alumnos y alumnas con discapacidad, familiares y profesionales. Tales evidencias ponen de manifiesto la necesidad de impulsar de nuevo la verdadera y correcta implementación del proceso inclusivo. Finalmente, se plantea el modelo de calidad de vida como agente de cambio e innovación en el ámbito escolar.

Aunque ya desde la década de los 70 se comenzaba a extender por todo el mundo la perspectiva integradora en el ámbito educativo que abogaba por la unificación de la educación general y la educación especial en un único sistema educativo y se criticaba la ineficacia de la segregación en las escuelas, no es hasta la década de los 80 (en el año 1985) cuando el Ministerio de Educación español se compromete a integrar al alumnado con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados mediante el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial. Este decreto no sólo se extiende al alumnado en el período de enseñanza obligatoria sino que además incluye la formación profesional, la educación de adultos y la enseñanza universitaria, haciendo hincapié en aspectos claves en el ámbito de la discapacidad como los de apoyos, valoración y orientación educativa, refuerzo pedagógico y atención personalizada. Comienza entonces en nuestro país un proceso legal y experimental de implementación de la integración educativa (VERDUGO; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, en prensa; VERDUGO et al., 2009a) que continua en la actualidad con la actual y vigente Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), basada en el principio de inclusión educativa, y con la ratificación de la Convención Internacional de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en vigor desde el 3 de mayo de 2008 (B.O.E. de 21 de abril de 2008), cuando entra a formar parte plenamente del ordenamiento jurídico español.

A pesar de los cambios significativos logrados en el ámbito educativo en los últimos años, especialmente a nivel teórico legislativo, la aplicación del concepto de inclusión se ha caracterizado por las marcadas carencias y desigualdades en la práctica educativa.

Evolución de los principios educativos

Los principios educativos en nuestro país, como en el resto del mundo han evolucionado enormemente. Desde las épocas caracterizadas por la *desatención* o el abandono y las políticas de *reclusión* de las personas con discapacidad, se evolucionó a los principios de la *Educación Especial*, que utilizaban un modelo de déficit, con orientación psicopedagógica, con los que se abogaba una educación especializada llevada a cabo por profesores con

formación específica y en centros especializados. Una vez comprobada la segregación que ésta generaba, se avanzó hacia los principios de *normalización e integración*. El alumnado con discapacidad, necesidades educativas especiales o necesidades de apoyo educativo comienza a integrarse en ambientes menos restrictivos y en las escuelas comienzan a esforzarse por tener en cuenta las características y diferencias individuales. Son precisamente los principios de normalización e integración los que evolucionan y nos llevan al principio de *inclusión educativa* y al concepto de escuela inclusiva o escuela para todas y todos.

No obstante, como se ha señalado anteriormente, esta evolución parece haberse producido principalmente a nivel teórico y, afortunadamente, también los últimos años a nivel legislativo. Sin embargo, nuestra asignatura pendiente sigue siendo su aplicación práctica pues, pese a que los principales responsables educativos afirman que la inclusión educativa ya se da en nuestras escuelas, seguimos confundiendo hoy los conceptos de integración e inclusión (VERDUGO et al., 2009a). Ciertamente es que ambos sustantivos comparten a nivel semántico muchos parecidos, pero en el ámbito educativo en concreto, y en los ámbitos sociales en general, no podemos utilizarlos hoy de forma indistinta. Aun cuando aparentemente los objetivos sean similares (i.e., la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad), la perspectiva y filosofía de ambos constructos son radicalmente diferentes. El concepto de inclusión va mucho más allá del concepto de integración; es decir, no se trata solo de que el alumnado con discapacidad y sin discapacidad compartan los mismos contextos y un mismo currículum, sino de que las escuelas les incluyan, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la superdotación intelectual. Para ello, junto con otras muchas otras acciones, es necesario trabajar las actitudes y los estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales implicados, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y modificar los contextos en los que se incluye a las personas (Verdugo, 2009).

De este modo, a diferencia de la escuela integradora, como señalan varios autores (e.g., GINER et al., 2009; MORIÑA, 2002; VERDUGO, 2009), la escuela inclusiva: (a) se dirige no solo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino al alumnado en general; (b) se centra en la resolución de problemas, más que en el diagnóstico; (c) se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, considerando las diferencias como una fuente de enriquecimiento de la sociedad; (d) la inserción del alumnado es total e incondicional; (e) exige una transformación profunda del sistema educativo y una ruptura con las prácticas tradicionales; y (f) se centra en el aula, proporcionando los apoyos necesarios en el aula ordinaria, no ubicando al alumnado en programas específicos.

Llegados a este punto, debemos destacar que los cambios apuntados en la atención educativa hasta llegar al principio de educación inclusiva no sucedieron de forma aislada, sino que estuvieron íntimamente relacionados con los cambios que se han producido históricamente en la propia concepción de discapacidad (CRESPO; CAMPO, VERDUGO, 2003; ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2001; SCHALOCK et al., 2007; SCHALOCK; VERDUGO, 2007; VERDUGO, 2003), que evoluciona desde modelos basados en el déficit que consideraban la discapacidad como un problema, un trastorno o un déficit, hasta modelos que consideran la discapacidad de la persona en su contexto y de acuerdo con las interacciones que allí suceden (VERDUGO, 2009), en los que se convierten en elementos fundamentales el paradigma de apoyos individualizados dirigidos a promover cambios en variables ambientales próximas al alumnado, y los modelos de calidad de vida y autodeterminación que abogan por la atención personalizada, la evaluación sistemática de resultados personales, aspiraciones, opiniones y deseos de las personas como ejes

fundamentales de cualquier intervención y como elementos esenciales en la práctica educativa.

Avances y obstáculos en la inclusión educativa

Las escuelas españolas cuentan hoy con 25 años de experiencias primero integradoras e inclusivas después. Aunque tal periodo de tiempo debiera haber ido acompañado de una evaluación sistemática de los avances alcanzados y los obstáculos encontrados en el camino, hoy sigue siendo patente la necesidad de estudiar con rigor científico y de forma exhaustiva los modos en los que los principales agentes del proceso de inclusión educativa –alumnado con discapacidad, familiares, profesionales– han vivenciado y percibido tales experiencias.

Existen revisiones completas y buenas síntesis acerca de la historia y la evolución del proceso de integración en nuestro país (e.g., MORIÑA, 2002), que incluyen tanto la percepción del alumnado y sus familiares acerca de la atención educativa, como las creencias y actitudes del profesorado. Encontramos, además, diversos estudios que ponen de manifiesto la necesidad de aumentar la presencia y la implementación de las políticas educativas encaminadas a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en buena parte del estado español (CASANOVA; CABRA DE LUNA, 2009; DE LORENZO; PÉREZ, 2007; ECHEÍTA et al., 2009; GINÉ, 2006; ORTIZ; LOBATO, 2003).

Las publicaciones de expertos, abundantes en nuestro país, siguen una vía de postulados inclusivos basados en unas directrices comunes, aunque sus reflexiones se centra en aspectos distintos de la inclusión: en la filosofía en general, en la inclusión centrada en los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en la interpretación de la misma, en las metodologías, en los proyectos dentro de los centros, en la calidad de vida de los alumnos, o en la autodeterminación (AINSCOW; BOOTH ; DYSON, 2006; ARNÁIZ, SOTO, 2003; ECHEÍTA et al., 2009; STAINBACK; 2001; VERDUGO, 2006; VERDUGO, RODRÍGUEZ-AGUILELLA, 2009; WEHMEYER, 2009), entre otros muchos. Estas aportaciones están ampliando rápidamente el campo de estudio e investigación de la inclusión a las que se suman cada vez más profesionales de la Educación, la Psicología o la Sociología. No obstante, hasta el momento, en los estudios se han abordado principalmente las cuestiones teóricas más que el análisis de datos y evidencias de las experiencias según las observan y valoran quienes están involucrados en ellas y de quienes depende, en último término, el éxito y el fracaso de las mismas. En este sentido, queremos destacar dos estudios recientes que se han llevado a cabo en el contexto español y que recogen las opiniones y experiencias de los principales agentes implicados en el proceso de implementación de la inclusión en contextos educativos.

La opinión de las organizaciones

El primero de ellos es un estudio llevado a cabo por Echeíta et al. (2009) en el que se consultó, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, la opinión sobre el proceso de inclusión educativa (AINSCOW; BOOTH ; DYSON, 2006) de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que formaban parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que existían diferencias significativas en la percepción de los participantes –un total de 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años de experiencia– sobre los

procesos de aprendizaje y el grado de participación escolar entre tres grupos de estudiantes con discapacidad (visual, auditiva e intelectual) en función de la etapa escolar que cursaban.

A este respecto, se encontraban en la etapa de la Educación Infantil (de 0 a 6 años) los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad intelectual. En la etapa de Educación Primaria (de 6 a 12 años) se mitigan la mayoría de las diferencias explicables por la variable discapacidad que se observan en la educación infantil y, aparentemente, se dan las mejores condiciones en cuanto a inclusión educativa se refiere al no existir diferencias significativas ni en cuanto al aprendizaje y ni en cuanto a la participación del alumnado con discapacidad, éstas no resultan significativas entre sí. Sin embargo, esta transición no conduce a éxitos similares en las etapas siguientes, entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad analizados, sino hacia situaciones muy desiguales, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. De hecho, este alumnado, que iniciaba su escolarización con valoraciones altas, durante su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) muestra los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y específica y significativamente con relación al trato recibido y a su nivel de autoestima.

Este trabajo pone de manifiesto que los procesos de inclusión no han generado en nuestro país, como en otros los niveles de aprendizaje y participación esperados; al menos, no en todas las etapas educativas ni en los distintos tipos de discapacidad. No obstante, como los propios autores reconocen, es imprescindible involucrar en el proceso de evaluación a los actores fundamentales, aquellos que hasta hoy han sido los menos escuchados, el alumnado con discapacidad (SUSINOS; PARRILLA, 2008). Por ello, consideramos de especial relevancia el estudio que presentamos a continuación.

La opinión del alumnado con discapacidad, familiares y profesionales

Con ánimo de incluir las opiniones y experiencias de los principales agentes en el proceso de educación inclusiva, Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009, en prensa) llevaron a cabo un estudio que se centró concretamente analizar la opinión de alumnos con discapacidad intelectual, junto con la de sus familiares y los profesionales del ámbito educativo. Se trataba de identificar los aspectos con las que se encontraban satisfechos, los obstáculos que encontraban y las sugerencias de mejora que podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas.

Para ello, utilizaron una metodología cualitativa que implicó la realización de 18 grupos focales, seis con cada colectivo (alumnado, familiares y profesionales). Participaron seis comunidades autónomas españolas: Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. La elección de las regiones participantes se basó principalmente en criterios de representatividad y de disponibilidad de centros pertenecientes a la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Para el análisis de la información obtenida se utilizó el software NUD*DIST 6.0, que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indización se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando “nudos”, donde cada nudo tiene un nombre y un nivel. En el análisis seguimos la propuesta de Miles y Huberman (1994): (a) reducción de datos (b) disposición y transformación de los datos; y (c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Entre los avances alcanzados en la educación inclusiva, los tres colectivos coincidían en señalar una mayor satisfacción con los logros alcanzados en la Educación Infantil y la Educación Primaria, mientras que estaban de acuerdo, como se señalaba ya en el estudio

anterior, que en la Educación Secundaria aumentaban las dificultades y los problemas. También mencionaron la mayor concienciación que se estaba produciendo entre el profesorado, que se reflejaba en un aumento de iniciativas y proyectos inclusivos. Especialmente advirtieron avances en la adaptación de los apoyos y la implicación del profesorado en la etapa de educación primaria.

Algunos más fueron los problemas y obstáculos encontrados y compartidos en el proceso de educación inclusiva. Entre ellos, se señalaron el agotamiento emocional de los progenitores ante los continuos obstáculos encontrados; las actitudes negativas, la falta de formación de muchos profesionales de la educación sobre la discapacidad, y las conductas de evitación por parte del profesorado; las actitudes negativas, la falta de aceptación y las conductas de abuso o maltrato entre iguales por parte del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria; la falta de habilidades sociales por parte del alumnado con discapacidad, su escasa motivación y alto grado de frustración; falta de alternativas de futuro y problemas de inserción laboral.

Pese a que los resultados pueden parecer *a priori* poco sorprendentes, resultan reveladores, especialmente si tenemos en cuenta que por primera vez se recogen evidencias empíricas de la situación actual del proceso de educación inclusiva en nuestro país en un estudio de tal envergadura y recogiendo la voz del alumnado con discapacidad intelectual. No obstante, aún más importante nos parecen los cambios apuntados por ellos y ellas mismas, compartidos por familiares y profesionales del ámbito educativo. La mayor parte del discurso global centrado en los cambios necesarios para mejorar el proceso de inclusión educativo se centró en la mejora de las actitudes hacia la discapacidad y en la formación especializada del profesorado. Otra cuestión fundamental para el éxito de la educación inclusiva según sus opiniones son las ratios profesores-alumnos en las aulas, que debieran gestionarse en función de la diversidad de las aulas y las necesidades concretas de cada grupo. Asimismo, resulta esencial la coordinación entre los distintos sistemas implicados (entre otros, docentes, familiares y alumnado), que podría mejorarse simplemente concertando reuniones con mayor frecuencia. Finalmente, a nivel legislativo, se proponía como una urgente necesidad el planteamiento, desarrollo e implementación de alternativas para la continuidad de los estudios, así como la conveniencia de incluir una cantidad mayor de contenidos de orientación práctica en los currículos académicos.

Avances en el proceso de educación inclusiva

Pese a los resultados expuestos anteriormente, hubo en algunos años cierto estancamiento e incluso retroceso en los avances escolares para atender a las personas con discapacidad y otras limitaciones, con una importante apatía institucional, profesional y social para impulsar la inclusión educativa (ECHEÍTA; VERDUGO, 2004, 2005). Sin embargo, la situación actual es de nuevo positiva y esperanzadora para favorecer la toma de decisiones que promueva y generalice prácticas inclusivas en las escuelas. Lejos de situarnos en posiciones negativistas y pesimistas que dificultan la acción, debemos reconocer los logros alcanzados hasta la fecha y ser optimistas en aras de trabajar en una dirección común: el logro de una educación inclusión educativa real y eficiente. Por ello, debemos hacer hincapié en el avance producido en el gobierno español y en algunas de las administraciones autonómicas en materia de educación, la progresiva y creciente responsabilidad sobre la marcha y mejora del proceso inclusivo, los cada vez mayores esfuerzos por tratar de dar voz e invitar al diálogo a profesionales, académicos/as, docentes, personal de atención directa, familiares, personas con discapacidad, y todas aquellas personas comprometidas con e interesadas en el desarrollo de prácticas inclusivas. Por último, muchas de las organizaciones sociales que representan a los

colectivos con necesidades de apoyo y con riesgo de exclusión social han manifestado activamente su demanda de una mayor y mejor apuesta por la inclusión educativa del alumnado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo.

En conclusión, si bien queda mucho camino por recorrer para alcanzar una educación inclusiva real y plena, cierto es que se han realizado importantes avances que no deben obviarse y con los que tampoco debemos conformarnos. Tales avances son necesarios pero no suficientes, tan solo constituyen unos primeros pasos hacia la que debiera ser la meta de todos los implicados e interesados en los procesos y contextos educativos. Nos encontramos ahora en el momento idóneo para ir más allá de la preocupación y de la autoconsciencia de la situación actual de la educación del alumnado con discapacidad, debemos comenzar a planificar de forma sistemática y coordinada las iniciativas, actuaciones, evaluaciones e intervenciones educativas.

Señalaba Lema en 2008 que debemos buscar los mecanismos para que la inclusión educativa se vea complementada con la creación de las condiciones para que los derechos reconocidos en las legislaciones actuales sean reales y efectivos. En el contexto de una escuela inclusiva que reconoce los derechos de todo el alumnado a participar en los ambientes naturales, debemos especificar la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances que se producen y, en este sentido, un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida (SCHALOCK; GARDNER; BRADLEY, 2007; SCHALOCK, VERDUGO, 2002, 2007; VERDUGO, 2006; VERDUGO, 2009) nos puede servir de guía para estructurar la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para agilizar y sistematizar la puesta en marcha de las prácticas, intervenciones y evaluaciones educativas es fundamental el uso común de un diseño universal del proceso de enseñanza-aprendizaje y del currículum escolar (WEHMEYER, 2009) y de un enfoque multidimensional del alumnado con y sin discapacidad centrado en su calidad de vida (SCHALOCK; GARDNER; BRADLEY., 2007; SCHALOCK; VERDUGO, 2002, 2007; VERDUGO, 2006).

El modelo de calidad de vida como agente de cambio en contextos escolares

Educación inclusiva y calidad de vida

Como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, uno de los grandes retos del sistema educativo consiste en conseguir que las escuelas inclusivas sean una realidad y que verdaderamente ofrezcan respuestas de calidad a todo el alumnado. Se trata de alcanzar la igualdad, la participación y la excelencia de tal forma que éste consiga desarrollar al máximo sus potencialidades, aceptar las diferencias individuales y proporcionar apoyos individualizados y atención a la diversidad centrada en la persona. Este enfoque en el que las alumnas y los alumnos, y su papel activo, se convierten en los elementos fundamentales de las prácticas educativas favorecen y convierten el paradigma de calidad de vida del alumnado en un marco de referencia para los programas educativos (SCHALOCK; VERDUGO, 2002).

El paradigma de calidad de vida apoya la inclusión educativa y permite avanzar en la «educación integral» teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del estudiante. Más concretamente, el modelo de calidad sirve de referencia y marco conceptual para los cambios curriculares y para otras transformaciones que los contextos educativos deben acometer para atender las necesidades del alumnado, tener en cuenta sus opiniones y preferencias, y proporcionarles los apoyos individualizados que necesitan. La inclusión del modelo de calidad de vida en las evaluaciones e intervenciones educativas permiten mejorar la planificación educativa, desarrollar modelos de evaluación de programas centrados en la persona, incrementar la participación de los usuarios en los procesos y decisiones que les conciernen, evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas académicas y no

académicas, así como para orientar intervenciones dirigidas al incremento de la satisfacción y la participación activa del alumnado con y sin discapacidad. La adopción de un modelo de calidad de vida en un contexto educativo inclusivo conlleva profundos cambios sociales y la implicación e interacción de los sistemas familiar y comunitario, que van más allá del mero «estar en un entorno inclusivo», pues proporcionará oportunidades y experiencias en el entorno comunitario cercano que impactarán en la calidad de vida del alumnado.

A pesar de que el modelo de calidad de vida es esencial en todas las etapas educativas, incluso en la Educación Infantil y en la Atención Temprana (pues puede guiar y orientar gran parte de las evaluaciones y las intervenciones que se llevan a cabo), el concepto es especialmente importante a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, puesto que el análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no son solo importante en la educación, sino que también es esencial en el empleo, la autonomía y las oportunidades de tomar decisiones que son esperables alcanzar en la vida adulta. Entre ambas etapas, no debemos olvidar la etapa de transición a la vida adulta, en la que la provisión de apoyos individuales y atención personalizada es de vital importancia, y en la que los modelos de calidad de vida individual y familiar deben convertirse de nuevo en motores fundamentales de las prácticas de evaluación e intervención. La clave del éxito de los modelos de calidad de vida en los esfuerzos para lograr una verdadera educación inclusiva se encuentra en la necesidad de tomar en consideración no solo variables directamente relacionadas con el éxito académico y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en prestar atención a múltiples aspectos, áreas o dimensiones que conforman la vida de una persona y son importante para las alumnas y alumnos con y sin discapacidad.

De este modo, el concepto de calidad de vida se presenta como un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (SCHALOCK; VERDUGO; 2002, 2007; SCHALOCK et al., 2008; VERDUGO, 2006). Frente a otros conceptos más globales, hablar de un enfoque basado en la calidad de vida del alumnado implica evaluar resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que también implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso integrador y de planificación de los apoyos individuales.

Conceptualización de la calidad de vida: el modelo de ocho dimensiones

Entre los diversos modelos de calidad de vida centrados en la persona, destaca por su mayor aplicación y número de citas en el ámbito de la discapacidad el propuesto por Schalock y Verdugo (2002, 2007). Si bien es cierto que las implicaciones del modelo de Schalock y Verdugo han sido principalmente en el ámbito de la discapacidad intelectual (VERDUGO et al, 2009c; VERDUGO; GOMEZ; ARIAS, 2007; VERDUGO et al., 2010a), en la actualidad su uso se está extendiendo a otros colectivos como, por ejemplo, el de las personas con discapacidad visual (e.g., VERDUGO et al., 2005), las personas mayores (e.g., GÓMEZ et al., 2008), las personas con drogodependencias (ARIAS et al., 2010; DE MAEYER, VANDERPLASSCHEN, BROEKAERT, 2009), personas con lesión medular (AGUADO; ALCEDO, 2005) y usuarios de servicios sociales en general (GÓMEZ et al., en prensa; VERDUGO et al., 2008a, 2008b, 2009b) y en personas sin discapacidad (e.g., GÓMEZ-VELA, 2007). Además, su aplicación se extiende a lo largo de todo el ciclo vital y guía las prácticas en Atención Temprana, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, programas de transición a la vida adulta, en la etapa adulta y en vejez.

El modelo se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales que se organizan en distintos niveles (GÓMEZ, VERDUGO; ARIAS, 2010; GÓMEZ et al., en prensa). Las dimensiones de calidad de vida propuestas en el modelo son ocho: Bienestar

emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos. Las dimensiones básicas de calidad de vida se entienden como un conjunto de factores que componen el bienestar personal (SCHALOCK, VERDUGO, 2002). Las dimensiones de calidad de vida se operativizan mediante sus indicadores centrales (SCHALOCK; GARDNER; BRADLEY, 2007; SCHALOCK; VERDUGO, 2003; SCHALOCK et al., 2010; Verdugo et al., 2010b), que se definen como percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona (SCHALOCK; VERDUGO; 2002). La evaluación de la situación personal o de las aspiraciones de la persona en estos indicadores se refleja en los resultados personales, que se definen como aspiraciones definidas y valoradas personalmente (SCHALOCK; GARDNER; BRADLEY, 2007). De este modo, en el modelo de calidad de vida se entiende que la medida de los indicadores está siempre relacionada con resultados personales de calidad de vida. Partiendo de evidencias, no de meras asunciones o interpretaciones personales, se plantea la siguiente definición operativa de calidad de vida referida a la persona:

“Calidad de vida individual es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan mediante indicadores que son sensibles a la cultura” (SCHALOCK et al., 2010, p. 21).

Evaluación de la calidad de vida en contextos educativos

El modelo de calidad de vida (SCHALOCK; VERDUGO; 2002, 2007), al contar con múltiples evidencias empíricas acerca de su conceptualización, formulación, aplicación y validación en diversos países tanto occidentales como orientales, se convierte en un instrumento de gran valor para orientar y evaluar los avances en los cambios escolares de acuerdo a la constatación del logro resultados centrados en la persona. El interés creciente por evaluar la calidad de vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo forma parte de una tendencia cultural más amplia de interés por evaluar y documentar con datos los avances y logros educativos, que envuelve a instituciones académicas, las organizaciones no gubernamentales y los servicios sociales (CRANE, 2005).

La investigación sobre calidad de vida ha mostrado gran actividad en España en los últimos años. Los estudios realizados van revelando avances significativos que se centran principalmente en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, tanto en el ámbito educativo general (GÓMEZ-VELA; VERDUGO, 2009; SABEH et al., 2009), como en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual (VERDUGO; ARIAS; GÓMEZ, 2006; VERDUGO et al., 2009c, 2010a; VERDUGO; GÓMEZ; ARIAS, 2007) o en los servicios sociales para distintos colectivos (VERDUGO et al., 2007, 2008a, 2008b; 2009b; 2010b). Además, se ha estudiado también la calidad de vida familiar con la validación de instrumentos apropiados (CÓRDOBA; VERDUGO; GÓMEZ, 2006; SÁINZ; VERDUGO, 2006; VERDUGO; CÓRDOBA; GÓMEZ, 2005) y en relación con la adaptación y satisfacción del sistema familiar en diferentes situaciones, como los niños con hiperactividad (CÓRDOBA; VERDUGO, 2003) o el envejecimiento de miembros con discapacidad (RODRÍGUEZ-AGUILELLA; VERDUGO; SÁNCHEZ-GÓMEZ, 2008). No obstante, la mayor parte de los estudios se han centrado tradicionalmente en la población adulta mientras son mucho más escasos los estudios llevados a cabo con personas con discapacidad en edad escolar.

Aun así, el concepto de calidad de vida ha sido propuesto explícitamente en los últimos años como marco de referencia para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades educativas específicas (SCHALOCK; VERDUGO, 2002; TURNBULL et al., 2006), pero todavía son pocos los profesionales de la educación que incluyen estas dimensiones (e.g., relaciones interpersonales, bienestar emocional, autodeterminación) en sus prácticas. En este sentido, conviene tener en cuenta el uso de instrumentos relevantes de reciente desarrollo que permiten la evaluación de la calidad de vida en diversos contextos: educativos (CIV-CVIP, SABEH et al., 2009; CCVA, GÓMEZ-VELA; VERDUGO, 2009), laborales y sociales (INTEGRAL, VERDUGO et al., 2009a; GENCAT, VERDUGO et al., 2008, 2009b, 2010b; FUMAT, VERDUGO, GÓMEZ, ARIAS, 2009) a lo largo de todo el ciclo vital: los dos primeros centrados en la etapa escolar, los tres últimos dirigidos a la vida adulta y la vejez, etapas en las que el desarrollo personal continúa siendo una cuestión de gran importancia para todas las personas y en las que, por tanto, nos seguimos normalmente involucrando en diversos contextos educativos diferentes a los escolares.

Conclusión

A pesar de los avances claros en la incorporación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias en las últimas décadas, la educación de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo en España ha tenido momentos difíciles que nos indican la necesidad de estar alerta continuamente para promover actuaciones que favorezcan, siempre y sin vuelta atrás, los avances. Estos problemas que han existido y en alguna medida existen nos los describen bien las reclamaciones y demandas de los estudiantes con discapacidad, sus familias, los docentes y profesionales que trabajan con ellos, junto con las organizaciones que defienden sus derechos y tratan de proporcionarles los apoyos adecuados (ECHEITA et al., 2008; VERDUGO; RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, en prensa). Ellos nos hablan de los obstáculos encontrados en el proceso de implementación de la educación inclusiva y la urgente necesidad de una mayor implicación de las instituciones públicas y un papel más activo y coordinado de todos agentes implicados.

La perspectiva de calidad de vida se convierte en un aspecto esencial del proceso de cambio educativo al proporcionar un modelo que permite planificar individualmente los apoyos del alumnos desde una perspectiva integral (académica y social), incluyendo sus deseos, metas y preferencias, así como evaluar de forma sistemática los logros alcanzados. El modelo de calidad de vida subraya la necesidad de ir más allá de los logros meramente académicos e incluir otros aspectos importantes para todas las personas como parte del currículo.

Sólo mediante una evaluación sistemática, utilizando instrumentos con evidencias adecuadas de validez y fiabilidad, se pueden diseñar e implementar prácticas educativas y profesionales orientadas a alcanzar mejoras constatables en la educación integral del alumnado. Además, otros aspectos determinantes son la mejora y actualización constante de los profesionales, la implicación del alumnado con discapacidad y sus familias, la planificación e implementación de intervenciones basadas en la evidencia, la provisión de apoyos para mejorar la calidad de vida y la autodeterminación, promover prácticas educativas innovadoras e inclusivas, supervisar los procesos con el fin de constatar los logros y delimitar los obstáculos para poder superarlos, y mejorar la detección precoz de las discapacidad y las necesidades específicas de apoyos educativos. De este modo, se aboga por integrar la perspectiva de calidad de vida, autodeterminación y apoyos a lo largo de todo el ciclo vital, desde la etapa de educación infantil o atención temprana, pasando por la educación primaria

y, especialmente, la educación secundaria y en la etapa de transición a la vida adulta para el logro de la integración laboral. La misma perspectiva deberá continuar en la etapa adulta y la vejez.

Finalmente, recomendamos la utilización de una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas de cambio. En este sentido, es necesario llevar a cabo acciones necesarias en los distintos sistemas implicados en la actividad educativa: el microsistema, mediante cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas; el mesosistema, mediante cambios en las organizaciones que proporcionan apoyos y en los distintos sistemas y contextos educativos; y el macrosistema, mediante cambios en las políticas educativas. En este sentido, el modelo de calidad de vida (SCHALOCK; VERDUGO, 2002) sirve de marco general para que tales cambios puedan no solo producirse, sino además permanecer.

Referencias

- AGUADO, Antonio; ALCEDO, María Ángeles. Una visión psicosocial del envejecimiento de las personas con lesión medular. *Intervención Psicosocial*, Madrid, v. 14, n. 1, p. 51-63, 2005.
- AINSCOW, MEL; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge, 2006.
- ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elísabet; VERDUGO, Miguel Ángel; NAVAS, Patricia. Evaluación de la calidad de vida en personas drogodependientes mediante el modelo de Rasch. *Revista Española de Drogodependencias*, Valencia, v. 35, n. 2, p. 206-219. 2010.
- ARNÁIZ, Pilar; SOTO, Gloria. Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, Londres, v. 7, n. 4, p. 375-388, 2003.
- CASANOVA, M^a Antonia; CABRA DE LUNA, Miguel Ángel. *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación Once. 2009.
- CÓRDOBA, Leonor; VERDUGO, Miguel Ángel. Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: Un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, Madrid, v. 34, n. 4, p. 19-33, 2003.
- CÓRDOBA, Leonor; VERDUGO, Miguel Ángel; GÓMEZ, Juana. Adaptación de la escala de calidad de vida familiar en Cali (Colombia). In: *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*, Salamanca: Amarú, 2006, p. 273-297.
- CRANE, Lynda. Quality of life assessment for persons with mental retardation. *Assessment for Effective Intervention*, v. 30, n.4, p. 41-49. 2005.
- CRESPO, Manuela; CAMPO, Maribel; VERDUGO, Miguel Ángel. Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, Madrid, v. 34, n. 1, p. 20-26, 2003.
- DE LORENZO, Rafael; PÉREZ, Luis. *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson, 2007.
- DE MAEYER, Jessica; VANDERPLASSCHEN, Wouter; BROEKAERT, Erik. Exploratory study on drug user's perspective on quality of life: More than health-related quality of life? *Social Indicators Research*, Holanda, v. 90, p. 107-126, 2009.

- ECHÉITA, Gerardo; VERDUGO, Miguel Ángel; SANDOVAL, Marta; LÓPEZ, Mauricio; CALVO, Isabel; González, Francisca. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p. 153-178, 2009.
- ECHÉITA, Gerardo; VERDUGO, Miguel Ángel. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO. 2004.
- _____. 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*, Madrid, v. 36, n. 1, p. 5-12, 2005.
- GINÉ, Climent. Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico. *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, Cataluña, v. 10, n. 1, p. 21-24. 2006.
- _____; DURÁN, David; FONT, Josep; MIQUEL, Ester. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Digital, 2009.
- GÓMEZ-VELA, María. La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, Zaragoza, v. 1, p. 113-135, 2007.
- GÓMEZ-VELA, María; VERDUGO, Miguel Ángel. *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE. 2009.
- GÓMEZ, Laura Elísabet; VERDUGO, Miguel Ángel; ARIAS, Benito. El concepto de calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes. *Psicología Conductual*, Granada, v. 18, n. 3, p. 553-472, 2010.
- _____; VERDUGO, Miguel Ángel; ARIAS, Benito; ARIAS, Víctor. A comparison of alternative models of individual quality of life for social service recipients. *Social Indicators Research*, Holanda, en prensa.
- _____; VERDUGO, Miguel Ángel; ARIAS, Benito; NAVAS, P. Evaluación de la calidad de vida en personas mayores y con discapacidad: la Escala FUMAT. *Intervención Psicosocial*, Madrid, v. 17, n. 2, p. 189-200, 2008.
- MILES, Matthew; HUBERMAN, Michel. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Londres: Sage. 1994.
- MORIÑA, Anabel. El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, Madrid, v. 327, p. 395-414, 2002.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. 2006.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). Madrid: IMSERSO. 2001.
- ORTIZ, María del Carmen; LOBATO, Xilda. Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 55, n. 1, p. 27-40, 2003.
- RODRÍGUEZ-AGUILELLA, Alba; VERDUGO, Miguel Ángel; SÁNCHEZ-GÓMEZ; M^a Cruz. Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. *Siglo Cero*, Madrid, v. 39, n. 3, p. 19-34, 2008.

- SABEH, Eliana; VERDUGO, Miguel. Ángel; PRIETO, Gerardo; CONTINI, Evangelina. *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE. 2009.
- SÁINZ, Fabián; VERDUGO, Miguel Ángel. Adaptación de la escala de calidad de vida familiar al contexto español. In: *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú, 2006, p. 299-322.
- SCHALOCK, Robert; GARDNER, James; BRADLEY, Valerie. *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American. 2007.
- Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2007.
- _____ ; KEITH, Ken; VERDUGO, Miguel Ángel; GÓMEZ, Laura Elisabet. Quality of life model development in the field of intellectual disability. In: *Enhancing the QOL of people with intellectual disability: From research to practice*. Nueva York: Springer, 2010, p. 17-32.
- _____ ; VERDUGO, Miguel Ángel. *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.
- _____ ; VERDUGO, Miguel Ángel. El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, Madrid, v. 38, n. 4, p. 21-36, 2007.
- _____ ; VERDUGO, Miguel Ángel; BONHAM, Gordon; FANTOVA, Fernando; VAN LOON, Jos. Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, v. 5, n. 1, p. 18-28, 2008.
- STAINBACK, Susan. *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea. 2001.
- SUSINOS, Teresa; PARRILLA; ÁNGELES. Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 157-171, 2008.
- TURNBULL, Rutherford; TURNBULL, Ann; WEHMEYER, Michael; PARK, Jiyeon. A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, v. 24, n. 2, p. 67-74, 2006.
- VERDUGO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, Madrid, v. 34, n. 1, p. 5-19, 2003.
- _____. *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú. 2006.
- _____. El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Monográfico. *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p 23-43. 2009.
- _____ ; ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elisabet. Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. In:

- Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación.* Salamanca: Amarú, 2006, p. 417-448.
- _____ ; ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elisabet; SCHALOCK, Robert. *Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida.* Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya. 2008a.
- _____ ; ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elisabet; SCHALOCK, Robert. *Informe sobre la creació d'una escala multidimensional per avaluar la qualitat de vida de les persones usuàries dels serveis socials a Catalunya.* Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya. 2008b.
- _____ ; ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elisabet; SCHALOCK, Robert. *Formulario de la Escala Gencat de Calidad de vida. Manual de aplicación de la Escala Gencat de Calidad de vida.* Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya. 2009b.
- _____ ; ARIAS, Benito; GÓMEZ, Laura Elisabet; SCHALOCK, Robert. Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: Reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Granada, v. 10, n. 1., p. 105-123, 2010b.
- _____ ; CÓRDOBA, Leonor; GÓMEZ, Juan. The Spanish Adaptation and Validation of the Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 49, p. 492-498, 2005.
- _____ ; GÓMEZ, Laura Elisabet; ARIAS, Benito. La Escala Integral de Calidad de Vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, Madrid, v. 38, n. 4, p. 37-56, 2007.
- _____ ; GÓMEZ, Laura Elisabet; ARIAS, Benito; SCHALOCK, Robert. *Escala Integral. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.* Madrid: CEPE. 2009c.
- _____ ; GÓMEZ, Laura Elisabet; SCHALOCK, Robert; ARIAS, Benito. The Integral quality of life scale: development, validation, and use. In: *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: from Theory to Practice.* Londres: Springer, 2010a, p. 47-60.
- _____ ; PRIETO, Gerardo; CABALLO, Cristina; PELÁEZ, Ana. Factorial structure of the quality of life questionnaire in a Spanish sample of visually disabled adults. *European Journal of Psychological Assessment*, v. 21, n. 1, p. 44-55, 2005.
- _____ ; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, Alba. Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, Madrid, v. 39, n. 4, p. 5-25. 2009.
- _____ ; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, Alba; SARTO, Pilar; CALVO, Isabel; SANTAMARÍA, Mónica. *Situación Actual de la Inclusión Educativa en España.* Informe de Investigación. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) e Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca (INICO). 2009b.
- WEHMEYER, Michael. Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión, *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p. 45-67. 2009.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional

Rafael Bisquerra

Universidad de Barcelona

Atención a la diversidad

La expresión “atención a la diversidad” se ha difundido en el mundo educativo desde principios de los años noventa. Si bien, muchas veces no se sabe muy bien a qué se refiere eso de la “diversidad”.

La *diversidad* es un concepto amplio que incluye una gran variedad de posibilidades: diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc.

Muchos casos quedan incluidos en la categoría denominada **necesidades educativas especiales** (NEE). Dentro de esta categoría se incluyen: dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas de lectura, problemas de matemáticas, trastornos del comportamiento (hiperactividad, agresividad, etc.), inadaptación social, minusvalías físicas, psíquicas (retraso mental, parálisis cerebral) y sensoriales (invidentes, visión parcial, sordos), autismo, epilépticos, superdotados, etc. La discapacidad y la alta capacidad (superdotación) son extremos de un continuo en el que cabe cualquier persona. Todo el alumnado necesita ser atendido de acuerdo con sus características.

La **atención a la diversidad** implica fijarse en las características peculiares de cada alumno. En lo que cada uno puede hacer, en sus capacidades, y no sólo en sus limitaciones; aunque estas últimas deberán ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las potencialidades del alumnado. En cualquier acción educativa hay que tener siempre presente la atención a la diversidad.

La educación especial ha seguido una evolución desde concepciones segregacionistas hasta las integracionistas actuales. Esto supone pasar del lenguaje del "trastorno" y los "déficits" a la "**atención a la diversidad**". La atención a la diversidad no es un asunto propio ni exclusivo de los especialistas en educación especial, sino que la atención a la diversidad es incumbencia de todo el profesorado. La atención a la diversidad es una de las palabras clave de los enfoques educativos actuales, que se complementa con el concepto de escuela inclusiva.

La escuela inclusiva

La terminología educativa va cambiando con el tiempo. Se puede decir que hay una “ecología del lenguaje” que hace que en ciertos contextos (momentos, lugares) hay palabras que tienen una gran carga significativa y que pasado el tiempo pierden su vigencia. Claros ejemplos de ello son palabras técnicas en su momento, que después se divulgan y pierden su sentido originario; esto ha sucedido por ejemplo con imbecilidad, idiocia o subnormalidad, que de concepto técnico ha pasado a ser un insulto. Esto explica como en la segunda mitad del siglo XX se ha ido pasando de un énfasis en las “dificultades de aprendizaje”, a la “atención a la diversidad” y a la “escuela inclusiva”, que es un referente actual.

Una educación basada en la atención a la diversidad se propone la integración en las aulas ordinarias de todas las personas con dificultades escolares. Pero el concepto de

educación inclusiva es más amplio que el de integración, ya que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales, culturales, etc., incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

En la escuela inclusiva no se ponen requisitos de entrada ni mecanismos de selección. Todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. No hay ningún tipo de discriminación.

El concepto de inclusión hace referencia a la forma en que la escuela da respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa.

Parte del principio según el cual hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todo el alumnado, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

La educación inclusiva concibe las diferencias en términos de normalidad: lo normal es que haya diferencias entre las personas. Estas diferencias reclaman igualdad y al mismo tiempo equidad.

Existen diversas propuestas internacionales que muestran estrategias para la inclusión total del alumnado aunque se debe tomar en cuenta que muchas veces debido a las características de los estudiantes la inclusión total no se logra. Sin embargo hay maneras de incluir y ser incluidos en la dinámica regular de las escuelas como la creación de módulos de aprendizaje, actividades, talleres, espacios extra - escolares que facilitan la inclusión y el aprendizaje colaborativo.

Los principios de la escuela inclusiva están ideológicamente vinculados con las metas de la educación intercultural. La escuela inclusiva implica a todo el profesorado, las familias y el alumnado. Todos participan y desarrollan un sentido de comunidad compartido entre todos. Se favorece el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de las personas.

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio que exige la transmisión de valores. Es una forma de educación en valores. Implica incrementar la participación activa (social y académica) del alumnado. Exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional. Es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado. En este proceso surgen dificultades que hay que abordar y resolver. Es un proyecto de futuro.

Igualdad, diversidad y equidad

Todo el mundo sabe lo que significa igualdad. Pero cuando nos referimos al “principio de **igualdad de oportunidades**” preconizado en educación, el tema se complica. Existen múltiples significados otorgados a la igualdad de oportunidades que chocan con el principio de **atención a la diversidad**.

El alumnado es diverso en género, edad, aptitudes, motivaciones, estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad, inteligencia, velocidad ejecutiva, etc. Aspectos específicos de la diversidad son las dificultades de aprendizaje, las minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc. Otro aspecto es el de las altas capacidades, el talento y la superdotación. Todos estos aspectos requieren una atención a la diversidad específica para

asegurar la calidad de la educación. De tal forma que el “café para todos” puede llegar a suponer una injusticia: los hay que no toman café. A poco que se analice se observa una contradicción entre igualdad y atención a la diversidad. La igualdad dificulta una atención a la diversidad con calidad.

Tal vez por esto, el principio de igualdad tiende a substituir-se por el de **equidad**. Esto significa valorar cómo debe hacerse la distribución de un bien determinado (por ejemplo la educación) teniendo en cuenta dimensiones que, tal vez, no han sido abordadas suficientemente desde políticas de igualdad.

La equidad remite al principio de justicia y a la atención a la diversidad. La equidad tiene una carga ética al vincularse estrechamente con un principio de justicia: dar más al que más lo necesita. La diversidad nos recuerda que las necesidades de las personas son distintas. La aplicación de una medida justa debe contar con la diversidad. Esto es particularmente importante al referirnos a medidas educativas eficientes.

Los informes PISA parecen confirmar que equidad y calidad no son contrapuestos; sino todo lo contrario. Los sistemas que reflejan mayor calidad (Finlandia, por ejemplo), son los sistemas con más equidad. Es decir, adaptan el sistema al alumnado de tal forma que cada uno pueda seguir un proceso de aprendizaje adaptado a su propio ritmo de desarrollo.

En conclusión, atender al principio de equidad permite una atención a la diversidad y una escuela inclusiva con mayor sensibilidad y calidad. Entender y atender a la profunda relación entre igualdad, diversidad y equidad supone incorporar a la vez procesos generalizadores (iguales para todos) y procesos focalizados (que atienden a la diversidad). El reto está en ir descubriendo por donde ha de avanzar la educación para atender equitativamente a todas las personas a lo largo del ciclo vital. Uno de los retos en este sentido es la educación emocional.

La educación emocional

La educación a lo largo del siglo XX se han centrado en el desarrollo cognitivo. Así queda de manifiesto en los grandes referentes teóricos como la psicología cognitiva en sus orígenes, las teorías del desarrollo cognitivo, el constructivismo, etc. Escasas aportaciones como la psicología humanista o la escuela nueva pusieron un énfasis especial en el desarrollo emocional.

En la segunda mitad de los años noventa se ha producido una especie de “revolución emocional”, siendo sus más claros exponentes Gardner, Salovey, Mayer, Caruso, Elias, Tobias, Friedlander, Lantieri, Bracket, etc. Si bien la punta del iceberg viene representada por Daniel Goleman con su “best seller” *Inteligencia emocional*.

La educación emocional es la aplicación práctica que se deriva de la inteligencia emocional, aunque toma como fundamentos otros elementos como la teoría de las inteligencias múltiples, las habilidades sociales, la autoestima, las habilidades para la vida, el bienestar, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, etc.

La educación emocional se propone un conocimiento de las propias emociones, que es profundizar en el conocimiento de sí mismo; conocimiento de las emociones de los demás, para poder llegar a la comprensión empática; regulación de las propias emociones (ira, miedo, ansiedad, tristeza, depresión, etc.) como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas; competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia; autoeficacia emocional que permita generar las emociones que uno desea; como consecuencia de todo ello contribuir al bienestar personal y social.

Tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009). Prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un cambio de tendencia. Interesa resaltar aquí el peso de las emociones en la exclusión. Las emociones estimulan un comportamiento impulsivo. Esta impulsividad muchas veces tiene que ver con la emoción de la ira y sus “familiares”: enfado, rabia, hostilidad, odio, etc. Esto puede tener elevados costes económicos, que se derivan del analfabetismo emocional. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la incidencia de las emociones en la violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, crímenes, etc. Que son características de una escuela exclusiva.

Manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar son la depresión, desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo, conducción temeraria, etc. Todo ello tiene una incidencia social preocupante y supone elevados costes económicos y humanos. Nadie está exento de riesgo.

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o *educación afectiva* se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de *educar el afecto*. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. De cara al buen funcionamiento de una persona en sus encuentros potencialmente emocionales, ¿qué debe saber sobre las emociones? La respuesta implica un **currículum de educación emocional**.

Objetivos de la educación emocional

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

Todo esto se puede resumir diciendo que el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Dicho de otra forma, las competencias emocionales del apartado anterior se ajustan bastante a los objetivos y dar una clara orientación de los contenidos de la educación emocional.

Materiales curriculares para la educación emocional

Para llevar a la práctica la educación emocional, el profesorado necesita una formación y unos materiales que apoyen la práctica. A continuación se presentan materiales prácticos para ser utilizados por el profesorado.

Para la educación infantil

Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).

López Cassà, E. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

López Cassà, È. (2011). *Educación las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.

Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Para la educación primaria

Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).

Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educación adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

Para la Educación Secundaria Postobligatoria y vida adulta

Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Materiales para las familias

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Faber, A., y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

- Faber, A., y Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- López Agrelo, V. L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- Martínez González, R-A. (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Materiales útiles en la formación del profesorado

- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Soldevila, A (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.

Bibliografía

- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bach, E., i Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bach, E., i Darder, P. (2005). *Desedúcate*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabero, M. (2008). *El coaching emocional*. Barcelona: UOC.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Conangla, M. M. (2004). *Crisis emocionales*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M. (2004). *La inteligencia emocional en situaciones límite*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M., y Soler, J. (2002). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M., y Soler, J. (2002). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Fernandez Berrocal, P., i Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., y otros (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués y esloveno).
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B., y otros (2003). *Sentir y pensar*. Madrid: SM.
- López Agrelo, V. L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, È. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez González, R-A. (2009). *Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Sastre, G., i Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Soldevila, A (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Soler, J., y Conangla, M. M. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.
- Vallés Arándiga, M., A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Equidad, diversidad e inclusión

Miguel Ángel Santos Guerra

Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga

No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión.

1. Perspectivas de análisis para comprender la educación

Creo que los temas relacionados con la educación deberían abordarse desde unas perspectivas que hagan posible una comprensión sensible a la calidad y atenta a los valores. Estas perspectivas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que, durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

Hay muchas trampas en la comprensión de los fenómenos educativos (Santos Guerra, 2003) porque están intrínsecamente afectados por los valores. No podemos decir que tenga calidad una escuela xenófoba, racista, helitista, insensible y tramposa. No podemos decir que exista una auténtica educación cuando nos referimos solo a procesos de instrucción que no garantizan el uso solidario del saber. No hay conocimiento útil que no nos haga mejores personas. No hay atención a la diversidad si no nos preocupa la suerte de los desfavorecidos. No hay atención a la diversidad si el curriculum se concibe y desarrolla en función de un estudiante tipo medio que es el único que no existe.

Por eso hace falta abordar el fenómeno de la educación desde perspectivas exigentes, que vayan más allá o que partan de más acá de la medición de resultados obtenidos por el alumnado.

1.1 Desde la certeza a la incertidumbre:

La concepción y el desarrollo del fenómeno educativo ha de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte sólo de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables. Si no se ponen en tela de juicio la realidad, será difícil conseguir su mejora. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender. La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que sólo los demás se equivocan es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para avanzar. Cuando la "serendipity" nos ponga ante hallazgos inesperados y casuales, lo más probable es que nos cerremos haciendo una interpretación conducente al conformismo y a la rutina.

1.2 Desde la simplicidad a la complejidad

Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles? Cuando se los simplifica se suele incurrir no sólo en imprecisión o un error sino en perversidad. Las explicaciones simples que se dan sobre la realidad defienden posiciones e intereses particulares. De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros aprioris pedagógicos.

Es compleja la realidad educativa porque el lenguaje nos juega malas pasadas. Y así confundimos calidad o excelencia con resultados académicos. O buena convivencia por ausencia de conflictos.

Es compleja porque tiene ingredientes éticos que ponen en entredicho las prácticas aisladas que no tienen en cuenta la situación de personas desfavorecidas, que no tienen compromiso con los necesitados.

Es compleja por su misma naturaleza, altamente paradójica. Educar consiste precisamente en hacerse prescindibles. La tentación radica en anegarlos con nuestra forma de sentir y de pensar.

Es compleja por la diversidad casi infinita del alumnado (y del profesorado, claro). Hay dos tipos de alumnos en el sistema educativo: los inclasificables y los de difícil clasificación.

Es compleja por el contexto (social e institucional) en el que se produce la vida de las escuelas. Un contexto social dominado por la cultura neoliberal y un contexto institucional plagado de irracionalidad y de contradicciones.

1.3 Desde la neutralidad al compromiso

Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza. La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. Existe un fuerte compromiso ético en las políticas y en las prácticas educativas.

No importa únicamente la eficacia (Reynolds y otros, 1998) o, al menos, hay que entrar en la entraña de lo que esa eficacia significa. La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos/as, gestores/as, profesores/as...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

1.4 Desde el individualismo a la colegialidad

La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas (Hargreaves, 1996) minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las mismas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo, empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas. El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia. La organización de los centros tenderá a potenciar la balcanización si no se reflexiona intensamente y de forma compartida. Es fácil que los espacios se estructuren en función del poder, que los tiempos se distribuyan de forma jerarquizada, que las normas emanen desde concepciones autoritarias.

1.5 Desde la clausura a la apertura

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de facilitar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

Existe otra dimensión más cercana, más circunscrita a la práctica que es la influencia del entorno en la escuela y la influencia de ésta en el entorno. La permeabilidad de las instituciones es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez. Ha de abrirse a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar.

Si la escuela se cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede fuera de ella, si no recibe la retroalimentación acción de sobre su forma de intervenir, será muy difícil que pueda superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

1.6 Desde el voluntarismo a la institucionalidad

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno sino que ha de circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son más positivos y más alentadores. La planificación, el desarrollo y la evaluación de la tarea de los orientadores/as en la institución y fuera de ella han de

responder a un proceso colegiado y no ser fruto del voluntarismo. Por eso es necesario preguntarse por las condiciones, las estructuras y los recursos.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno. Porque toda la acción de las escuelas tiene un carácter colegiado.

La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

1.7 Desde la uniformidad a la diversidad

Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones educativas en un proyecto tendente a la uniformidad. Bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticas. Nada más lejos de la realidad. Cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes... Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

Esa diversidad, que es consustancial al ser humano permite construir una actividad intencionalmente diferente basada en la conversación y en el lenguaje adaptados a la idiosincrasia de cada persona (Maturana, 1991).

1.8 Desde la queja a la transformación

Existe una cultura de la queja, del lamento, del masoquismo. Suele ser demoledora para el buen vivir del docente y destructora del compromiso y del esfuerzo.

Abandonar el lamento no significa prescindir de la capacidad de análisis. Criticar no es demoler, es discernir. Cuando hemos comprendido lo que sucede en realidad y cuáles son las causas de lo que sucede, podemos adoptar una postura victimista, autodestructiva y paralizante o bien, desde el reconocimiento de la dificultad romper la tendencia al fatalismo y abrir caminos a la esperanza. Dice Paulo Freire (1997):

"La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida en que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad de esa concreción "

La esperanza es consustancial con la tarea educativa, ya que ésta se sustenta en la perfectibilidad del ser humano y de la sociedad. De ahí la necesidad de abrirse al optimismo, aunque sean muchas dificultades y los problemas.

2. El dromedario no es un camello defectuoso: la clave de la diversidad

Creo que el título que he elegido para encabezar estas líneas, no necesita muchas aclaraciones. Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas. Un camello es un camello. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo.

¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería justo que le castigase por su "maldita diferencia"? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento.

Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo. Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos. Una niña, por ejemplo, sería un niño defectuoso. Por eso llora, por eso es mala en matemáticas, por eso es charlatana. Un niño con síndrome de Down sería un niño normal defectuoso, que no puede aprender nada, que no puede valerse por sí mismo. Un niño gitano sería un niño payo defectuoso, incapaz de hablar bien, de comportarse cortésmente. Un niño magrebí sería un niño andaluz defectuoso, que no domina la lengua castellana, que no conoce las costumbres, que no sabe quién es la Virgen del Rocío.

El modelo lo constituye el varón, blanco, sano, inteligente, autóctono, creyente, payo, vidente, ágil, oyente, castellanoparlante... Los demás son "anormales" o, lo que es peor, "subnormales". La institución escolar alberga problemáticas muy diversas, no sólo debidas a las diferencias infinitas individuales sino a las diferencias grupales (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, de género...). Hay que caminar hacia una escuela inclusiva. Lo cual exige hacerse permanentemente esta pregunta: ¿a quién excluye la escuela?, ¿a quién le pone trabas para una integración plena?

Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hacen diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas... No hay un niño exactamente igual a otro. Ni siquiera dos gemelos univitelinos pueden considerarse idénticos. Su historia es distinta, sus vivencias son diferentes e intransferibles.

Como en la escuela la actuación se dirige hacia un alumno tipo, los que no responden a él, se encuentran con dificultades de adaptación. No es la escuela la que se adapta a los niños sino éstos los que tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela. Lo digo no sólo por lo que respecta al aprendizaje de las materias sino a la forma de comportamiento y de relación.

Voy a plantear algunas reflexiones sobre el valor de la diversidad y sobre las estrategias que se precisan en la escuela para actuar de forma que la tenga en cuenta y la desarrolle. Estrategias que parten de unas concepciones precisas y que requieren un contexto organizativo coherente con las pretensiones.

Planteo, pues, un triple escalonamiento que no siempre tiene trazado rectilíneo sino de espiral.

a. Las concepciones: la toma de decisiones ha de estar inspirada en un cuerpo de teoría que pone en marcha el motor de las actitudes y de la acción. No se trata de hacer por hacer sino de hacer por algo y para algo.

b. Las estrategias: las concepciones son dinamizadoras de la práctica y de las prácticas. Es preciso poner en funcionamiento procesos inspirados en la filosofía de la diversidad y de la equidad para que no se quede la teoría en un bello discurso.

c. Los requisitos: si se pretende desarrollar un curriculum que tenga como presupuesto la atención a la diversidad, es preciso contar con aquellos medios que hagan posible una acción inteligente.

Esta secuencia en acción requiere una revisión permanente. No basta la buena intención de los actores. Procesos que han estado bien concebidos acaban sirviendo a las causas opuestas que los impulsaron.

3. La identidad personal

Las personas tenemos diferencias en numerosos ámbitos de la configuración personal. Cada una de ellas nos define en interacción dinámica y evolutiva con las otras. ¿Alguien ha visto a dos personas idénticas? Ni siquiera los gemelos homocigóticos, pasados unos días de vida, reaccionan igual ante los mismos estímulos. Los ámbitos que marcan la diferencia entre las personas son múltiples, por no decir infinitos. Todos ellos tienen importancia en uno u otro sentido. Aunque pasaré por alto muchos otros, realizaré una somera enumeración de factores en los que se producen diferencias notabilísimas:

Características cognitivas

Inteligencia

Memoria

Imaginación

Creatividad

Atención

Percepción

Estilo cognitivo

Conocimientos

Características afectivas

Actitud

Motivación

Interés

Sensibilidad

Sentimientos

Emociones

Conflictos

Expectativas

Hábitos

Carácter

Características físicas

Edad

Estatura

Sexo

Peso

Hermosura

Salud

Vista

Oído

Olfato

Gusto

Tacto

Movilidad

Características sociales

Familia

Entorno

Relaciones

Amistades

Posesiones

Experiencia

Características culturales

Filiación política

Lugar de procedencia

Raza

Género

Religión

Lengua

Todos estos rasgos se entremezclan, dando lugar a combinaciones más o menos previsibles, más o menos estables. ¿Cómo es posible que agrupemos a los alumnos exclusivamente por la edad, dando por supuesto que el proceso de aprendizaje que realizan en el aula va a seguir el mismo ritmo y a tener la misma intensidad?

En una investigación sobre agrupamientos flexibles, realizada en un centro de primaria (Santos Guerra, 1993a), barajamos veintiún indicadores diferentes que podrían utilizarse como criterios de clasificación.

El conjunto de características que definen a una persona la hacen única e irrepetible, de manera que bien puede decirse que no hay dos personas iguales.

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que, así como antes se decía que había que hacer "*examen de*", hoy es preciso hacer "*un examen de identidad*". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer. Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad. Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tiene diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La *"identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera"*, dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO

IRREPETIBLE

IRREEMPLAZABLE
COMPLEJO
DINÁMICO

La diferencias de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza. *"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra"* (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..."
"Los chilenos se han opuesto..."
"Los árabes se niegan..."
"Los sordos reaccionan"..."
"Las niñas no aprenden matemáticas..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros..."
"Los aragoneses son tozudos..."
"Las mujeres son habladoras..."
"Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgama de todas las pertenencias.. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos. Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

4. La diversidad como valor

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla según el máximo de sus posibilidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma

paradójica enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?

Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco pacientes y a través de la observación hacer un diagnóstico simultáneo.

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) muy acusada.

La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba didáctica sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que *"la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje"*. Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que implantar institucionalmente la injusticia. Dice Perrenoud (1998): *"Basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico... y para que provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos"*. El fracaso es achacado a la incapacidad de los alumnos y no a la inadecuación de la escuela. Es decir que la escuela, empeñada en enseñar, ha bloqueado su necesidad de aprender (Santos Guerra, 2000).

Es preciso salir del fatalismo inherente al desigual reparto de las aptitudes que convierte el fracaso en un fenómeno natural e inevitable. A quien ha nacido con dones, todo le irá bien. Al que ha nacido sin talento, en nada le podremos ayudar.

Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. Por eso la preocupación por la diversidad encierra valores educativos, no meramente didácticos.

Esta última reflexión me conduce a la dimensión afectiva del aprendizaje y de la educación. Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Y aman a quienes se preocupan por ellos, a quienes muestran cercanía y se presentan como ejemplo. "¿Cómo podría enseñarle algo? No me quiere...", decía un profesor clarividente.

5. Exigencias organizativas para la atención de la diversidad

La escuela no debe ser el lecho de Procusto. Como sabrá el lector o lectora, Procusto era un bandido del Ática que se entretenía en detener a los viandantes, llevarlos a casa y tenderlos sobre un lecho de hierro. Si eran más grandes que la cama, les cortaba las piernas y si no llegaban a la cabecera y a los pies, los descoyuntaba para que coincidiesen con su tamaño.

Procusto significa etimológicamente "el que descoyunta". El Rey Teseo aplicó a Procusto el mismo castigo que él había infligido a sus víctimas.

La atención a la diversidad se produce desde unos postulados asumidos por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Claro que también en ese ámbito

existe diversidad. De la misma manera que no hay dos alumnos iguales, no hay dos profesores idénticos.

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrónhomogeneizador.

La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema de que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Debería ser una escuela para todos, pero es una escuela para

VARONES

BLANCOS

SANOS

NORMALES

CASTELLANOHABLANTES

CREYENTES

CATÓLICOS

PAYOS

NATIVOS

MONÁRQUICOS

La escuela puede ser un instrumento de paz y de solidaridad (Tuvilla, 1994) o un mecanismo que provoca e incrementa la segregación y la discriminación.

"La conservación del nuevo emocioonar debe ocurrir a través de los niños de la comunidad, de modo que el cómo vivimos con nuestros niños es a la vez tanto la fuente y el fundamento del cambio cultural, como el mecanismo que asegura la conservación de la cultura que se vive" (Maturana, 1997).

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones aisladas, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Ese planteamiento requiere un revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad.

Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser. Supone también que se diseñe el currículum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas acomodadas a dichas exigencias (Roig, 1999). Lo que se ha dado en llamar educación en valores (¿se podría hablar de educar de espaldas a los mismos?, ¿no sería entonces lo que hacemos mera instrucción?, ¿no sería adoctrinamiento?) es una práctica moral que ayuda a que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, es una práctica política que se preocupa por la igualdad real de oportunidades.

Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro. *"La existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar"* (Maturana, 1977).

El currículum está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, por emociones y actitudes. Frecuentemente la escuela ha sido (y es) una "cárcel de los sentimientos de las personas. No podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas. Hay parte de nuestro comportamiento que depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes.

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

a. Ámbito institucional: la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión, no de segregación. Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia. Desde el Plan de Acogida en el Centro a las acciones creativas de convivencia enraizadas en el entorno.

b. Ámbito administrativo: hay situaciones complejas de tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas en lo que se refiere a la inscripción, documentación, registro y expediente de los alumnos, en la información de las evaluaciones, en las actas de las comisiones de evaluación.. "Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar del alumno a nuestro Centro", dice Viñas (1999).

c. Ámbito curricular: todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El currículum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno.

Las concreciones organizativas (Gairín, 1998; Fernández Batanero, 2006) y metodológicas (Román, 1999; Pérez, 1999) habrán de adaptarse a cada contexto.

d. Ámbito de servicios: el currículum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos los alumnos/as.

e. Ámbito de recursos humanos: uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de las unas personas respecto a otras. Resulta imprescindible que todas las personas (profesores, padres/madres y alumnos muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos.

Resulta claro que el profesorado es la pieza clave de ese reto que conlleva la educación intercultural (Jordán, 1999). No se puede hacer un buen tratamiento en la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión.

El profesorado trabaja en una institución peculiar, que es la escuela. El contexto organizativo resulta a la vez un instrumento para desarrollar un proyecto educativo sensible a la diversidad y una instancia educativa a través del curriculum oculto que actúa de forma subrepticia y permanente. Para que el proyecto pueda llevarse a cabo de manera eficaz es preciso que la organización tenga una serie de características. Esos rasgos no se dan de una vez por todas, ni aparecen por generación espontánea. Unos tienen que ver con las condiciones estructurales que el sistema confiere a las escuelas. La mayor o menor autonomía para desarrollar proyectos adaptados, por ejemplo. Otros tienen que ver con la capacidad de organización de la misma institución. Y muchos dependen de las actitudes de los profesionales, de los padres y madres y de los alumnos que pertenecen a ella.

6. Característica de la escuela inclusiva

Las características a las que me voy a referir pueden tener un nivel de profundidad mayor o menor según la experiencia y la ambición del proyecto que se pretende desarrollar en la escuela. Quiero decir que hay distintos grados de flexibilidad, por ejemplo.

Sensibilidad

Quienes integran la escuela exclusiva tienen sensibilidad con quienes necesitan especial ayuda para tener éxito. Están persuadidos de que todos los niños y las niñas tienen derecho a la escolarización pero, sobre todo, a tener éxito en la escolarización.

La educación, decíamos, es un fenómeno técnico pero, por encima de todo, ha de ser un fenómeno ético. Este hecho supone un compromiso con quienes tienen más dificultades para integrarse.

La escuela inclusiva no trata a todos por igual sino a cada uno según las peculiares necesidades que manifiesta. En un Hospital no se les aplica a todos los pacientes la misma medicación, el mismo tratamiento.

Permeabilidad

Para poder responder a la diversidad, el Centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el Centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el Centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela. Si califico de "abierto" el diálogo es porque

no debe estar mediatizado por el miedo, la adulación, el interés particular... Muchos padres y madres no se atreven a plantear a los profesionales de la educación sus quejas y demandas.

Cuando hablo de permeabilidad no me refiero sólo a las relaciones de la escuela con las familias que llevan a ella a sus hijos. Me refiero a un concepto más amplio de participación que incluye a otras esferas sociales. Los padres y madres, frecuentemente, condicionan su participación al interés exclusivo de sus hijos perdiendo de vista el interés general de la escuela, de la sociedad y de la educación

Para que esa permeabilidad sea efectiva no basta la buena actitud en los protagonistas que la han de desarrollar. Hacen falta simultáneamente estructuras de tiempo, espacio y condiciones. Tiene que existir interés, cierto. Pero hay que canalizarlo en lugares y momentos en que el intercambio pueda producirse.

Una escuela que se encapsula no está en condiciones de aprender y de desarrollarse. Es previsible que perpetúe sus rutinas al no tener el contraste de opinión y la exigencia de los beneficiarios de su actividad.

Flexibilidad

La rigidez es el cáncer de las instituciones. La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. Aunque se vea conceptualmente la necesidad de modificar las cosas, la rigidez impide hacerlo.

Algunas veces la inmovilidad actúa más como excusa que como causa. "Sería bueno hacer esto, pero no se puede hacer" es un argumento frecuentemente desmentido por otras instituciones que, en las mismas condiciones, lo hacen.

Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía. Y medios. Pero no bastan estas dos condiciones si, quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva.

Los modelos excesivamente prescriptivos dejan escaso margen a la adaptación rápida, a las nuevas exigencias y al desarrollo de iniciativas..

"Los marcos conceptuales que dan lugar a la existencia de modelos excesivamente prescriptivos se transforman en un riesgo para la existencia de la propia organización. Son prescriptivos en el sentido de que obligan al cumplimiento de esquemas apriorísticos en lugar de favorecer las condiciones para una adaptación activa a las perturbaciones que sufre la organización" (Etkin y

Schvarstein, 1992).

Como es lógico, al acotar los posibles modos de conocimiento e intentar perpetuar los estereotipos dominantes, los modelos prescriptivos carecen de flexibilidad.

Creatividad

Los modelos heurísticos abren márgenes para la innovación y la experimentación. Son más tolerantes con el error y la transgresión respecto a lo que está prescrito. Resulta escalofriante comprobar la homogeneidad con la que se reproducen las prácticas profesionales en las escuelas. Por una parte en relación a lo que ya se hizo en el año o en los años anteriores. Por otra parte respecto a lo que hacen otras escuelas que igualmente llevan a la práctica las prescripciones jerárquicas.

Cuando la autoridad que supervisa los Centros (me refiero en nuestro caso a la Inspección educativa) es timorata y ve con más inquietud que esperanza la innovación, se produce un freno a la creatividad. Todo lo que se salga de la normalidad, todo lo que pueda resultar arriesgado o se impide o se contempla con recelo.

Existe otro elemento poco estimulante de los cambios. Me refiero a la presión social que reciben las escuelas, sobre todo por parte de las familias. No se ve con buenos ojos aquello que se salga de lo ya conocido o de lo habitualmente aceptado como norma.

"No se trata de formular una apología de las transgresiones, sólo reconocemos la necesidad de existencia de un cierto margen de tolerancia hacia ellas para no abortar vías de cambio estructural en las organizaciones" (Etkin y Schvarstein, 1992).

La tolerancia al error es también imprescindible para que no se frustre todo intento de transformación y de aprendizaje.

Con este planteamiento no estoy defendiendo la abolición de todo lo establecido como algo detestable y la aprobación de todo lo nuevo como algo positivo. Estoy, por contra, diciendo que es preciso reflexionar con rigor para que lo tenga que cambiar sea realmente cambiado.

Colegialidad

Estoy hablando de un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada, como ya he dicho anteriormente.

Uno de los males de las organizaciones educativas es la balcanización que afecta a la actividad de sus profesionales. Cada uno va a lo suyo, aunque supuestamente eso sea lo de todos. Cada profesor se pregunta por su asignatura, por su grupo, por sus resultados. Pocas veces aparece la pregunta por lo que tiene que hacer o por lo que realmente hace la institución como tal.

"Si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio. Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. Por ejemplo, se

presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado" (Hargreaves, 1996).

La colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan.

Este planteamiento multiplica la eficacia del aprendizaje, lo hace mucho más satisfactorio. No hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo.

Una institución exige la actuación colegiada de sus integrantes. Cuando hablo de los integrantes de la comunidad escolar no me refiero solamente a los docentes. Incluyo también en el término comunidad educativa a los padres y madres y al alumnado.

Resulta curioso cómo, siendo los protagonistas del aprendizaje los alumnos pocas veces se cuenta con ellos para elaborar el proyecto e, incluso, para llevarlo a cabo.

"Con demasiada frecuencia, los alumnos son las víctimas del cambio y, ante unos trastornos no explicados ni justificados de sus rutinas, pueden utilizar su considerable habilidad para manipular las situaciones sociales para impedir el cambio. En consecuencia, ellos mismos pueden constituir una fuerza conservadora en el aula" (Rudduck, 1999).

Si las demandas innovadoras que se plantean en un aula o en una escuela no tiene arraigo democrático, es fácil que se conviertan en un simple maquillaje.

La balcanización de las escuelas (Hargreaves, 1996) es uno de los males más graves que las aquejan. Cuando el diálogo no se establece, el aprendizaje está cortocircuitado. La balcanización hace posible que en un centro puedan estar peleándose dos profesores por un armario durante un año, pero que sean incapaces de intercambiar sus puntos de vista sobre la evaluación durante un segundo.

La balcanización es un atentado contra el aprendizaje que puede proporcionar una práctica planificada conjuntamente, realizada cooperativamente y analizada de manera compartida. Ni los profesores aprenden unos de otros ni el conjunto de los profesores aprende de los alumnos ni de la práctica que realizan.

Cuando existe un conflicto, por ejemplo, poco se podrá aprender si las actitudes son disgregadoras. Habría formas de sacar del conflicto no sólo chispas sino luz, ya que permite analizar los fenómenos de manera profunda.

Hargreaves (1996) dice que las culturas balcanizadas, (aquellas en que los grupos son cerrados y los comportamientos individualistas) presentan algunas características que conviene reseñar:

a. Permeabilidad reducida: los subgrupos están fuertemente aislados. *"Los profesores balcanizados pertenecen de forma predominante, y quizás exclusiva a un único grupo"*, dice Hargreaves. Los límites (espaciales, conceptuales, funcionales, actitudinales...) entre los grupos están claramente definidos.

b. Permanencia duradera: estos grupos que nosotros llamamos reinos de taifas tienden a perpetuarse en el tiempo. En las culturas balcanizadas las personas no cambian de grupo de un día para otro. *"Los profesores llegan a considerarse no ya como docentes en general sino, en concreto, como maestros de primaria, profesores de química o maestros de educación especial"*, precisa Hargreaves.

c. Identificación personal: la socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos marca la identidad de los profesionales. Pienso, por ejemplo, en los profesores de Bachillerato, fuertemente vinculados a sus asignaturas y a las claves de interpretación de la realidad que desde ellas surge.

d. Carácter político: las culturas balcanizadas tienen un carácter político. *"Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También son elementos promotores de intereses personales"*, dice Hargreaves. La dinámica de los intereses y del poder se materializan a través de la pertenencia a los diferentes grupos.

Los intereses generales de la escuela y de la educación quedan supeditados a esta dinámica de la fragmentación y de los intereses. Por eso resulta tan importante la cultura de la colegialidad.

Complejidad

La escuela es una institución extremadamente compleja. En ella se concitan dimensiones éticas, políticas, didácticas, psicológicas, económicas... La simplificación encierra un reduccionismo peligroso. Casi siempre las explicaciones simplistas esconden intereses espurios.

"Cuando se piensa a partir de la complejidad, se rescata la proliferación de variedad como una característica del sistema, que surge como resultado de la interacción de las partes entre sí y con otros sistemas de su medio ambiente" (Etkin y Schvarstein, 1992).

En la organización escolar coexisten el orden y el desorden, se producen tensiones explícitas y latentes, hay disputa ideológica, se producen una red de relaciones de diversa naturaleza e intensidad, se ejercen alianzas...

Hacer el análisis de la realidad organizativa de las escuelas desde la simplicidad conduce a un reduccionismo que falsea la comprensión y que induce al inmovilismo.

En la organización de una escuela existen condicionantes filogenéticas que son aquellas que comparte con todas las otras escuelas, con su vinculación a ellas. Una escuela de Primaria tiene en cuenta que los alumnos van a continuar en la ESO y en Bachillerato. Existen también condicionantes ontogenéticas que parten de la propia historia y de la propia experiencia de la escuela en cuestión. Ninguna organización puede ser entendida sin su historia y su contexto.

Los fenómenos que tienen lugar en la escuela son multicausales y no obedecen a una explicación lineal que falsifica las explicaciones.

Bajo el paradigma de la colegialidad la explicación del cambio debe buscarse en la trama interna bajo los condicionantes externos.

El paradigma de la simplicidad, por contra, plantea explicaciones lineales que no permiten una adecuada comprensión de la realidad. No se puede analizar una realidad social tan compleja como la escuela a través de causalidades simplificadas. Cuando esto se hace se imposibilita la comprensión y se toman decisiones frecuentemente erróneas e interesadas. "Los niños fracasan porque son torpes", dicen algunos profesores. "Nuestros hijos fracasan porque los profesores son incompetentes", dicen los padres. "Nosotros fracasamos porque los profesores exigen demasiado", dicen algunos alumnos. Son ejemplos de explicaciones monocausales bastante sospechosas.

Cuando se practica el reduccionismo que conlleva la simplicidad, se hacen planteamientos aparentemente coherentes pero escasamente rigurosos. La pedagogía por objetivos es un buen ejemplo de ello (Gimeno, 1981). La tan extendida obsesión por la calidad que hoy nos invade es otro.

La heteroregulación de las escuelas produce una simplificación, sobre todo cuando se plantea como una dinámica de cambio jerárquico, generalizado y automático. La organización manifiesta así una pasividad dirigida desde fuera. No es ella la que se define sino que ejecuta las prescripciones externas.

Bibliográficas

- ALBACETE, C. Y otros (2000): *Enseñar y aprender democracia*. Ed. Síntesis. Madrid.
- ALBERICIO HUERTA, J.J. (1991): *Educación en la diversidad*. Ed. Bruño. Madrid.
- ALTAREJOS, F. (2004): *Globalización y educación. Orientaciones de globalización, diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia.
- ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.
- ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Ed. Talasa. Madrid.
- ANTÓN, J.A. (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Entrepueblos/Amarú. Salamanca.
- ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya. Madrid.
- ARENAS FERNÁNDEZ G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- AUTORÍA COMPARTIDA (2003): *Tutoría*. Alianza. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.
- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2007): *Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Ed. Octaedro. 2007.

- BISQUERRA, R. (2008): *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Ed. Wolter Kluwer. Madrid.
- BOGGINO, N. Y DE LA VEGA, E. (2006): *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- BOSCH, E. (2009): *Un lugar llamado escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1966): L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. En *Revue française de sociologie*, 3.
- CALERO, J. (Dr.) *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Ministerio de Educación. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Ed. Popular. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos. Madrid.
- CANEVARO, A. (1998): La relación personal en el tratamiento de la diversidad. En *Educar*. Nº 22-23.
- COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. ICEHorsori. Barcelona.
- ESCAMILLA, A. (2009): *Las competencias básicas*. Ed. Graó. Barcelona.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- ESSOMBA, M. A. (2008): *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Ed. PAidós. Buenos Aires.
- ETXEBARRIA, F. (Comp.) (1994): *Educación intercultural*. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M.(2009): *Un currículo para la diversidad*. Ed.Síntesis. Madrid.
- FULLAN, M. (1994): *Change forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press. Londres.
- GARCÍA GARRIDO, J. (2006): *La máquina de la educación*. Ed. Ariel. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Ed. Morata. Madrid.
- GREENFIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education*. University of California. California.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. Madrid.
- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos*. Ed. Popular. Madrid.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.

- ILLÁN, N. y MARYTINEZ, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ed. Aljibe. Archidona.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, F. y VILÀ SUÑÉ, M. (2004): *De educación especial a educación en la diversidad*. Ed. Aljibe. Archidona.
- JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.
- JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- JORDÁN, J.A. (2006): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.
- LÓPEZ OCAÑA, A.M. y ZAFRA, M. (2003): *Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Octaedro. Barcelona.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Madrid.
- MARTÍN BRIS, M. Y GAIRÍN SALLÁN, J. (2010): *Directivos para el siglo XXI*. Fundación Creando Futuro. Santiago de Chile.
- MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- MOLINA SAORÍN, J. (2000): La atención a la diversidad y la diversificación curricular. Posibilidades para una evaluación integradora por capacidades. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (2000): Con otra mirada: una visión de profesores y profesoras desde el reconocimiento de su diversidad. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.
- ONRUBIA, J. (coord.): *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Ed. Graó. Barcelona.
- PAPAGIANNIS, G.J. y Otros (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. En *Educación y Sociedad*. Nº 5.
- POAREDES, J. Y otros (2009): *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis. Madrid.
- PEREZ PARDO, M. (1999): ¿Cómo llevar a la práctica la atención a la diversidad? En VARIOS: *Atención a la diversidad en E.S.O.* C.P.R. de Aranjuez.
- PEREZ SERRA, M. (2000): *Conocer el curriculum para asesorar en centros*. Ed. Aljibe. Archidona.
- PERRENOUD, PH. (1998): ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. En *Educación*, nº 22-23.
- ROIG, M.D. (1999): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En *Aula de Innovación*. Nº 85. Octubre.

- ROMAN SANCHEZ, J.M. (1999): Métodos de enseñanza para la atención a la diversidad. En VARIOS: *Atención a la diversidad en E.S.O.* C.P.R. de Aranjuez.
- RUBIO RIVERA, E. y RAYÓN RUMAYOR, L. (1999): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- RUDDUCK, J. (1999): *Innovación y cambio*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- SANTANA VEGA, L.E. (1993): *Los dilemas en la orientación educativa*. Ed. Cincel. Buenos Aires.
- SANTANA VEGA, L. (2007): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Ed. Pirámide. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Ed. Díada. Sevilla.
- -- -- (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A.y otros (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A: (2003): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Ed. Diada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2005): *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid.
- -- -- (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum Buenos Aires.
- -- -- (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M.A. (coord..) (2009): *Escuelas para la democracia*. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- -- -- (2011): *El árbol de la democracia*. Ed, A Página. Portugal.
- SIROTNIK, K.A. (1994): La escuela como centro del cambio. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T.: *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- TERREN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Ed. Los Livros de la Catarata. Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- VAN DIJK, T. (2003): *Racismo y discurso de las élites*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- VELAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos y programas y evaluación*. Ed. Aljibe. Archidona.

VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.

ZABALZA, M. A. (2000): La atención escolar a la diversidad. En ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R.: *O reto da innovación na Educación Especial*. Universidade de Santiago de Compostela.

ZUFIAURRE, B. (2007): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?* Octaedro. Barcelona.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

La atención a la diversidad del alumnado en Andalucía. Caminando hacia la escuela inclusiva.

Manuel Vázquez Uceda
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Partimos de la convicción de que la base de un sistema educativo inclusivo reside en ofrecer una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, sin embargo, como afirma Echeita (2008), *hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia (...)* y esa inclusión educativa efectiva que lleve a una inclusión real en el resto de los ámbitos de la vida de las personas.

Para garantizar un modelo educativo inclusivo, es necesario articular una serie de cambios profundos en las políticas, en la cultura y en las prácticas, orientándolas de manera clara hacia la potenciación de actuaciones que se encaminen al logro de los mayores niveles de cualificación posibles en todo el alumnado.

En Andalucía, estos cambios están en marcha. En las siguientes páginas profundizaremos en el análisis de la atención a los colectivos con mayor riesgo de exclusión en el marco del sistema educativo.

Un marco normativo favorable.

El marco normativo estatal establece de manera clara la apuesta por un modelo inclusivo. Así, el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dedicado a los principios y fines de la educación, se decanta decididamente por un modelo inclusivo estableciendo como los dos primeros principios los siguientes:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Por lo tanto, las bases se encuentran plenamente asentadas. Pero el desarrollo normativo estatal, siendo necesario, no resulta suficiente, por cuanto, las competencias en educación de las comunidades autónomas pueden hacer que la apuesta por la inclusión se materialice de maneras distintas.

En el caso de Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece en su artículo 113.5 que “la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se rige por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa”.

De este modo, se consolida y se refuerza el compromiso con un modelo inclusivo de educación en el que, como señala Ainscow (2002) “cada alumno y cada alumna importan”.

Todos estos compromisos y planteamientos iniciales hay que materializarlos en normas de carácter más operativo que lleven a los centros a la adecuación de sus prácticas al modelo inclusivo. Desde este punto de vista, sin intención de realizar en este momento un análisis normativo exhaustivo de las disposiciones que regulan este asunto en el sistema educativo de Andalucía, destacamos la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. El espíritu de esta orden es ofrecer a los centros educativos un abanico de posibilidades para la atención al alumnado que requiere de una intervención diferenciada, es decir, al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Las principales medidas recogidas en dicha orden son las siguientes:

- *Agrupamientos flexibles* que consisten en formar grupos reducidos de alumnos y alumnas en cada clase según criterios de capacidad o intereses. Esta medida tendrá un carácter temporal y abierto y, en ningún caso supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.
- *Desdoblamientos de grupos* en las áreas y materias instrumentales con la finalidad de reforzar su enseñanza.
- *Apoyo en grupos ordinarios*, mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase curricular en su nivel de aprendizaje en las áreas de Lengua castellana y de Matemáticas.
- *Modelo flexible de horario lectivo semanal* que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.
- *Programas de refuerzo de las áreas instrumentales básicas*. Tienen como fin asegurar los aprendizajes básicos de Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Matemáticas que permitan al alumnado seguir con aprovechamiento las enseñanzas de educación primaria o de educación secundaria obligatoria.
- *Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos* destinados al alumnado que promocione sin superar todas las áreas o materias.
- *Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione* de curso orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior.
- *Adaptación curricular*. Son las modificaciones en los elementos del currículo para dar respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo.
- *Programas de diversificación curricular* en la Educación Secundaria destinados al alumnado de que, tras la oportuna evaluación académica y psicopedagógica, se considere que precisa una organización distinta de los contenidos y materias y una metodología específica para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- *Programas de cualificación profesional inicial* que tienen como objetivo favorecer la inserción social, educativa y laboral del alumnado destinatario y facilitarle la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La apuesta por la escolarización en centros ordinarios.

Hablar de un modelo inclusivo nos lleva, necesaria, aunque no exclusivamente, a centrarnos en una modalidad concreta de escolarización: los centros ordinarios. Aclaramos la no exclusividad a la que nos referimos: un sistema educativo debe ser inclusivo en su

conjunto, es decir, escolarizar a un alumno o alumna en un centro específico de educación especial no tiene por qué considerarse como una opción segregadora, si realmente el centro específico se mueve por parámetros y prácticas inclusivas. No obstante, el modelo inclusivo exige la escolarización de la manera más normalizada posible y esta opción sólo la ofrecen los centros ordinarios.

En Andalucía, la apuesta por la escolarización en centros ordinarios es una realidad desde que en los años 80 del siglo pasado se iniciasen los primeros proyectos de integración educativa. Esta opción se ha ido consolidando a lo largo del tiempo y, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, en torno al 89% se escolariza en centros ordinarios, siendo sólo el 11% restante el que asiste a centros específicos de educación especial.

A finales del curso 2010-2011, los datos de escolarización según la modalidad eran los siguientes:

| | |
|--|--------|
| Alumnado con necesidades educativas especiales | 31.559 |
| Alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios (aulas de apoyo a la integración) | 25.738 |
| Alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en aulas específicas de educación especial en centros ordinarios | 2.244 |
| Alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros específicos de educación especial | 3.577 |

Pero, ¿por qué nos centramos en el alumnado con necesidades educativas especiales? Simplemente porque es el único colectivo en el que, aunque minoritariamente, existe la posibilidad de una escolarización diferenciada. Por poner algún ejemplo, en Andalucía no existen modalidades de escolarización diferentes a la escuela ordinaria en el caso de alumnado con altas capacidades intelectuales o en el de alumnado con incorporación tardía al sistema educativo o cualquier otro colectivo que se enmarque dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Por lo tanto, es el centro ordinario la clave en la materialización de un modelo inclusivo que potencie la consecución de los mejores resultados posibles por parte de todo el alumnado. Y, para ello, es el propio centro, el receptor de los recursos personales, materiales y económicos necesarios para el logro de una atención efectiva a la diversidad del alumnado.

Recursos personales. Algunas cifras.

El punto de partida de este apartado no puede ser otro que la consideración de todo el profesorado de Andalucía como el principal recurso personal del que dispone el sistema educativo para garantizar la atención educativa de calidad que todo el alumnado requiere. De este modo, más de 120.000 docentes se dedican diariamente a la búsqueda de la mejor respuesta educativa posible al alumnado de sus centros.

Sin embargo, merece la pena destacar que, en línea con la idea de Echeita que aportábamos en la introducción a este texto, existen colectivos que se encuentran en mayor

riesgo de exclusión, por lo que, para garantizar su continuidad en el sistema y para caminar hacia esos niveles de cualificación deseados, el sistema educativo de Andalucía, cuenta con una amplia dotación de recursos personales dedicados en exclusiva a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, son casi 6.600 los recursos personales dedicados en exclusiva a dicho alumnado en el conjunto de centros ordinarios de Andalucía. De ellos, más de 5.000 son docentes de las especialidades de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje y los 1.600 restantes engloban al personal de atención educativa complementaria (monitores y monitoras de educación especial, fundamentalmente).

A estos recursos personales hay que añadirle el profesorado de audición y lenguaje con conocimiento de Lengua de Signos Española que desempeña su labor en centros de educación infantil y primaria que desarrollan experiencias de educación bilingüe. En total son 72 los docentes con esta función.

En la etapa de educación secundaria, existen otro tipo de recursos personales específicos, de entre los cuales se destacan los 81 docentes de apoyo curricular para alumnado con discapacidad o los más de 150 intérpretes de Lengua de Signos Española que prestan sus servicios en los Institutos de Educación Secundaria de Andalucía.

Por otro lado, es especialmente relevante el papel que desempeñan las y los profesionales de la orientación educativa los cuales, aunque no atienden de manera exclusiva al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, es cierto que centran buena parte de su labor en este alumnado. En total son 156 los equipos de orientación educativa que atienden a los centros educativos de Andalucía. En dichos equipos, más de 650 orientadores y orientadoras desempeñan su labor junto con otros profesionales entre los que se encuentran médicos, maestros y maestras de audición y lenguaje, educadoras y educadores sociales, maestros y maestras de compensación educativa... En el caso de la Educación Secundaria, los Departamentos de Orientación ascienden a 872 y, en ellos, prestan sus servicios más de 1.000 orientadores y orientadoras. A ellos hay que sumarles los Equipos de Orientación Educativa Especializados de ámbito provincial, compuestos por orientadoras y orientadores especialistas en discapacidad auditiva, discapacidad motriz, discapacidad visual, trastornos graves de conducta, trastornos del espectro autista, atención temprana y altas capacidades intelectuales. En total son 54 los orientadores y orientadoras que prestan sus servicios en los 8 Equipos de Orientación Educativa Especializados. Por lo tanto, más de 1.900 orientadores y orientadoras contribuyen diariamente a la mejora de la atención a la diversidad del alumnado en los centros andaluces.

Otro colectivo al que se destinan recursos personales especializados es el alumnado destinatario de medidas de compensación educativa. Más de 430 centros educativos cuentan con planes de compensación educativa, lo cual supone más de 3.900.000 euros destinados a gastos de funcionamiento extraordinarios en dichos centros, además de la dotación del recurso personal especializado que supone el profesorado de apoyo a la compensación educativa que, en un número que supera los 470 docentes, desarrolla en estos centros actuaciones que favorecen la flexibilidad en la respuesta educativa del alumnado, así como el refuerzo de aquellos aspectos que podrían suponer una barrera para el aprendizaje y, por ende, para la inclusión.

Merece la pena destacar la labor de los más de 250 docentes que trabajan en las aulas temporales de adaptación lingüística de los centros de Andalucía. Estos docentes se convierten en un instrumento fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado extranjero que cada año llega a nuestra comunidad. La atención educativa a este alumnado, se desarrolla siempre desde el marco de la inclusión tanto a nivel de centro como de aula.

Este es el plantel de recursos personales de la escuela pública andaluza para potenciar la mejor atención educativa posible al alumnado que presenta mayores riesgos de exclusión por diferentes motivos. A ellos, habría que sumarles el profesorado de atención educativa domiciliaria, el de aulas hospitalarias, el que desarrolla su trabajo en centros de menores, el que trabaja en las unidades de salud mental infantil y juvenil... Por lo tanto, si uno de los requisitos para el logro de un modelo inclusivo es la dotación de recursos personales, en este caso, el camino parece el adecuado.

Algunas medidas destacables.

Desde luego, los recursos personales y el marco normativo son requisitos fundamentales para el logro de un modelo inclusivo, pero, desde el marco y con los recursos, es necesario emprender medidas que materialicen este modelo inclusivo. A continuación, sin intención de realizar un análisis detallado, se exponen algunas de ellas por lo que suponen de novedad en el marco de las actuaciones de la Consejería de Educación:

- a. **Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía (2011-2013).** Este plan, recién aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, supone un impulso de vital importancia para garantizar una adecuada identificación y atención educativa a este colectivo. Como se ha visto hasta el momento, la existencia de recursos personales específicos para el alumnado que puede presentar algún desfase, siempre se ha situado en la parte inferior del rasero, es decir, dedicamos actuaciones y recursos personales a aquel alumnado que podría quedarse atrás por alguna circunstancia. El plan de altas capacidades viene a reforzar la idea de que este colectivo también tiene unas necesidades específicas de apoyo educativo muy concretas y apuesta por la adopción de medidas educativas muy concretas en el marco de los propios centros educativos. Estas medidas parten de la universalización del proceso de identificación para toda la población escolar de Andalucía de 1º de Primaria y 1º de ESO y, tras dicha detección, avanza en la puesta en funcionamiento de medidas educativas: flexibilización del horario, proyectos de investigación, agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares y, por supuesto, la flexibilización de la duración del período de escolaridad obligatoria que se viene aplicando hasta la fecha. Por otro lado, este plan incluye la dotación de recursos personales especializados para la atención de este alumnado, entre los que se encuentran 8 orientadores y orientadoras especializados en altas capacidades intelectuales, así como 8 docentes especializados para el desarrollo de programas de enriquecimiento con alumnado con altas capacidades intelectuales en sus propios centros educativos.
- b. **Escuela TIC 2.0. y alumnado con necesidades educativas especiales.** Desde que en el curso 2009-2010 se iniciase el proceso de dotación de equipamiento informático para el alumnado de 5º y 6º de Primaria, así como para el alumnado de 1º y 2º de ESO,

dicha dotación se ha realizado con la adecuación del equipamiento necesario para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motriz y discapacidad visual.

- c. **Módulo de gestión de la orientación en la aplicación informática “Séneca”.** Los centros educativos de Andalucía cuentan con una herramienta informática que facilita y unifica todos los procesos de gestión que se llevan a cabo en la actividad cotidiana de los mismos. Esta herramienta, llamada “Séneca” ha incorporado en el presente curso una nueva aplicación que permite la unificación en los procedimientos de elaboración de informes de evaluación psicopedagógica, dictámenes de escolarización y adaptaciones curriculares significativas. De este modo, tanto los orientadores y orientadoras como el profesorado especializado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales dispone de un procedimiento único para la realización de algunas de sus tareas cotidianas.
- d. **Acompañamiento escolar domiciliario.** Atender al alumnado que no puede asistir a su centro educativo de manera normalizada por prescripción médica es uno de los campos que incluimos dentro de la atención a la diversidad del alumnado en Andalucía. Este alumnado viene siendo atendido por profesorado destinado de manera específica a esta labor y por profesorado voluntario a través de un convenio de colaboración con la Fundación Save the Children. En el presente curso, se suma una nueva forma de atención a este alumnado: el acompañamiento escolar domiciliario. Esta modalidad, inspirada en el programa de acompañamiento escolar enmarcado en el programa PROA (programa de cooperación territorial del Ministerio de Educación) permite que profesorado del propio centro del alumno o alumna le preste apoyo en horario de tarde en su propio domicilio. De este modo, se amplían las posibilidades de atención a este colectivo.
- e. **Publicación de recursos para la atención a la diversidad del alumnado.** Continuando con la línea de publicaciones para la atención a la diversidad del alumnado que se inició en torno al año 2000, se ha venido incrementando cuantitativamente el número de recursos puestos a disposición de la comunidad educativa en relación con esta temática. Así, los más recientes son el proyecto Ambézar 2 (<http://averroes.ced.junta-andalucia.es/ambezar/>) y la colección de Manuales para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Una colección que consta de 10 volúmenes y que se ha distribuido en todos los centros educativos de Andalucía¹.

Esta línea de publicaciones se suma a la ya habitual convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de investigación, innovación educativa y elaboración de materiales curriculares, desde cuyo marco han visto la luz en Andalucía cientos de trabajos de gran valía para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- f. **Programa de profundización de conocimientos “Profundiza”.** Este programa, también enmarcado dentro de los programas de cooperación territorial, se ha

¹ Esta publicación también se encuentra disponible en la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la sección Guías y Publicaciones. Se prevé la próxima publicación del volumen 11 dedicado al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: dislexia.

desarrollado durante el curso 2010-2011 con el funcionamiento de 119 grupos de alumnado con sus respectivos docentes que han decidido dedicar parte de su tiempo libre a investigar, a descubrir, a adentrarse en nuevas formas de aprender. Han sido más de 2.000 los alumnos y alumnas que han asistido a estas actividades desarrolladas en horario extraescolar en más de 60 centros de Andalucía. La previsión para el curso 2011-2012 nos lleva a un incremento de la oferta de grupos que nos llevará a una cantidad cercana a los 200 grupos de alumnado en toda Andalucía. Una buena muestra del trabajo realizado puede consultarse en <http://profundiza.org>

- g. **Plan para la mejora de la atención al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía.** Continuando con la idea expuesta en las páginas anteriores, cuando hablamos de escuela inclusiva nos referimos a sistemas educativos inclusivos. En este marco, los centros específicos de educación especial requieren una serie de actuaciones de mejora y un replanteamiento de su función en el contexto de una escuela inclusiva. Para ello, la Consejería de Educación, junto con los 59 centros específicos de educación especial de Andalucía y el movimiento asociativo, está trabajando en la elaboración de este plan que permitirá un ajuste de dichos centros a nuevas realidades y nuevas necesidades.

A modo de conclusión.

Si, como veíamos, una escuela inclusiva requiere decisiones en las políticas, en la cultura y en las prácticas, podemos considerar que en Andalucía vamos por el camino adecuado.

El marco político y las decisiones tomadas en relación con las medidas generales y la dotación de recursos, parece indicado para lograr un sistema educativo inclusivo.

La cultura inclusiva, por otro lado, es la cultura de la colaboración y del cambio. Los centros educativos, cada vez en mayor medida, constatan que no es posible atender a la diversidad del alumnado y a las demandas que, desde la sociedad se depositan en el sistema educativo, desde la práctica individual del docente. Por ello, cada vez son más los centros inmersos en dinámicas de colaboración que llevan al cambio, a la transformación de la escuela.

Las prácticas inclusivas son aquellas en las que realmente se materializa la transformación. El desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan el aprendizaje de todos y todas, la búsqueda de nuevos métodos, el uso de nuevos recursos y, sobre todo, el convencimiento de la necesidad de lograr la mayor cualificación de todo el alumnado, son la base de estas prácticas. Sería interminable la relación de experiencias concretas que ilustrarían estas buenas prácticas, pero no cabe duda de que existen y de que cada vez son más numerosas.

Por lo tanto, podemos afirmar que Andalucía se encuentra en el camino hacia la escuela inclusiva y hacia el cumplimiento del primero de los desafíos que adquirió esta Consejería a través de la iniciativa Esfuerzo (<http://esfuerzo.ced.junta-andalucia.es/>) : La universalización del éxito escolar.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España

Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia

Juan Navarro Barba.

Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad
Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa. Consejería de Educación,
Formación y Empleo de la Región de Murcia.

1. Calidad y equidad: atender a la diversidad en el sistema educativo actual.

Si consideramos lo diverso como la expresión de una pluralidad de características inherentes a la persona, la diversidad del alumnado presente en el aula es la norma y no algo excepcional. En las aulas de nuestros centros escolares nos encontramos con diferencias de modo natural, y junto a las diferentes capacidades intelectuales, también observamos diferencias debidas a otras circunstancias personales (físicas y psicológicas) y sociales (género, origen social, grupo étnico, religión, culturas, creencias, etc.). Estas diferencias determinan, a su vez, que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumnado presente diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, diversidad de estilos de aprendizaje, diversidad de ritmos, diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, y Haro de, 1997).

El principio de inclusión, propio de nuestro sistema educativo, conlleva un compromiso con la atención educativa a las necesidades de todos los alumnos, reconociendo la riqueza que supone convivir en el respeto a las diferencias individuales y grupales. Dicho de otro modo, supone trabajar por una educación de calidad para todos y todas desde la comunidad y el sistema educativo (Ainscow, 1999). Se trata de conseguir que cada alumno y alumna “tenga su sitio”: que participe de pleno derecho en la vida del aula y del centro, reciba una atención educativa ajustada a sus necesidades, y alcance el máximo desarrollo de sus capacidades.

La consideración de la equidad y la calidad como indisolubles ya se expresaba en el informe Delors a la UNESCO (1996), donde se consigna que enseñar y aprender la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI. Para ello, se plantea como reto a las políticas educativas en los comienzos del nuevo siglo alcanzar el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa: mejorar la calidad de la educación, y que ese beneficio llegue a todos los jóvenes, sin exclusiones.

La atención a la diversidad y la búsqueda de la calidad para todos tiene un nuevo impulso en el marco estratégico para la cooperación europea “Educación y Formación 2020”, cuyos objetivos suponen una apuesta por que la totalidad de los ciudadanos adquieran competencias clave y todos los niveles de educación y formación sean más atractivos y eficientes. Así, entre los objetivos estratégicos referidos en sus conclusiones se encuentran promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, así como, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación (Diario Oficial C119 de 28.5.2009).

En sintonía con estos objetivos europeos para la educación, podemos concluir que, tras haber conseguido una escolarización universal en los niveles básicos y ampliar la obligatoriedad a la educación secundaria, el objetivo del sistema educativo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las elevadas tasas de terminación

de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad (Navarro, 2011). En este sentido, la atención a la diversidad contribuye a garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados para, en definitiva, conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades.

2. Atención a la diversidad en la Región de Murcia: marco normativo

El marco normativo básico que regula la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia está determinado por las siguientes normas básicas:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE).
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante Decreto 359/2009).
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

La LOE establece como principios educativos la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, y la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

La Región de Murcia es la primera comunidad autónoma que a través de un decreto regula y concreta la atención a la diversidad que la LOE establece como principio de todo el sistema educativo. El Decreto 359/2009 de 30 de octubre, establece en su artículo segundo que la atención a la diversidad del alumnado tenderá a alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para cada una de las etapas educativas y se regirá por los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa. Asimismo, compromete a la Consejería con competencias en educación a:

- a) Generar respuestas educativas en condiciones de igualdad y calidad, entendiendo éstas como un proceso, una búsqueda continuada de formas de responder a la diversidad del alumnado.
- b) Propiciar culturas escolares que conlleven la idea de participación de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa, integrándose las respuestas educativas a la diversidad del alumnado de forma natural.
- c) Promover, desarrollar y disponer los recursos y medios necesarios para llevar a cabo buenas prácticas escolares respondiendo de manera plural, equitativa, flexible y adecuada a la diversidad del alumnado.

El Decreto 359/2009 establece los principios de actuación en la respuesta educativa a la diversidad del alumnado y el Plan de Atención a la Diversidad de los

centros docentes (capítulo primero), las medidas de atención a la diversidad (capítulo 2), las necesidades específicas de apoyo educativo (capítulo 3) y la compensación de las desigualdades en la educación (capítulo 4). Asimismo, regula los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios (capítulo 5), y la orientación educativa (capítulo 6).

La Orden 4 de junio de 2010 que regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y centros privados concertados de la Región de Murcia, pretende que los centros, en el marco de autonomía y posibilidades de organización, recojan de manera sistemática las medidas para atenderá la diversidad de su alumnado. Para ello se diferencian las actuaciones generales del centro, las medidas ordinarias encaminadas a dar respuesta a la diversidad desde la práctica docente en el aula ordinaria, y las medidas y programas específicos, muchos de las cuales se han regulado por una normativa propia. Se trata de que la atención a la diversidad sea considerada como tarea de todo el centro y toda la comunidad educativa se implique en propiciar la mejor respuesta educativa.

Junto a la normativa citada, la Consejería de Educación, Formación y Empleo también ha venido regulando el desarrollo de medidas y programas específicos de apoyo como Español para extranjeros, Aulas Abiertas, etc.

En conclusión, gracias a la normativa elaborada los centros educativos pueden, en el marco de su autonomía organizativa y pedagógica, disponer de un “catálogo de medidas” para ajustar la respuesta educativa a cada estudiante: desde medidas ordinarias para el aula a programas específicos que ofrece la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

3. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: regulación de las medidas y actuaciones

3.1. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, según el Art. 71 apartado b de la LOE, es el que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. En el art. 1 de Decreto 359/2009 se considera al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como “receptor de medidas de atención educativa diferentes de las ordinarias” que requiere por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas.

TABLA 1. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN LA LOE Y EL DECRETO 359/2009 CARM

| | | |
|---|---|--|
| Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo | LOE TÍTULO II: Equidad en la Educación. CAPÍTULO I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo | Decreto 359/2009 CARM CAPÍTULO I: Ámbito y principios de actuación CAPÍTULO III: Necesidades específicas de apoyo educativo |
| Necesidades educativas especiales | Discapacidad (física, psíquica, sensorial) | Discapacidad (física, psíquica, sensorial) |
| | Trastornos graves de conducta | Trastornos graves de conducta o del desarrollo (art. 11.7) |
| Dificultades específicas de aprendizaje | | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia del desarrollo, inteligencia límite u otras dificultades específicas de aprendizaje |
| Altas capacidades intelectuales | | Talento o superdotación intelectual |
| Integración tardía en el sistema educativo español | Proceder de otros países | Carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos |
| | Cualquier otro motivo | |
| Condiciones personales o de historia escolar | | |

Fuente: Elaboración propia.

En relación al alumnado que presenta “condiciones personales o de historia escolar” no se realiza una descripción en la LOE que precise cuáles son estas condiciones de desventaja que hacen necesario una atención educativa diferente a la ordinaria. Sin embargo, en el mismo título sobre equidad en la educación se señala en el Capítulo II sobre Compensación de las desigualdades en Educación, que con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

El Decreto 359/2009 de 30 de octubre, dedica su capítulo IV a la Compensación de las desigualdades en la Educación refiriéndose al medio social desfavorecido, el alumnado enfermo (hospitalización y convalecencia en domicilio), menores sometidos a medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil, así como a la escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar.

TABLA 2. COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN

| |
|---|
| Compensación de las desigualdades en Educación |
|---|

| | | |
|---|--|---|
| Alumnado | LOE TÍTULO II: Equidad en la Educación. CAPÍTULO II: Compensación de las desigualdades en Educación | Decreto 359/2009 CARM CAPÍTULO IV: Compensación de las desigualdades en la educación |
| Personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables | Factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole | Medio social desfavorecido |
| | | Hospitalización |
| | | Convalecencia en domicilio |
| | | Menores sometidos a medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil |
| | | Escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar |

Fuente: Elaboración propia

3. 2. Las medidas de atención a la diversidad

En el Decreto 359/2009 se establecen tres tipos de medidas de atención a la diversidad orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución en el mayor grado posible de las competencias básicas y objetivos establecidos para las distintas etapas educativas: actuaciones generales, medidas de apoyo ordinario y medidas de apoyo específico.

En primer lugar, las actuaciones generales para la atención a la diversidad del alumnado están destinadas a garantizar una educación común de calidad para todos los alumnos y alumnas, asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo.

En un segundo lugar, las medidas de apoyo ordinario, se definen como estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, se abordan las medidas de apoyo específico, para ofrecer al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Por último, se establecen los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, al objeto de que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales, y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

TABLA 3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

| |
|--|
| Medidas de atención a la diversidad (Decreto 359/2009 CARM Capítulo II) |
|--|

| | |
|------------------------------------|--|
| Actuaciones generales | Todas aquellas estrategias que el centro educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo su alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. |
| Medidas ordinarias | Todas aquellas <i>estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas</i> , facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje <i>sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa</i> . |
| Medidas de apoyo específico | <p>Todos aquellos programas, organizativos y curriculares, de tratamiento personalizado para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta educativa a través de las medidas de apoyo ordinario. Se trata de <i>adaptaciones curriculares significativas y programas específicos para favorecer la integración y el máximo desarrollo de las competencias básicas y los objetivos de la etapa</i>.</p> <p>P. Diversificación: alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación</p> <p>P.C.P.I.: evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral</p> |

Fuente: Elaboración propia

a) Actuaciones generales para la atención a la diversidad del alumnado

Se consideran actuaciones generales para la atención a la diversidad todas aquellas estrategias que el sistema educativo pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad a todo el alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. La Orden de 4 de junio de 2010, las recoge en su artículo 4:

- a) Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.
- b) Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.
- c) Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros.
- d) Las propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.
- e) La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia

de género o violencia escolar o cualquier otra circunstancia que lo requiera, así como la realización de programas preventivos.

- f) La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.
- g) La organización y coordinación entre el personal docente y entre éstos y el personal de atención educativa complementaria u otro personal externo que interviene con el alumnado.
- h) Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.
- i) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso y permanencia en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.

b) Medidas de apoyo ordinario

El aula es el lugar donde confluyen tantas y tan variadas personalidades, que es en ella donde se requiere concretar la atención a la diversidad. El profesor debe planificar y poner en práctica una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje si quiere atender adecuadamente a los alumnos y cumplir con el principio de atención a la diversidad. Ese trabajo de planificación, que realiza en colaboración con otros docentes que imparten clase de la materia y/o al grupo-clase, se plasma en su programación docente, y sobre todo, en la tarea diaria dentro del aula, que es donde se implementan gran cantidad de medidas que dan respuesta educativa a la totalidad de los alumnos. Junto a medidas de tipo didáctico y metodológico se deben considerar medidas que afecten a la organización del centro, como apoyos individuales o grupos de refuerzo, teniendo en cuenta que no impidan que el alumno pueda alcanzar los objetivos finales de la enseñanza obligatoria.

Las medidas de apoyo ordinario cabe resaltar los siguientes aspectos:

- Han de ser contempladas en las programaciones docentes
- Las medidas pueden ser tanto organizativas como curriculares
- Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje.
- Estarán orientadas a la consecución de las competencias básicas, y no podrán suponer discriminación que impida alcanzar los objetivos de la ESO y la titulación correspondiente.

Entre las medidas de apoyo ordinario que se recogen en la Orden de 4 de junio de 2010 se encuentran los métodos de aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, los talleres de aprendizaje, la tutoría entre iguales, los agrupamientos flexibles de grupo, enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria, el refuerzo en el grupo ordinario, etc.

c) Medidas de apoyo específico

Se consideran medidas de apoyo específico todos aquellos programas, organizativos y curriculares, de tratamiento personalizado para que *el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta educativa a*

través de las medidas de apoyo ordinario pueda alcanzar el máximo desarrollo de las competencias básicas y los objetivos de la etapa (art. 7 Decreto 359/2009).

Corresponde a la Consejería con competencia en educación articular los programas y medidas de apoyo específico para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, asegurando los medios precisos para la atención integral de este alumnado y los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

c.1) Descripción de las medidas de apoyo específico

Se trata de adaptaciones curriculares significativas y programas específicos para favorecer la integración y el máximo desarrollo de las competencias básicas y los objetivos de la etapa. Entre las medidas de apoyo específico que pueden adoptarse se encuentran:

- a. La realización de adaptaciones que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta o del desarrollo escolarizados en centros ordinarios, aulas abiertas especializadas en centros ordinarios y centros de educación especial, previa evaluación psicopedagógica del alumno o alumna.
- b. La adopción de estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje y la creación de grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas o materias destinados a los alumnos que presenten altas capacidades intelectuales.
- c. Los programas específicos para el aprendizaje del español como lengua extranjera destinados a los alumnos y alumnas que se incorporan tardíamente al sistema educativo español, cuya lengua materna sea distinta del español y presenten graves carencias lingüísticas en esta lengua.
- d. Los programas específicos para alumnos con integración tardía en el sistema educativo español que además de presentar graves carencias lingüísticas en español poseen desfases o carencias significativas de conocimientos instrumentales.
- e. Los programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento educativo dirigidos al alumnado en situación de desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario.
- f. Los programas específicos de carácter compensatorio y/o intercultural dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que presente situaciones desfavorables, evitando desigualdades educativas derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
- g. Los programas específicos de respuesta educativa para el alumnado hospitalizado o de enfermedad en domicilio, a fin de compensar la situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo.
- h. La atención educativa específica al alumnado con medidas de protección y tutela o medidas judiciales de reforma y promoción juvenil, en colaboración con las instituciones que tutelan dichas medidas.
- i. Los programas específicos del alumnado que valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al medio, debido a

condiciones personales o de historia escolar que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

- j. Cuantas otras medidas organizativas y curriculares propicien un tratamiento personalizado del alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo.

c.2) Los programas de diversificación curricular

Los programas de diversificación curricular es una medida de atención a la diversidad de carácter específico y extraordinario destinada a los alumnos que presenten dificultades especiales de aprendizaje y, por tanto, corran el riesgo de no alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación. Su aplicación requiere haber agotado de forma previa las medidas de carácter ordinario para responder a dichas dificultades.

Conforme a lo establecido en el artículo 27.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, y conforme a lo establecido en el artículo 13.2 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, podrán participar en los programas de diversificación curricular alumnos y alumnas desde tercer curso de educación secundaria obligatoria. También podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

c.3) Los programas de cualificación profesional inicial

Los programas de cualificación profesional inicial están concebidos con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, proporcionando al alumnado la posibilidad de una inserción social, educativa y laboral satisfactoria y de desarrollo de sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 14.2 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores legales, dicha edad podrá reducirse a quince años para aquellos alumnos que una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa.

La Consejería de Educación, Formación y Empleo organiza la oferta de los programas de cualificación profesional adoptando modalidades diferentes con el fin de satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. En esta oferta, se organizan los programas de cualificación profesional en su modalidad de iniciación profesional especial, dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo.

4. El plan de atención a la diversidad: organización de la atención a la diversidad en el centro.

Como hemos referido con anterioridad, el Plan de Atención a la Diversidad supone la reflexión conjunta sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que dispone, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generen y el desarrollo de cada alumno para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado, incluyendo actuaciones generales, medias ordinarias y específicas adaptadas a la realidad del centro y dispuestas para la atención integral de su alumnado.

4.1. Elaboración

El Plan de Atención a la Diversidad se concretará en un único documento que formará parte de la Programación General Anual, siendo el jefe de estudios, por delegación del director, quien dirigirá y supervisará su elaboración, de conformidad con lo establecido en el artículo 4.2 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre.

La inclusión del Plan de Atención a la Diversidad en la Programación General Anual ha de contener, de manera precisa y útil, las actuaciones generales y medidas, ordinarias y específicas, de atención a la diversidad que los centros docentes ponen en funcionamiento para responder a las necesidades educativas concretas de su alumnado.

4.2. Estructura

El Plan de Atención a la Diversidad debe ser entendido como el conjunto de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas que un centro pone en práctica para atender a todo su alumnado y, en particular, para ofrecer a los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria una respuesta ajustada a sus características y necesidades, facilitándoles el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, alcanzar los objetivos y capacidades básicas establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Para facilitar y orientar la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad, se ofrece en la citada Orden 4 de junio de 2010 un catálogo de actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Estas medidas se ejemplifican en la citada orden tal y como recogemos en el apartado 4.4. de este documento relativo a “las medidas de atención a la diversidad”.

El PAD tendrá la siguiente estructura:

- **Objetivos:** se especificarán los objetivos que persiguen, en el mayor grado posible, la consecución de las competencias básicas, la mejora del éxito escolar y la prevención del absentismo y abandono escolar del alumnado.
- **Actuaciones y medidas:** Se enumerarán las actuaciones generales y medidas ordinarias con el mayor grado de especificidad posible. Las medidas específicas serán objeto de tratamiento diferenciado.
- **Seguimiento y evaluación:** Se determinarán los momentos, instrumentos y procedimientos necesarios para el seguimiento y evaluación del Plan, así como los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente implicados en el proceso.

5. Atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales

Se denomina alumnado con necesidades educativas especiales, conforme establece el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o la largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta. En el art. 6 del Decreto 359/2009 se contempla junto a la discapacidad los trastornos graves de la conducta o del desarrollo.

Para atender a este alumnado se puede llegar a elaborar adaptaciones curriculares significativas que son todas aquellas que, estando asociadas a necesidades educativas especiales, requieran la supresión de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo prescriptivo y la incorporación de aquellos más acordes a las necesidades del alumnado. Esta adaptación se realizará buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas establecidas para las distintas etapas educativas (art. 11.3. Decreto 359/2009).

Asimismo, cuando el alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales precise un apoyo extenso y generalizado, además de una adaptación curricular significativa y una ayuda constante e individualizada será atendido dentro del centro ordinario en aulas abiertas especializadas, dotadas de los medios materiales y humanos que puedan responder a sus necesidades específicas de apoyo educativo, sin perjuicio de su inclusión en la dinámica general del centro. Si las necesidades educativas especiales del alumnado son consideradas graves y permanentes y requieran un apoyo extenso y generalizado con adaptaciones significativas en todas las áreas o materias del currículo que le corresponde por su edad de acuerdo a la evaluación psicopedagógica y al dictamen de escolarización, será atendido en centros de educación especial o en escolarización combinada entre centros ordinarios y centros de educación especial.

5.1. Programas y medidas específicas de atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales

Reseñamos a continuación una serie de actuaciones y programas específicos de atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, que en el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma complementan las medidas ordinarias y específicas que desarrollen los centros educativos.

5.1.1. Alumnado con discapacidad intelectual

a) Programas de cualificación profesional inicial de modalidad especial.

Los PCPI se pueden desarrollar en tres modalidades: Iniciación Profesional, Taller Profesional e Iniciación Profesional Especial. Esta última modalidad, la de iniciación profesional especial, está dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo.

Esta modalidad es impartida en los centros educativos y en instituciones o entidades públicas o privadas sin finalidad de lucro con experiencia reconocida en la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad. Su duración será de dos cursos académicos.

b) Programas PRONEEP

Partiendo de las aportaciones e innovaciones exitosas realizadas en centros de educación secundaria, la Consejería de Educación, Formación y Empleo estableció los denominados programas para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas

a discapacidad intelectual (PRONEEP). Estos programas atienden alumnado con necesidades educativas graves y permanentes asociadas a discapacidad intelectual, que requieren de un itinerario educativo diferenciado, con adaptaciones curriculares significativas y permanentes alejadas de la posibilidad de la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria.

5.1.2. Alumnado con discapacidad auditiva

La Consejería de Educación, Formación y Empleo mantiene un convenio de colaboración con la Federación de Asociaciones de Padres con Hijos Deficientes Sensoriales Auditivos (FASEN) de la Región de Murcia, para la intervención de intérpretes de lengua de signos en centros educativos que escolaricen alumnado con discapacidad auditiva. La experiencia educativa se inició en el curso 1995-1996, en una colaboración, del Ministerio con competencias en Educación y la Confederación Nacional de Sordos de España, mediante la cual la mencionada Confederación contrató a los intérpretes a través de un convenio con el Ministerio de Educación.

En la Región de Murcia se ofrece una respuesta diferencial:

- Centros con una respuesta centrada en la adquisición de la lengua oral.
- Centros con intérpretes de lengua de signos.
- Centros que ofrecen una opción bilingüe, en ellos el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua de signos se hace de forma simultánea, los logros en cada una de las lenguas contribuyen a mejorar la capacidad comunicativa (Proyecto ABC). Son destinatarios del Programa ABC el alumnado con discapacidad auditiva severa, profunda o implante coclear; que precisen de Lengua de Signos y/o un sistema de comunicación alternativo/aumentativo y que no presenten discapacidad asociada.

Así mismo, cabe resaltar el trabajo de los dos Equipos de Orientación Específicos para la atención a la Deficiencia Auditiva, de ámbito regional, con sedes en Murcia y Cartagena, como el resto de EOEPs específicos atiende tanto a colegios de primaria como de Institutos de Educación Secundaria.

5.1.3. Alumnado con discapacidad visual

La Consejería de Educación, Formación y Empleo tiene firmado un convenio de colaboración, desde el año 2003, con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). Entre los aspectos a destacar por su eficacia y eficiencia, reseñamos el establecimiento de criterios comunes de valoración, escolarización y atención de los alumnos con ceguera o deficiencia visual; y la creación conjunta de dos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Deficientes Visuales, uno en Murcia y otro en Cartagena. Estos Equipos de Orientación están formados por profesionales especializados de ambas instituciones (Consejería de Educación, Formación y Empleo y ONCE) y provienen de disciplinas tan variadas como la psicopedagogía, la pedagogía terapéutica, la tiflotecnología, el trabajo social, la terapia ocupacional o la animación socio-cultural.

Estos Equipos Específicos asesoran al profesorado y las familias sobre las actuaciones educativas y rehabilitadoras más adecuadas a las necesidades del niño o la niña, y trabajan con todos los alumnos las áreas previstas en su Plan Individual.

5.1.4. Alumnado con discapacidad motórica

La respuesta educativa se centra en compensar las dificultades que presentan para acceder al currículum común de su edad, propiciándoles unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o facilitando la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

La respuesta educativa para compensar las dificultades en el área motora pasa por revisar y tener en cuenta la supresión de barreras arquitectónicas de los centros, sus accesos y servicios; el mobiliario adaptado y equipamiento específico para la rehabilitación funcional; la adecuación de materiales didácticos específicos; la organización del centro y sus espacios, así como la ubicación del mobiliario escolar general y el específico de cada alumno; y la atención y apoyo de recursos humanos especializados. Así, junto a la supresión de barreras arquitectónicas de los centros se realizan inversiones para el mobiliario adaptado y el equipamiento específico para la rehabilitación funcional.

En cuanto a los recursos personales específicos que atienden al alumnado con discapacidad motora cabe destacar el papel del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico para la Discapacidad Motora, de los fisioterapeutas (desarrollan funciones de apoyo especializado dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad en el área motriz) y de los auxiliares técnicos educativos (atienden al alumnado a su llegada al centro, en los hábitos de higiene, aseo y alimentación, potenciando su autonomía e integración).

5.1.5. Alumnado con autismo y otros trastornos graves del desarrollo

Para la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de autismo y trastornos graves del desarrollo (trastornos del espectro autista) se han desarrollado las siguientes actuaciones:

- Creación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros trastornos graves del desarrollo
- Convenio de colaboración con FEAPS (Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual y Parálisis Cerebral de la Región de Murcia) para el apoyo al alumnado en los centros ordinarios mediante profesionales de asociaciones vinculadas a FEAPS.
- Desarrollo de aulas abiertas específicas en centros ordinarios para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de autismo y trastornos graves del desarrollo.
- Difusión de información para padres y profesores a través de formación específica, jornadas y cursos, así como con publicaciones como el documento “Trastornos Generalizados del Desarrollo” accesible en educarm.es

5.1.6. Alumnado con problemas graves de conducta

El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar tiene por objeto el asesoramiento en la resolución y regulación de conflictos que afecten a la convivencia escolar, y la elaboración y difusión de

materiales y programas educativos para la mejora de la convivencia. Cuando los problemas de conducta van asociados a necesidades educativas especiales existen otros recursos de apoyo externos a los centros: los centros de educación especial y recursos. De modo específico el Centro de Educación Especial y Recursos (CEREA) “Las Boqueras” asesora la mejor respuesta educativa a este alumnado en el ámbito regional.

5.2. Modalidades de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales

Cuando la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, elaborado por los orientadores de los servicios educativos de orientación (según Resolución de 7 de marzo de 2011, de la Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa, por la que dictan instrucciones sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los servicios de orientación), determinen que el alumnado presenta necesidades educativas especiales se escolarizará con los apoyos necesarios. Para adaptar las respuestas educativas a las necesidades de los alumnos y ofrecer los referidos apoyos se ofrecen una serie de medidas de escolarización que van de la más normalizada en centros ordinarios a la más extraordinaria en centros de educación especial. Entre las modalidades están:

a) Integración de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios

Desde las transferencias de educación, curso 1999/2000, la Consejería de Educación ha venido promoviendo la escolarización e inclusión de este alumnado en los centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria, públicos y privados concertados, adecuando las respuestas educativas a su discapacidad o trastornos graves de conducta o del desarrollo.

b) Aulas Abiertas en centros ordinarios

Están conformadas por un grupo-clase de entre tres y cinco alumnos o alumnas que presentan necesidades educativas especiales y precisan un apoyo extenso y generalizado, además de una adaptación curricular significativa y una ayuda constante e individualizada. Se trata de alumnado con discapacidad psíquica severa, autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo o pluridiscapacidad: discapacidad auditiva severa o profunda asociada a discapacidad psíquica; discapacidad motórica grave asociada a discapacidad psíquica, y discapacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación.

El grupo es atendido dentro de un centro ordinario conciliando su inclusión con los alumnos de su aula ordinaria de referencia y su entorno natural, con su pertenencia a un aula abierta especializada (en una pluridiscapacidad específica, autismo, discapacidad auditiva severa, motóricos severos) o genérica (varias pluridiscapacidades, sustitutorias de aulas de un centro de educación especial). Para responder a sus necesidades específicas, las aulas abiertas se dotan de los correspondientes medios materiales y humanos (un maestro de pedagogía terapéutica que hará de tutor, maestro de audición y lenguaje a media jornada, y un auxiliar técnico educativo).

c) Escolarización combinada

Cuando las necesidades educativas especiales de un alumno sean consideradas graves y permanentes y requieran un apoyo extenso y generalizado con adaptaciones

significativas en todas las áreas o materias del currículo que le corresponde por su edad, de acuerdo a la evaluación psicopedagógica y al dictamen de escolarización, podrá compartir una escolarización entre un centro ordinario y un centro de educación especial. Suele ser una medida transitoria para evaluar la evolución del alumno. La escolarización la hace la Comisión Específica de escolarización.

d) Escolarización en Centros de Educación Especial

Es la medida más extraordinaria de escolarización, se llega a ella cuando no es posible ninguna de las anteriores, el perfil del alumnado es el mismo anteriormente citado de escolarización combinada, pero a tiempo total en el centro de educación especial. Estos centros constituyen entornos educativamente significativos para este alumnado y persiguen la promoción de la igualdad de oportunidades, permitiendo un desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado, con el fin de proporcionarles la máxima calidad de la enseñanza y, en definitiva, bienestar, calidad de vida y autonomía personal.

6. Atención a la diversidad del alumnado con dificultades de aprendizaje

Conforme al Decreto 359/2009 de 30 de octubre, se entiende como alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, aquel alumnado que presenta dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia del desarrollo, inteligencia límite y otras dificultades específicas del lenguaje (art. 12).

La respuesta educativa al alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje se realizará tan pronto como se detecten estas dificultades poniendo en práctica medidas de apoyo educativo que no podrán suponer, en ningún caso, un impedimento para alcanzar las competencias básicas y objetivos establecidos para las distintas etapas educativas. Para el desarrollo de las medidas de apoyo educativo adoptadas, junto a otras medidas ordinarias pertinentes, se priorizará el refuerzo individual en grupos ordinarios, desarrollándose el refuerzo educativo fuera del aula ordinaria sólo cuando las dificultades de aprendizaje se consideren graves y supongan desfases significativos de conocimientos instrumentales.

Se establece en el Decreto 359/2009 que será la Consejería con competencias en educación la que desarrollará las medidas específicas de refuerzo educativo o de acceso al currículo para el alumnado que presente dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia del desarrollo, inteligencia límite u otras dificultades específicas de aprendizaje. En esta oferta de medidas específicas se considerarán los programas de diversificación curricular, orientados a los alumnos de educación secundaria obligatoria que presenten dificultades generalizadas de aprendizaje que conlleven desajustes curriculares significativos y, por tanto, corran el riesgo de no alcanzar los conocimientos fundamentales previstos para la etapa y la consiguiente titulación.

6.1. Alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

Se ha elaborado un Protocolo de Intervención entre las Consejerías de Educación y Sanidad para la detección, derivación y coordinación de alumnado TDAH entre pediatras, psiquiatras y orientadores (está disponible para su descarga en www.carm.es/educacion). Hay una comisión mixta de seguimiento para garantizar su

aplicación, establecer puestas en común entre los profesionales mencionados, por áreas de salud, y facilitar el trabajo en red entre ellos.

Desde el curso 2009/10 se vienen realizando talleres básicos de coordinación interinstitucional en trastorno por déficit de atención e hiperactividad dirigidas al personal sanitario (pediatras, psiquiatras y psicólogos clínicos) y profesionales de la educación (orientadores de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de Departamentos de Orientación).

La Consejería mantiene un Convenio de colaboración con la Asociación para el Déficit de Atención por Hiperactividad (ADAHI), por el que la Consejería de Educación aporta un profesional especializado a la Asociación para asesorar a padres, alumnos y profesores sobre medidas para la mejora de la atención educativa a este alumnado. Esta colaboración se viene realizando desde el año 2000.

6.2. Alumnado con dislexia

El Servicio de Atención a la Diversidad coordina una Comisión de Trabajo, compuesta por profesionales especialistas de educación, Universidad de Murcia, y Asociaciones de padres (Adixmur) para desarrollar protocolos de intervención y orientaciones. La Unidad de Neuropsicología de la Universidad de Murcia viene haciendo desde 2006 estudios exploratorios para la identificación de alumnos con dislexia del desarrollo, en colaboración con el Servicio de Atención a la Diversidad y orientadores de la Consejería de Educación.

En marzo de 2011 se crea el Equipo Específico de Orientación específico de Dificultades de Aprendizaje, una medida pionera en España que promoverá y coordinará la identificación y orientación a padres, alumnos y profesores, tanto en educación primaria como secundaria, permitiendo seguir avanzando en el tratamiento de la dislexia y otras dificultades del aprendizaje.

7. Atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades intelectuales

7.1. Identificación y atención educativa

Como se señala en el Decreto 359/2009 de 30 de octubre, son los profesionales de la orientación educativa los encargados de identificar sus necesidades educativas específicas y asesorar sobre la mejor respuesta educativa a este alumnado. La respuesta educativa a este alumnado debe considerar, en un primer lugar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes, tales como contenidos con distintos grado de dificultad, actividades de ampliación y libre elección, la adecuación de los recursos y los materiales, los modelos organizativos flexibles, los programas y medidas de apoyo específicos y las adaptaciones en los procedimientos de evaluación.

Se realizará una adaptación curricular específica de ampliación o enriquecimiento cuando las medidas curriculares y metodológicas ordinarias no resulten suficientes y se determine que el alumno con altas capacidades intelectuales tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas o materias. La adaptación curricular específica deberá contemplar la ampliación y/o enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la metodología específica, los ajustes organizativos y la definición de criterios de evaluación para aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptación. Corresponde al equipo docente, con la propuesta de los profesionales de la orientación realizar la adaptación curricular específica.

En caso necesario y con carácter excepcional, se podrá flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas educativas del sistema educativo, independientemente de la edad de los alumnos, de acuerdo con las normas establecidas al efecto, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que son estas las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

7.2. Escolarización en centros preferentes

Como establece el Decreto nº 359/2009 en su artículo 18, la escolarización de este alumnado se realizará en centros educativos preferentes que, siendo ordinarios, desarrollen medidas de apoyo ordinario y específico, adecuadas a las capacidades y al desarrollo intelectual del alumnado, así como programas grupales o proyectos de trabajo personalizados que intensifiquen los aprendizajes. Los servicios de orientación educativa asesorarán a los centros en la elaboración y desarrollo de las citadas medidas y programas.

Por otro lado, entre las medidas específicas de atención a la diversidad para el alumnado con altas capacidades intelectuales se contemplan los *Talleres extracurriculares*, que son proyectos de trabajo que pretenden desarrollar, a través de actuaciones de enriquecimiento extraescolar, determinadas capacidades. En el diseño y desarrollo de estos talleres participa el EOEP Específico de Altas Capacidades. Este equipo específico se ocupa también de dar orientaciones para la respuesta educativa a las altas capacidades, del asesoramiento técnico a los orientadores que realizan la evaluación psicopedagógica, de la colaboración en acciones formativas dirigidas a padres profesores y familias, así como de la difusión de materiales sobre el tema.

8. Atención a la diversidad del alumnado de integración tardía en el sistema educativo español.

En la última década ha habido un enorme y acelerado fenómeno migratorio en España, se ha pasado de ser un país de emigrantes a otro de inmigrantes. La Región de Murcia está entre las primeras comunidades autónomas en cuanto al porcentaje de población extranjera, la sexta con un 12,3% en 2010. Esto repercute directamente en directamente en los centros educativos: se ha pasado de 4.233 alumnos extranjeros en el curso 1.999/2000 a 40.070 alumnos en el 2009/2010. Se han llegado incluso a escolarizar más de 6.000 alumnos en un solo curso (2008/2009). En España hay 782.748 alumnos extranjeros escolarizados en el curso 2009/10, lo que supone un porcentaje de 9,6% frente al 12,3% de la Región de Murcia.

La Región de Murcia ha sido un referente nacional en cuanto a la escolarización del alumnado extranjero. La escolarización en los centros de Educación Infantil y Primaria se hizo con bastante normalidad, a pesar de la novedad y falta de formación para del profesorado, hubo una gran sensibilidad y compromiso en las comunidades escolares, siendo ejemplo de solidaridad y humanismo en sus actuaciones. La larga experiencia de trabajo en la atención a la diversidad y educación compensatoria fue bien aprovechada destacando múltiples experiencias de buenas prácticas, éxito y promoción escolar, jornadas interculturales, elaboración de materiales, escuelas de padres y madres, bancos de alimentos, comedor, libros, etc.

8.1. Atención educativa: escolarización y medidas específicas.

Conforme a la LOE (art. 78 y79) los alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y, por lo tanto, pueden requerir una atención educativa diferente a la ordinaria, se denominan alumnado de integración tardía en el sistema educativo. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad.

El Decreto 359/2009 establece como medida preventiva en su artículo 15.6 una reserva de plazas en el proceso de admisión, entre el quince y veinte por ciento en los niveles de acceso de todas las etapas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En la Orden de 16 de enero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Región de Murcia se establece reserva de plazas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, incluyendo al alumnado con integración tardía en el sistema educativo que presente desconocimiento del idioma español o riesgo de exclusión social ocasionado por condiciones personales o familiares, no derivadas del desconocimiento del idioma y que supongan una desigualdad inicial para acceder al sistema educativo y progresar en los niveles posteriores.

8.1.1. Medidas específicas para el alumnado de integración tardía

Una de las prioridades con respecto al alumnado extranjero con desconocimiento del español es procurarle el acceso, lo más rápidamente posible, al conocimiento de la lengua vehicular con el fin de facilitar su integración en el ámbito escolar y social y, simultáneamente, el acceso a las enseñanzas que le corresponda cursar. En este sentido, están reguladas como medidas específicas las Aulas de Acogida y el Programa de Español para Extranjero. En todo caso, el desarrollo de programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas, o carencias en sus competencias o conocimientos básicos será simultáneo a la escolarización en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

a) Las Aulas de Acogida

Una medida encaminada a la adquisición de las competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español fueron las Aulas de Acogida, reguladas por la Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura. Se pusieron en funcionamiento en el año 2003, con la pretensión de que el alumnado de reciente incorporación y con desconocimiento del español, tenga un grupo de acogida con una formación intensiva en español como segunda lengua y una preparación para su paulatina incorporación a su grupo de referencia; con ello se garantiza un proceso de acogida, una instrucción básica y un proceso planificado de integración y normalización en su grupo clase.

Las Aulas de Acogida se regulan por la Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, y van dirigidas a alumnos extranjeros con desconocimiento del español escolarizados en los dos últimos ciclos de Educación Primaria, o en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Programa de Español para Extranjeros.

La Región de Murcia fue pionera en la creación e implantación de la materia de español para extranjeros en la educación primaria y en la educación secundaria ofreciendo una atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del español. En este sentido, se publica la Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros como materia curricular que se puede impartir en el tercer ciclo de la educación primaria, en la educación secundaria obligatoria y en los programas de Programas de Cualificación Profesional.

Con el programa específico de Español para Extranjeros se busca, por un lado, contribuir a que el alumno procedente de diferentes países pueda participar plenamente en la vida social del país que lo acoge y, por otro, garantice su permanencia y promoción en el sistema educativo.

8.1.2. Otros recursos para el apoyo a la escolarización e integración educativa del alumnado de integración tardía.

a) Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI)

Es un centro de recursos educativos especializado en la educación intercultural, enseñanza de español y refuerzo escolar. Sus funciones están orientadas fundamentalmente a apoyar la escolarización del alumnado de integración tardía, mediante el asesoramiento a los centros y profesores, formación, documentación, préstamo de medios y recursos, coordinación con ONGs y servicios municipales, etc.

b) Aula Virtual de Español (AVE)

Mediante un convenio con el Instituto Cervantes (Ministerio de Educación) y la Universidad de Murcia se facilita a los centros educativos el acceso a esta plataforma telemática para la enseñanza del español. El alumnado tiene un programa personalizado y adaptado a su nivel de conocimiento del español, con soporte de ayuda desde su lengua de origen. Al profesorado se le forma en el uso y aprovechamiento del programa.

c) Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia

Durante 2006 y 2007 la Consejería publica la Guía de Evaluación del Español como Segunda Lengua (I-II), presentada como un recurso que permite al docente evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno inmigrante en base a la adquisición de competencias lingüístico-comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura) consideradas fundamentales para su desarrollo académico en las diversas áreas del currículo.

Esta evaluación permitirá diseñar metodologías, materias, materiales y actividades adaptadas a las necesidades reales de aprendizaje de estos alumnos. Es un instrumento muy útil para la evaluación en las Aulas de Acogida y Programas específicos de Español, que está disponible para su descarga en la sección de Atención a la Diversidad del Portal Educarm (www.educarm.es).

d) Formación específica del profesorado

La extensión a todos los centros del alumnado de integración tardía y su presencia tan significativa, requería que todo el profesorado tuviera una formación básica en estas competencias. Desde los Centros de Profesores y Recursos se ha propiciado la formación del profesorado en la enseñanza del español e interculturalidad,

en todas las modalidades de formación. Además, se ha diseñado formación on line para facilitar la generalización de esta formación.

A destacar los programas FORTELE (Formación telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera) que pretende, mediante la cooperación de diversas instituciones del ámbito educativo y sociocultural de la Región de Murcia, poner al servicio de la comunidad educativa un lugar de encuentro donde formarse e intercambiar experiencias en torno a la enseñanza del español como segunda lengua; y el programa INTERCULTURANET (Diversidad para convivir: educar para no discriminar) cuyo objetivo es dar a conocer el concepto de Interculturalidad y sus implicaciones, así como proporcionar al profesorado herramientas para trabajar desde y hacia la Interculturalidad.

9. Atención a la diversidad del alumnado con necesidades de compensación educativa.

La Educación Compensatoria en la Región de Murcia ha tenido una especial relevancia desde sus inicios en 1983, siendo un referente en España. Se han creado numerosos programas de Escuela Rural, Aulas Hospitalarias, menores con medidas de protección, tutela y reforma, minorías étnicas, aulas taller y ocupacionales, etc.

La mayoría de las actuaciones ordinarias, desde el principio de inclusión, han ido asumiéndose de modo progresivo por los centros educativos. Sin embargo, para propiciar la calidad y equidad con este alumnado se mantienen muchos de estos programas de educación compensatoria por su carácter específico o extraordinario, y se dota de recursos a los centros para que puedan mejorar la atención educativa a los alumnos en desventaja por su medio social.

9.1. Medio social desfavorecido: medidas de apoyo y recursos

Conforme a lo establecido en el Capítulo II, Compensación de las desigualdades en Educación, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se desarrollarán acciones de carácter compensatorio dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar situaciones desfavorables que supongan una desventaja y desigualdad inicial educativas. Para ello, según establece el Decreto nº 359/2009 en su artículo 20.2, se establece que se elaborarán planes y programas de educación compensatoria y/o intercultural y se proveerán a los centros educativos de los recursos económicos y los apoyos precisos que eviten las desigualdades educativas derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. También se realizarán proyectos de educación compensatoria específicos para zonas geográficas y centros educativos en los cuales resulte necesaria una intervención educativa global derivada de las condiciones y características socioeconómicas y socioculturales de su alumnado, precisando una atención educativa preferente.

Como hemos referido, desde 1983 en la Región de Murcia se trabaja en la compensación de desigualdades sociales desde el programa de Educación Compensatoria dotando de recursos, formación y coordinación a los centros. En la intervención educativa se da prioridad al apoyo individual en grupos ordinarios, pudiéndose realizar con carácter temporal agrupamientos flexibles sólo en caso de que dicha medida resulte insuficiente. También se realizan, si fuera necesario, adaptaciones del currículo a las condiciones y circunstancias del alumnado que no supongan la alteración de los objetivos comunes prescriptivos, ni la consecución de las competencias básicas y objetivos de las etapas educativas

En cuanto a los recursos, los centros de Educación Primaria se ha ido pasando del modelo de profesores de apoyo de compensatoria, a una dotación adicional de profesorado a la plantilla del centro, que es quien establece los apoyos y refuerzos correspondientes. Todo el profesorado está comprometido en la igualdad de oportunidades, aunque se mantiene la figura del coordinador, que asiste al Seminario Regional de formación que tiene carácter mensual, y actúa de dinamizador en el centro. El modelo está implantado en un 90% de los centros con gran éxito.

9.1.1. Medidas específicas y extraordinarias para alumnado en desventaja social

a) Aulas Taller para grupos específicos de compensación educativa.

Las aulas taller se contemplan como una medida destinada al alumnado menor de dieciséis años que presente necesidades de compensación educativa, debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

La propuesta de creación de un Aula Taller es realizada, previo informe sobre su necesidad y adecuación, por el Servicio de Inspección Educativa y el Servicio de Atención a la Diversidad. Su implantación se realiza en aquellos IES que lo solicitan para dar respuesta al alumnado escolarizado en el mismo. Se organizan con una propuesta curricular basada en una estructura por ámbitos y en torno a proyectos interdisciplinares de carácter práctico y manipulativo.

b) Aulas Ocupacionales para la compensación educativa (situaciones de absentismo y abandono escolar)

Las aulas ocupacionales son una medida organizativa extraordinaria destinada a menores de 15 y 16 años en situación de desventaja socioeducativa que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, presenta serias dificultades de adaptación al contexto escolar o ha seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, circunstancias que hacen muy difícil su incorporación a un centro educativo y su promoción en la etapa, encontrándose en situación de absentismo crónico. Las Aulas Ocupacionales se encuentran reguladas en la Resolución de 13 de septiembre de 2001 de la dirección General de Enseñanzas de Régimen especial y Atención a la Diversidad por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia. Este tipo de programa específico es contemplado como actuación para la prevenir el abandono escolar del alumnado en el artículo 25 del Decreto 359/2009 de 30 de octubre, referido a la escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar.

La propuesta de creación de las Aulas Ocupacionales es realizada, previo informe sobre su necesidad y viabilidad, por el Servicio de Inspección Educativa y el Servicio de Atención a la Diversidad. Su implantación se realiza mediante convenio de colaboración con los diferentes Ayuntamientos y aprobadas por la Dirección General de Promoción Educativa, Ordenación e Innovación Educativa Consejería de Educación, Fomento y Empleo de la Región de Murcia.

9.2. Menores con medidas judiciales de reforma, protección y tutela.

9.2.1. Menores con medidas judiciales

El Decreto 359/2009 de 30 de octubre, contempla en sus artículos 23 y 24 garantizar la permanencia en el sistema educativo de todos los menores sometidos a medidas judiciales de reforma, protección y tutela; arbitrando las medidas oportunas de colaboración con las respectivas instituciones competentes.

Hay menores de edades de entre 15 a 18 años cumpliendo medidas judiciales de internamiento en régimen cerrado o semiabierto en centros específicos para la ejecución de medidas judiciales por lo que no pueden seguir una escolarización ordinaria.

Los menores de 15 y 16 años de edad se mantienen escolarizados en sus centros educativos de procedencia manteniendo los docentes de los centros juveniles la coordinación con sus centros, los de 17 y 18 se matriculan en los Centros de Educación de Adultos. La provisión de estos docentes se hace en comisión de servicios a profesores voluntarios y con un currículum y aptitudes singulares.

9.2.2. Menores con medidas de protección y tutela

Hay menores con medidas judiciales de protección (acogida familiar, adopción internacional, violencia de género...) que requieren una escolarización singular para adecuar a sus necesidades las respuestas educativas del centro, a tal fin se da la opción a los padres o tutores para que puedan identificar su solicitud en el programa de admisión de alumnos (ADA), que los deriva a la Comisión de Escolarización Específica de Educación Especial.

La Orden de 16 de enero de 2009, dispone el procedimiento de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos, y en su artículo 10 asigna a la Comisión de Escolarización Específica de Educación Especial las funciones de escolarización del mencionado alumnado. Desde el Servicio de Atención a la Diversidad se hace la coordinación entre los centros, instituciones y profesionales; así mismo, se planifican los recursos necesarios, asesoramiento y orientación, etc.

9.3. Alumnado enfermo

9.3.1. Hospitalización

En los hospitales Virgen de la Arrixaca (El Palmar. Murcia) y Santa María del Rosell (Cartagena) hay unidades de pediatría e ingresan menores durante estancias medias y largas; en el Hospital Reina Sofía hay una unidad infanto-juvenil para menores con trastornos de alimentación, y en el Hospital Morales Meseguer también hay algunos ingresos más esporádicos. Conforme artículo 21 y 22 del Decreto 359/2009 y con el fin de hacer efectivo el derecho a la educación de estos menores que no pueden seguir una escolarización ordinaria, en todos los hospitales hay unidades escolares para que, en función a su situación de salud, continúen su proceso educativo. Su programación educativa se hace en coordinación con su centro educativo de procedencia, para garantizar la adecuación de los aprendizajes y su evaluación. Se desarrollan múltiples programas de acción tutorial con padres y alumnos, animación sociocultural, plástica, música, voluntariado, etc.

Desde 2007 se viene celebrando anualmente el Certamen de Relatos “En mi verso soy libre”, dirigido a potenciar en los niños, niñas y adolescentes que sufren alguna enfermedad, la pasión por la lectura, así como despertar o incentivar las capacidades creativas y literarias. Está dirigido a alumnado de Aulas Hospitalarias de todo el territorio nacional.

9.3.2. Convalecencia en domicilio

La existencia de alumnos convalecientes en domicilio por enfermedad, lesiones traumáticas o crónicas, por largo tiempo (se entiende un periodo superior a treinta días) hace necesaria una atención educativa específica.

En el año 2002 se regulariza la atención educativa a domicilio por parte del profesorado de los propios centros mediante el S.A.E.D. (Servicio de Apoyo Educativo a Domicilio). En la actualidad hay en trámite un borrador de Orden por la que se regula la atención educativa al alumnado enfermo en la Región de Murcia.

9.4. Escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar

El absentismo escolar y el abandono temprano de los estudios comprometen seriamente el desarrollo integral de la persona, dificulta su desarrollo profesional, limita la formación para el ejercicio de sus derechos como ciudadano, y es un factor de riesgo de exclusión social. Corresponde a los centros educativos, con el apoyo de la Administración educativa, promover el éxito escolar a través de una respuesta a la diversidad que sea plural y articulada, así como de educar para la convivencia, los valores éticos y la ciudadanía democrática, de tal manera que se asegure la permanencia en el sistema educativo del alumnado. Pero, además de ello, son todos los agentes con competencias en la materia quienes deben colaborar de manera conjunta y coordinada para la permanencia del alumnado y su máximo logro formativo.

En este marco, el Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar (publicado en el BORM del 24), establece como línea prioritaria de la administración educativa coordinar, proponer, analizar y evaluar cuantas actuaciones, medidas y programas se efectúen desde las políticas públicas para la prevención, seguimiento y control del absentismo y del abandono escolar.

Asimismo, la Resolución de 24 de enero de 2011 dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia del protocolo de colaboración entre la Comunidad Autónoma de Murcia, la Federación de Municipios de la Región de Murcia, el Consejo General del Poder Judicial y el Ministerio Fiscal para la creación de la Mesa Regional de Absentismo y abandono escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

9.4.1. Niveles de concreción de las actuaciones en materia de absentismo y abandono escolar

La organización de las medidas y actuaciones relativas a absentismo y abandono escolar se realiza teniendo en cuenta el desarrollo de las mismas en el ámbito regional, local y de centro educativo.

Nivel 1. Ámbito regional

La finalidad de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono escolar es un órgano colegiado de participación, consulta y planificación, cuya misión es asesorar y proponer cuantas actuaciones, medidas y programas se efectúen desde las políticas públicas de la Administración regional para la prevención, seguimiento y control del absentismo y del abandono escolar, así como coordinar, analizar y evaluar los planes y programas que se formalicen para su cumplimiento.

El Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar se estructura en cuatro áreas y sesenta y seis medidas que garantizan

la realización de actuaciones conjuntas por parte de los distintos agentes educativos y sociales con competencias en la materia. Estas áreas de intervención son las siguientes:

- Medidas de Prevención.
- Medidas de seguimiento, intervención y control.
- Medidas de coordinación y formación.
- Medidas de análisis y evaluación.

Nivel 2. Ámbito local

Una de las medidas prioritarias del citado Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es la elaboración de planes municipales de absentismo y abandono escolar, así como la constitución de las mesas locales. La finalidad de las mesas locales de Absentismo y Abandono escolar es la coordinación de cuantas actuaciones se desarrollen en el municipio para la prevención, seguimiento y control del abandono y el absentismo escolar, así como la coordinación de los servicios municipales con competencias en la materia, y de las mesas locales con la Mesa Regional.

Las Aulas Ocupacionales constituyen un programa específico en la respuesta educativa al alumnado con problemas de absentismo y riesgo de abandono escolar, en los términos que establece el artículo 25 del Decreto 359/2009 de 30 de octubre.

Nivel 3. Centros educativos

Para conseguir la prevención, seguimiento y control del absentismo y el abandono escolar es primordial la implicación de los centros educativos en las actuaciones que para estos fines se desarrollen. En este sentido los centros elaborarán un Plan de Absentismo y Abandono Escolar que contemplará las actuaciones que lleva acabo el centro y los responsables de las mismas: tutor, jefe de estudios, director, servicio de orientación educativa, etc.

Así mismo, el Plan de Absentismo del centro recogerá el proceso para la mecanización y comunicación de las faltas de asistencia del alumnado a través del programa informático Plumier XXI-Gestión.

Cabe añadir que como recurso personal destinado a la intervención socio-comunitaria para la integración educativa y social del alumnado, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, particularmente en los centros de educación secundaria, colaborará en la prevención y control del absentismo mediante la intervención sociofamiliar y educativa con el alumnado que presente esta problemática.

10. La orientación educativa en educación primaria, educación secundaria y educación especial.

La orientación educativa y profesional de los alumnos y alumnas constituye un elemento fundamental de la educación, inseparable del conjunto de la acción educativa, que compete a todo el profesorado y tiene como destinatarios a los menores y sus progenitores o tutores legales. El Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece la siguiente estructura de los servicios de orientación:

- En los centros públicos y privados concertados de educación infantil y primaria por medio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o, en su caso, el orientador del centro.
- En los centros públicos de educación secundaria a través de los Departamentos de Orientación y en los centros privados concertados por medio de la Unidad de Orientación.
- En los centros públicos y privados concertados de educación especial a través del Área de Orientación, que podrá adoptar la estructura de departamento.
- En los centros públicos de educación de personas adultas por medio del orientador del centro.

10.1. La orientación en la educación infantil y en la educación primaria

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica tienen carácter multidisciplinar, están organizados en sectores por áreas geográficas y desarrollan su labor prioritaria en las etapas de educación infantil y primaria.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica están estructurados en tres ámbitos de organización:

- a) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector.
- b) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana
- c) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos. Cabe señalar que estos equipos atienden también a los centros de educación secundaria.

En la actualidad existen 26 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los cuales cuatro son Equipos de Atención Temprana (dos en Murcia, uno en Cartagena y otro en Cehegín), 8 Equipos Específicos (dos de deficiencia visual, uno de deficiencia motora, uno de deficiencia auditiva, uno de Trastornos Generalizados del Desarrollo, uno de Altas Capacidades, uno de Convivencia Escolar y uno de Dificultades de Aprendizaje) y 15 Equipos de Sector.

La normativa de referencia que regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Región de Murcia es la Orden de la Consejería de Educación y Cultura de 24 de noviembre de 2006 (BORM de 23 de diciembre) y el Decreto 359/2009 de Atención a la Diversidad.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica realizan las siguientes actuaciones comunes:

- Atención sistemática a 450 centros de infantil y primaria públicos y concertados (Equipos de Sector), más de 100 escuelas infantiles (Equipos de Atención Temprana) y diversos centros de Enseñanza secundaria (Equipos Específicos).
- Participación en las comisiones de escolarización de zona y de escuelas infantiles (un profesional forma parte de cada comisión de escolarización).
- Certificación de becas para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Elaboración de dictámenes de escolarización para la escolarización inicial, cambio de etapa o cambio de modalidad educativa de alumnos con necesidades educativas especiales o con altas capacidades.

- Coordinación de actuaciones en el desarrollo de los programas implementados en los centros con otras instancias e instituciones (asociaciones a favor de las personas con discapacidad, salud mental, servicios sociales municipales, servicios de pediatría, etc.)
- Formación para la mejora en la especialización de los diferentes perfiles profesionales integrados en los Equipos de Orientación (fisioterapeutas, profesores técnicos de servicios a la comunidad, maestros de audición y lenguaje, profesionales de atención temprana).
- Atención a las demandas de los centros de los distintos sectores geográficos.
- Atención prioritaria a las demandas del profesorado y de las familias.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos desempeñan un papel de complementariedad con respecto a los otros Equipos de Orientación, a los Orientadores en centros de Educación Especial y a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Su trabajo se dirige fundamentalmente a dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sensorial (auditiva y visual), motora, trastornos graves del desarrollo; al alumnado con dificultades de aprendizaje, al alumnado con altas capacidades intelectuales; y en la resolución y mejora de la convivencia escolar en los centros.

Los Equipos de Atención Temprana centran preferentemente sus actuaciones en los centros de Educación Infantil en los que se imparte el conjunto de la etapa o alguno de sus ciclos. Las actuaciones de dichos Equipos se vertebran fundamentalmente en torno a las tareas de prevención, colaboración con los Equipos docentes, evaluación psicopedagógica y, en su caso, elaboración del dictamen de escolarización y apoyo a las familias.

10.2. La orientación en la educación secundaria

La orientación en la educación secundaria se ha conformado en estos años a través de la siguiente estructura:

- a) Los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria obligatoria (IESO), los institutos de educación secundaria (IES) y los centros públicos de educación infantil y básica (CEIBAS),
- b) La unidad de orientación en los centros privados concertados (CES) y
- c) El orientador en los centros públicos de educación de personas adultas (CEPA).

Los profesionales que forman parte de estos servicios de orientación son los siguientes: profesorado de la especialidad de orientación educativa, así como profesorado de apoyo a los ámbitos de lengua y ciencias sociales y de ciencias naturales y tecnología, profesores técnicos de formación profesional de servicios a la comunidad, profesorado de formación profesional, maestros y maestras de apoyo de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, y maestros y maestras de apoyo al desarrollo de las medidas de compensación educativa en aquellos centros que desarrollen programas específicos.

La orientación en estas etapas educativas, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de grado medio, tiene por finalidad garantizar la educación integral del alumnado a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo referido a la acción tutorial, a la orientación psicopedagógica y a la

adaptación de los procesos de enseñanza a los diferentes ritmos de aprendizaje, motivaciones, intereses, capacidades y estilos de interacción del alumnado, así como el desarrollo de madurez personal del alumnado, a través de una orientación académica y profesional que desarrolle su capacidad para orientarse por sí mismo, saber tomar decisiones de forma madura y responsable y continuar su proceso de escolarización entre las ofertas de enseñanzas que le ofrece el sistema educativo y su transición desde éste al mundo laboral. En este sentido, la actuación de los profesionales de la orientación educativa en la educación secundaria se ha desarrollado en torno a los ámbitos siguientes: *el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la acción tutorial y la orientación académica y profesional.*

Está en trámite una orden por la que se ordenará la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de la educación secundaria y se regulará la estructura, organización y funcionamiento de los correspondientes servicios de orientación educativa en los centros docentes de la Región de Murcia.

10.3. La orientación en los centros de educación especial

Los centros de educación especial disponen de un área/departamento de orientación educativa cuya función primordial es apoyar al tutor en sus funciones. Los ámbitos de actuación de la orientación educativa en los centros de educación especial son, de una parte, el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que por las necesidades educativas graves y permanentes que presenta el alumnado, necesariamente es un proceso individualizado que tiene en cuenta el desarrollo integral de la persona, con una planificación centrada en sus necesidades.

Por otro lado, desde el área de orientación se realiza el apoyo al plan de acción tutorial, llevando a cabo un seguimiento del alumnado a lo largo de todas las etapas educativas y diferenciando sus objetivos en función de la etapa de la vida y del desarrollo personal en la que se encuentre el alumno.

Cobra especial relevancia en estos centros el tercer ámbito de la orientación educativa, que es la orientación profesional y ocupacional. En este sentido, es muy significativo incardinar las actuaciones en las etapas post-obligatorias con la vida adulta que el alumno pueda y vaya a desarrollar.

11. Publicaciones y recursos web

Para finalizar relacionamos una serie de proyectos y recursos de carácter educativo y orientador para familias y profesorado accesibles en la página del portal educativo www.educarm.es. Además, en el apartado de publicaciones de la sección Atención a la Diversidad del referido portal, se pueden encontrar libros y documentos sobre acción tutorial, problemas de lenguaje, dislexia, TDAH, etc.

PROYECTOS Y RECURSOS WEB SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

| Proyecto/recurso | Dirección web |
|---|--|
| Portal de Atención a la Diversidad en la Región de Murcia | www.murciadiversidad.org |
| Sección de Atención a la Diversidad | www.educarm.es |

| | |
|--|---|
| del Portal Educarm | |
| Portal de Orientación Educativa en la Región de Murcia | http://orienta.murciadiversidad.org/ |
| Sección de Atención a la Diversidad del Portal institucional de la Consejería de Educación, Formación y Empleo | www.carm.es/educacion/ |
| Absentismo y abandono escolar | http://absentismo.murciadiversidad.org/ |
| Altas Capacidades Intelectuales | http://altascapacidades.murciadiversidad.org/ |
| CADI. Centro de Animación y Documentación Intercultural | http://www.cadimurcia.net |
| Congreso Diversidad, Calidad y Equidad Educativas | www.congresodiversidad.es |
| Congreso TecnoNEEt 2010 | http://congreso.tecnoneet.org |
| Foro de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad | www.tecnoneet.org |
| H.M.E.S. Herramienta Multimedia para la Estimulación Sensoriomotriz. | http://hmes.murciadiversidad.org/ |
| Leer y Escribir en Educación Secundaria | http://orto.murciadiversidad.org/ |
| Plataforma Comunidades Virtuales de Diversidad | http://seminario.murciadiversidad.org/ |
| AET. Programas de apoyo a la educación familiar en edades tempranas en Centros de Educación Infantil y Primaria. | http://aet.murciadiversidad.org/ |
| Ya soy adulto | http://yasoyadulto.murciadiversidad.org/ |

Bibliografía

Ainscow, M. (2000). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P.(2003). Educación inclusiva, una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.

Arnaiz, P y Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E.Moreno (Coor) Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa (pp. 141-148). Madrid: CSI-CSIF.

Consejo Europeo (2009). Educación y Formación 2020. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009]

Delors, J. (Coord) (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xx1. EDICIONES. UNESCO - Santillana

Navarro, J. (2011). La atención a la diversidad en la educación de la Región de Murcia. 2000-2010. En Consejo Económico y Social.

www.cesmurcia.es/memoria/a_2010/Capitulo_06_memoria_2010.pdf

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

A stylized white line-art illustration of a person in a dynamic, forward-leaning pose, set against a solid yellow background. The lines are thick and fluid, capturing the essence of movement. The person's head is tilted back, and their arms are extended, suggesting a gesture of reaching or presenting. The overall style is modern and graphic.

Experiencias

APOYO ESCOLAR PERSONALIZADO

Carme Altés Riera
Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión
Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya

Resumen

El Apoyo Escolar Personalizado es uno de los recursos que impulsa el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya para mejorar la respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de cada niño y niña y, de este modo, avanzar en el modelo de escuela inclusiva de calidad que la Ley de Educación de Catalunya propugna y favorecer el logro de unos de los objetivos del *Plan de Gobierno 2011-2014*: reducir a la mitad el fracaso escolar.

El Apoyo Escolar Personalizado es un refuerzo flexible, temporal y preventivo destinado a los alumnos de educación infantil y primaria que presentan dificultades o retrasos en el aprendizaje.

Presentación

El Apoyo Escolar Personalizado, SEP (por las iniciales en catalán: “Suport escolar Personalitzat”) es uno de los recursos que impulsa el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya en el curso 2011-2012 con el objetivo de mejorar la respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos de educación infantil y primaria.

El Apoyo Escolar Personalizado forma parte del conjunto de estrategias que la Dirección General de Educación Infantil y Primaria ha priorizado en el presente curso escolar para mejorar los resultados de las medidas de atención a la diversidad aplicadas en los centros:

- Detección precoz de las dificultades de aprendizaje: guías y protocolos para la detección, intervención y evaluación, a disposición de maestros y servicios educativos.
- Apoyo inmediato y continuado al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Propuestas para mejorar la aplicación del currículum relacionando los aprendizajes clave con estrategias que favorezcan el logro de las competencias básicas de las áreas de lengua y matemáticas.
- Aspectos metodológicos y de práctica del maestro/a en el aula (agrupaciones, trabajo cooperativo...) para mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- Formación de actualización para maestros y servicios educativos.
- Difusión de recursos y prácticas de referencia.

Este conjunto de actuaciones y propuestas se enmarca en principios y preceptos de la *Ley de Educación de Cataluña* y en objetivos el *Plan de Gobierno 2011-2014* y busca sus referentes específicos en la tradición pedagógica y en los datos y evidencias probadas aportados los estudios más recientes de diferentes campos científicos: pedagogía, psicología neurobiología... que se concretan en los apartados siguientes. Todo ello, sin olvidar la corresponsabilidad de las familias en el hecho educativo, sus derechos y deberes,

y el reconocimiento del elevado nivel de información de muchas familias sobre los trastornos o déficits que presentan sus hijos.

Marco político

- a. En el preámbulo de la *Ley de Educación de Catalunya* (LEY 12/2009, de 10 de julio, de Educación) encontramos referencias explícitas a los compromisos de inclusión, calidad, equidad, excelencia... que luego se concretan en diferentes puntos del articulado, en el que se destaca el compromiso de los centros con la adecuación de los procesos de enseñanza al ritmo de aprendizaje individual:

Preámbulo

La sociedad reclama hacer posibles a un tiempo los objetivos de equidad y de excelencia de nuestra educación, que son garantía de progreso personal.

[...]

Entre los objetivos prioritarios de la Ley destaca el objetivo de que los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña adecúen su acción educativa para atender la diversidad y las necesidades educativas específicas, promuevan la inclusión de los alumnos y se adapten mejor a su entorno socioeconómico.

[...]

Los cambios acelerados de la sociedad actual, los contextos de mayor diversidad y complejidad, la necesidad de responder rápidamente a las nuevas demandas que se explicitan y los nuevos requerimientos sociales reclaman una escuela que dé respuestas singulares y flexibles, con unos profesionales que actúen autónomamente, en equipo, en el marco de una escuela plenamente arraigada en la comunidad. Todo este nuevo planteamiento requiere, tal y como recoge la Ley, la adecuación de la actividad educativa para atender la diversidad del alumnado y la consecución de una mayor igualdad de oportunidades.

[...]

Consolida un proyecto educativo de país que garantiza el derecho a la educación de toda la ciudadanía y que, tomando como fundamento la igualdad, la equidad y la justicia social, le ofrece una educación gratuita y de calidad.

[...]

Artículo 77

Criterios que orientan la organización pedagógica de los centros

1. En el marco de la autonomía de los centros educativos, los criterios que rigen en cada centro la organización pedagógica de las enseñanzas deben contribuir al cumplimiento de los principios del sistema educativo y deben hacer posible:

[...] d) La adecuación de los procesos de enseñanza al ritmo de aprendizaje individual, mediante la aplicación de prácticas educativas inclusivas y, si procede, de compensación y mediante la aplicación de prácticas de estímulo para la consecución de la excelencia.

2. Los ámbitos 2 y 3 del eje de Enseñanza del **Plan de Gobierno 2011-2014**, de 3 de mayo de 2011, se comprometen con el éxito escolar y a la calidad de los centros:

Eje 2. Enseñanza

Ámbito 2. Ofensiva de país a favor del éxito escolar

Objetivo de país: reducir a la mitad el fracaso escolar.

- Establecer la competencia lectora como eje vertebrador del aprendizaje.
- Identificar los problemas y las dificultades de aprendizaje del alumno, y promover su atención inmediata.
- Potenciar el talento a lo largo de todo el sistema educativo.

Ámbito 3. Hacer de cada centro un centro de calidad

Los centros con alumnos con más dificultades serán la nuestra prioridad.

- Priorizar el aprendizaje de las competencias básicas. [...]

Referentes

▪ Inclusión

Avanzar hacia la educación inclusiva, es una meta que hoy en día ya va más allá de lograr que todo el alumnado vea satisfecho su derecho a ser escolarizado en la escuela de su barrio o pueblo, con los apoyos razonables que se requieran en cada caso; hoy en día la escuela debe responder ante el derecho de todo el alumnado -con o sin necesidades educativas especiales- de conseguir un éxito educativo ajustado a sus posibilidades individuales.

Si el 30% del alumnado no consigue acreditar los estudios de educación secundaria obligatoria y los datos del ámbito de salud justificarían un índice de fracaso cercano al 15%, ¿qué pasa con este 15% de alumnos excluidos por la ineficiencia del sistema educativo? ¿Qué medidas vamos a adoptar para mejorar estos resultados?

▪ Evidencias probadas

¿En qué se sustentan las decisiones sobre las formas de organización y de intervención en los centros y aulas? ¿En qué medida hacen propuestas de mejora a partir de los resultados aportados por las pruebas de las evaluaciones generales del alumnado o de los centros? ¿Se incorporan las evidencias probadas de los estudios más recientes de diferentes campos científicos -pedagogía, psicología, psiquiatría, neurobiología...- referidos a enseñanza-aprendizaje, desarrollo o trastornos?

- Disponemos de los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE (PISA), de las que han derivado estudios que comprueban correlaciones entre factores de éxito y de fracaso
- Los centros y la Administración educativa disponen de los resultados de las pruebas de competencias básicas realizadas por todos los alumnos de Catalunya de sexto de primaria y de la evaluación global diagnóstica de los centros: contexto, resultados, procesos y recursos formales, humanos y materiales.
- Los avances en neurociencia mejoran la localización de algunos trastornos y su tratamiento y, a nivel educativo, la plasticidad del cerebro nos abre puertas para mejorar las expectativas de éxito educativo del alumnado con determinados trastornos, se insiste en la intervención temprana...

- Contamos con experiencias de éxito para el abordaje de los trastornos de aprendizaje, las discapacidades, las altas capacidades, los problemas de conducta...

Apoyo Escolar Personalizado, SEP

Mediante una propuesta pedagógica, que comprende aspectos organizativos y metodológicos, la escuela ofrece un apoyo individual o en pequeño grupo a aquellos alumnos que lo necesitan porque presentan dificultades de aprendizaje. Este refuerzo debe conseguir que todos los alumnos desarrollen al máximo sus aprendizajes básicos y formativos.

El SEP es un refuerzo flexible, temporal y preventivo que quiere atender los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos, evitando que pequeñas dificultades de aprendizaje se cronifiquen y les impidan acceder a nuevos conceptos o destrezas, limitando su competencias.

¿Quién recibe el SEP?

Como criterio general y de forma prioritaria:

1. Los alumnos de la educación infantil, para garantizar el dominio de la lengua oral.
2. Los alumnos que cursan el ciclo inicial de la educación primaria, con el fin de reforzar el proceso de aprendizaje de la lectura, la escritura y los aspectos claves de su aprendizaje. Se coordinarán las acciones de lectura del contexto escolar con el *Plan nacional de lectura para niños y jóvenes*.
3. Los alumnos de los ciclos de la educación primaria que presenten retrasos en los aprendizajes básicos y, en especial, el de los últimos cursos para garantizar un buen tránsito a la educación secundaria.
4. Los alumnos con altas capacidades, para potenciarlas y mantener su motivación e interés por los aprendizajes.

¿Quién lo asigna y quién asume la docencia?

Es el tutor o cualquier maestro que interviene en el grupo clase es el que detecta la dificultad de aprendizaje en un alumno/a, de acuerdo con la información recogida en su evaluación continua. Es una medida que no requiere un informe previo del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP).

La docencia la asume el tutor/a o alguno de los maestros del equipo que atiende alumno, procurando que se reduzca el número de maestros que intervendrán en cada grupo/clase. En educación infantil y ciclo inicial de la educación primaria los alumnos deben identificar claramente qué maestro/a guía su proceso de aprendizaje de lectura y escritura.

Los criterios de organización del trabajo de coordinación del equipo docente, garantizando como mínimo 3 horas de permanencia en horario escolar no lectivo en el centro en el que coincida todo el profesorado, para posibilitar la coordinación a diferentes niveles.

¿Cuánto tiempo dura?

El equipo docente decidirá el momento en que cada alumno, de acuerdo con los datos obtenidos de su evaluación continua, ha alcanzado los aprendizajes fijados, inicialmente, para mejorar. Esta decisión se tomará, siempre que sea necesario, a lo largo del curso escolar y los ciclos educativos.

¿En qué horario?

Se propone que los centros organicen en SEP en ampliación horaria de una hora, como mínimo dos días a la semana, especialmente para alumnos de ciclo superior. El apoyo al alumnado de los ciclos inferiores se aconseja que se haga dentro de su horario lectivo. En cualquiera de los dos casos, existe la posibilidad de hacer grupos simultáneos.

El SEP, como promedio, ha supuesto para los centros una ampliación de las dotaciones de plantillas de 36h/ línea (comparando con el período anterior a la ampliación horaria). Del total de horas que el centro dispone para la atención a la diversidad un 25% corresponden al apoyo escolar personalizado.

Los centros educativos situados en contextos socialmente desfavorecidos prestan servicio cada día una hora más para ayudar a reducir las desventajas iniciales de los alumnos con situaciones familiares complejas que afectan a los procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

Cuando una escuela puede mostrar unos buenos resultados de aprendizaje de su alumnado en base a la ampliación horaria, contrastados con la información de que dispone el Departamento de Enseñanza, puede solicitar la autorización para ofrecer una hora más cada día sin que ello suponga ampliación de dotación de maestros.

El equipo directivo de la escuela debe:

- Concretar las actividades que requieren apoyo en el aula con la atención de dos maestros y las de ampliación horaria, con la asignación de los recursos humanos correspondientes.
- Identificar en el horario del centro, las horas y la distribución horaria de la aplicación del SEP.

¿Seguimiento y evaluación?

Se han de planificar las actuaciones necesarias a lo largo del curso para hacer el seguimiento del impacto del SEP sobre el progreso del alumnado.

Las acciones de seguimiento y evaluación del SEP se incorporan a la planificación del trabajo y evaluación de los equipos docentes, al Plan Anual y al Proyecto Educativo de Centro (PEC). La dirección del centro, como responsable de la acción educativa que debe llevar a la mejora de los aprendizajes del alumnado, debe definir los mecanismos de evaluación de la medida aplicada, considerando:

- a) La situación inicial del alumnado sujeto de SEP atendiendo a:
 - La evaluación continua del alumnado que hace el maestro/a.

- Las pruebas estándar de la evaluación interna de centro (recomendables)
 - Pruebas de competencias básicas de sexto.
 - Otros indicadores que el centro considere.
- b) Los indicadores de evaluación de acuerdo con los indicadores de progreso del proyecto educativo de centro y del proyecto de dirección, atendiendo a las directrices recogidas en la normativa vigente.

¿Información a las familias?

Las familias reciben información sobre el recurso SEP que la escuela propone para superar las dificultades de aprendizaje detectadas en su hijo o hija y se busca el compromiso de la familia con el centro en relación a las medidas adoptadas. Este compromiso debería formar parte de la *Carta de compromiso educativo*, como una adenda (Decreto 102/2010 de 3 de agosto, de autonomía de centros educativos, art.7. Carta de compromiso educativo: “*la carta puede incluir compromisos específicos adicionales*”)

¿Equipos directivos, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) y Inspección Educativa?

El equipo directivo supervisa los criterios de asignación de los recursos del SEP, su organización, seguimiento y evaluación.

De manera excepcional, el centro puede pedir ayuda a los profesionales del equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) para la identificación, seguimiento y evaluación psicopedagógica del alumnado.

La Inspección de Educación da apoyo a la dirección del centro en el proceso de implementación y evaluación de la organización y efectividad del SEP.

Más información

a. Webs (provisionales)

- Currículum, atención a la diversidad (SEP) y organización:

www.xtec.cat/edubib

www.xtec.cat/sep

- Familias: www.gencat.cat/ensenyament/familiaiescola

- Formación: www.xtec.cat/formacio

b. Consultas:

- Dirección General de Educación Infantil y Primaria: dgeip.ensenyament@gencat.cat

- Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión: ensadi.ensenyament@gencat.cat

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

APRENDIENDO CON LA DIVERSIDAD. ABRIMOS LAS PUERTAS DE LA DIVERSIDAD AL ENTORNO.

Vicente Sánchez Colodrero y M^a José Carrillo Toval, CP Maestro Ricardo Leal

Roque Hernández Núñez de Arenas, Centro Ocupacional El Molinet

Monóvar, Alicante

Resumen

Un centro de formación ocupacional y un colegio público de educación infantil y primaria de la localidad de Monóvar (Alicante), desarrollan un proyecto de aprendizaje servicio, en el que alumnos y alumnas de distintas generaciones y con capacidades diversas, comparten objetivos educativos comunes. El proyecto realizado por los dos centros educativos, fomenta la visibilización del alumnado con capacidades diversas y les dota de una “normalidad”, al convertirse en alumnado-tutor del alumnado de educación infantil y primaria. Por medio de los talleres de educación artística y educación medioambiental, el alumnado de los dos centros descubre e interioriza los conceptos de inclusión y diversidad mutua.

Introducción

Dos Centros ubicados en el Municipio de Monóvar, el Colegio Público “Maestro Ricardo Leal” y el Centro Ocupacional “El Molinet”, tenemos la suerte de compartir una frontera común y una puerta abierta al paso en las dos direcciones, lo cual aprovechamos para compartir hace años el gimnasio de uno y la pista deportiva del otro.

La situación de nuestro centro educativo, nos hace vivir una realidad, a la que no podemos abstraernos, compartimos una valla de separación con el Centro Ocupacional “El Molinet”, que hace que su alumnado, pasee por los alrededores de nuestro centro, todos los días, yendo y viniendo con el autobús urbano. La diversidad que esto provoca, hace que se vea como un elemento que a veces ha provocado unas reacciones de incompreensión en nuestro alumnado y en los familiares que acompañan a éstos.

En junio de 2008 frente a las dificultades planteadas por la convivencia entre el alumnado de cada centro, inventamos un proyecto común que nos implicaba tanto a los profesionales como a los alumnos/as, y familias de ambos lugares. Dicho proyecto reconocido como de innovación educativa por la Consejería de Educación, lo titulamos “*abrimos la puerta de la diversidad con la ayuda de la educación medioambiental*” durante el curso 20008-2009, el siguiente año lo titulamos “*rompemos los muros de la diversidad con la educación medioambiental*” y el curso pasado “en sintonía con la diversidad”. Este programa de innovación educativa ha subvertido los prejuicios y los miedos, que de no ser por este intercambio hubieran abocado a la intolerancia y la segregación hacia el sector de población de personas con limitaciones psíquicas que el Centro Ocupacional El Molinet atiende. Un ejercicio de responsabilidad y nuestra posición ética nos impulsó a hacer este acto educativo y social, teniendo presente que la idea de diversidad debía de trabajarse en el alumnado de educación infantil y primaria, de una manera especial, por la realidad de nuestro contexto educativo.

Desarrollo

El currículo escolar prioriza las estrategias y metodologías que posibilitan un planteamiento transversal de los contenidos, y por eso, esta experiencia propone la realización de proyectos de trabajo interdisciplinarios. El trabajo por proyectos en infantil y primaria es el marco adecuado para la adquisición de las Competencias Básicas. De esta forma, permite trabajar: la construcción compartida del conocimiento a través del trabajo cooperativo, el uso de la lengua en la construcción y comunicación del conocimiento, la búsqueda, selección, organización e interpretación de la información, y un planteamiento del conocimiento, aplicado a la resolución de situaciones-problema, la iniciativa personal y la capacidad para tomar decisiones. El trabajo conjunto con el Centro Ocupacional El Molinet nos permite poder desarrollar estas competencias básicas.

Los objetivos que desarrollamos en este proyecto son los siguientes:

- ❖ Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social (Centro Ocupacional “El Molinet”).
- ❖ Asegurar la continuidad educativa del trabajo de educación en el respeto a la diversidad, a lo largo de las diferentes áreas, ciclos, etapas y, en su caso, del paso de un centro a otro.
- ❖ Apoyar los procesos de maduración personal, respetando el ritmo de desarrollo de la propia personalidad y de una progresiva capacidad de la toma de decisiones a medida que el alumnado deba ir tomando decisiones a lo largo de su vida, sobre la convivencia en la diversidad.
- ❖ Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante un nuevo planteamiento metodológico del trabajo de las competencias básicas.
- ❖ Cooperar con todos los aspectos de la educación como favorecedora de los aprendizajes más funcionales, mejor conectados al entorno próximo, haciendo que la escuela eduque realmente para la vida en comunidad, sin exclusiones.

Los espacios, donde se han desarrollado las actividades, han sido el invernadero-huerto de nuestro Colegio, los talleres de trabajo del C.O. “El Molinet”, el de artística (cerámica-confección-plástica), además del huerto y jardín del Molinet.

Respecto de la temporalización y organización de las actividades realizadas en el proyecto, destacamos que al inicio de curso (entre los meses de septiembre y octubre) se organizan de manera flexible los grupos de participación de nuestro Centro. Se desdoblan los grupos del aula, para no ser más de doce alumnos en los talleres que se realizan en el C.O. El Molinet. Además también en estos dos meses se realizan las reuniones con el grupo de las familias del alumnado para explicar el trabajo de colaboración con el C.O. El Molinet.

Dado que una de las finalidades de la educación Primaria, es el desarrollo integral del alumnado, mediante aprendizajes globalizados, con este proyecto se desarrolla la aplicación práctica del conocimiento adquirido y la adquisición de conocimientos en el trabajo de la diversidad.

A la hora de actuar emocionalmente con nuestro alumnado, se ha fomentado la empatía y el ponerse en lugar del otro/a, para así establecer unas relaciones de cordialidad y afecto con el alumnado del C.O El Molinet, y orientarlos de la mejor manera posible en cada momento, ayudando en el trabajo de cooperación con el alumnado del C.O. El Molinet. También se han establecido orientaciones con el alumnado-tutor del C.O. El Molinet, para

poder al mismo tiempo, dar ayudas al resto de compañeros/as del colegio de educación infantil y primaria.

Las actividades se han organizado en talleres, en los que se trabaja de forma interdisciplinar en las diferentes áreas. Durante los tres trimestres todos los ciclos de primaria realiza el taller de artística (cerámica-plástica-confección), pero es una vez al trimestre cuando cada ciclo realizará alguna sesión formativa de encuadernación y de reciclaje. El taller del huerto tiene una continuidad mayor, los ciclos van como mínimo una vez al mes. El horario de realización de las actividades, son las mañanas de los lunes de 9:00 a 11:00, y los jueves de 11:10 hasta las 13:00 horas.

A final de curso se realiza una evaluación por parte de los alumnos, como de la acción docente y de los resultados del programa, con propuestas de mejora para el siguiente curso. La Dirección y la Jefatura de Estudios mediante la Comisión de Coordinación Pedagógica realizan revisiones y seguimientos periódicos del funcionamiento de la propuesta, junto al Director del C.O. Molinet y el coordinador docente

Resultados

El Proyecto ha permitido pasar a más de 150 niños de 1º a 6º de primaria y de segundo ciclo de educación infantil, ir a los talleres del Centro Ocupacional “El Molinet”, donde el alumnado del C.O. Molinet les enseñan, junto a sus maestros/as a realizar actividades relacionadas con la cerámica, la encuadernación y la elaboración de papel artesanal. Por su parte los alumnos del taller de jardinería se desplazan al Colegio Ricardo Leal a realizar con los niños y niñas, labores relacionadas con la jardinería y la agricultura ecológicas, ya que este taller obtuvo del Comité de Agricultura Ecológica, la calificación del C.O. El Molinet como terreno ecológico. También fuera de programa hemos compartido actividades relacionadas con la música-coral.

Este curso el compromiso real de profesionales y familiares de ambos centros, así como del Ayuntamiento de Monóvar y de la Mancomunidad Intermunicipal del Valle del Vinalopó, a favor de la inclusión educativa de la diversidad, de la que tanto se habla, nos ha permitido continuar la dinámica de trabajo del curso pasado centrada por un lado, en un taller de jardinería, invernadero y huerto localizado en el Colegio y un taller artístico ubicado en el Molinet y por otro, compartimos el comedor del C.O. El Molinet, cuyo equipamiento hemos renovado con la ayuda de la Consellería de Educación.

El aspecto más importante y prioritario que ha generado el proyecto, ha sido el vínculo afectivo que nuestro alumnado, tanto educación infantil y primaria, y las familias de éstos, han establecido con la comunidad educativa del C.O. El Molinet.

Se ha reflexionado en el aula sobre los progresos alcanzados por el alumnado, y las posibles dificultades que se han ido superando, mediante las asambleas de clase.

Con el alumnado de los dos centros hemos abierto una puerta a la comunicación: intentando que el alumnado explice las emociones que le generan este trabajo compartido. Lo mismo ha ocurrido, para los equipos docentes y también para las familias de nuestras escuelas, y hemos conseguido minimizar los miedos o indiferencias que puedan existir.

Conclusiones

Unas buenas relaciones de vecindad, supone profundizar en trabajos comunes, por tal motivo, si queremos una escuela abierta y diversa, debemos trabajar para esta finalidad y por eso nació este proyecto de innovación educativa.

La idea de nuestro proyecto, ha fomentado la continuación de las buenas relaciones existentes entre los miembros de los dos centros, elaborando trabajos comunes entre nuestra escuela y el Centro Ocupacional "El Molinet". Se ha aprovechado la gran tarea que realizan el alumnado y el profesorado del centro ocupacional en materia de medio ambiente y trabajo artístico, todo englobado bajo las particularidades de su alumnado con capacidades diversas, para crear un nuevo vínculo de vecindad escolar.

Compartir un trabajo de colaboración, entre dos centros muy diferentes, a veces es un gran reto, pero con la ayuda de este proyecto de colaboración y relación, nos ha permitido trabajar de una manera muy especial el concepto de "diversidad". Y sobretodo entender que la innovación educativa, integrando la educación medioambiental - educación artística y el trabajo de la diversidad, sirve para mejorar la escuela, y para formar una sociedad de ciudadanos/as implicados y solidarios.

Este proyecto en curso, se presentó en la Sede Universitaria de la Universidad de Alicante, avalado por el Observatorio de la Discapacidad de dicha Universidad. Pensamos que es positivo compartirlo con otros Centros educativos y sociales que como nosotros se ven confrontados día a día con esa parte tan íntima de cada uno donde la intolerancia y la segregación hacia el otro, se abren paso, a pesar nuestro.

Con este proyecto hemos desarrollado estrategias en todo el alumnado, para ver la convivencia en la diversidad, como un reto alcanzable para vivir en una sociedad abierta e integradora.

Referencias Bibliográficas

- Blasi Ras, R (2000): *La rehabilitación psicosocial integral en la comunidad y con la comunidad*. Rev. R.P.I.C. Vol. 1, Num 4, 5, 6.
- Castejón, MA, Cendoya, M y otros (1994) *La comunidad como recurso de rehabilitación*. *Documentos de Psiquiatría Comunitaria*, 2 (1) 117-134
- Durante Molina, P Noya Arnaiz B (1998): *Terapia ocupacional en salud mental: principios y práctica*. Ed. Masson. Barcelona.
- Martín, X., Rubio, L. (2007) *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona, Editorial Octaedro
- Martínez, M. (2008) *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona, Editorial Octaedro
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Editorial Octaedro
- Tapia, M. N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, Editorial Ciudad Nueva
- VV.AA.(2009) *"Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico"*. Barcelona :GRAO

VVAA, (2004) “*Encrucijadas y Límites en los trastornos del desarrollo*” Actas del Congreso Europeo organizado por el C.O. El Molinet. Edit. Mancomunidad Intermunicipal del Valle del Vinalopó, Alicante.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

AULA OCUPACIONAL DE MOLINA DE SEGURA

Pilar Jiménez Ferrer y José Antonio Castillo Flores

Ayuntamiento de Molina de Segura, Murcia

Introducción.

La creación del Aula Ocupacional de Molina de Segura nace, a través, de un largo periplo de trabajo, voluntad y coordinación entre diferentes administraciones.

El Ayuntamiento de Molina de Segura y La Consejería de Educación, Formación y Empleo, culmina ésta trayectoria con la elaboración de un Convenio entre ambas administraciones donde, cada parte establece sus recursos.

El Aula Ocupacional se encuentra insertada dentro del programa Municipal de Absentismo Escolar de Molina de Segura y su nacimiento y evolución partió de:

Al amparo de la ley 6/1998 de 30 de noviembre del Consejos Escolares de la Región de Murcia y el Decreto número 120/1999 de 30 de julio, se constituye el Consejo Escolar Municipal el 21/02/2000.

Con la puesta en marcha de sus distintas Comisiones de trabajo, se trataron diferentes aspectos referidos a Educación, siendo la Comisión de Asesoramiento Técnico la que propuso al Pleno del Consejo Escolar Municipal la creación de la Comisión de Absentismo Escolar.

El Programa de Absentismo Escolar Municipal (en adelante PAE) es aprobado por la Corporación Plena, por unanimidad, en sesión celebrada el día 3 de julio de 2000.

En estos años, la Comisión de Absentismo Escolar trabajó dentro del marco del Programa antes mencionado, y con una doble vertiente:

- Desarrollar los objetivos y acciones enunciadas en dicho Programa.
- Análisis continuado de la implantación y evolución de dicho Programa.

Tras la evaluación del Programa de Absentismo Escolar, se ha detectado un aumento del absentismo, con la ausencia sistemática y reiterada del alumnado en edad de escolarización obligatoria, así como el abandono prematuro de los Centros Educativos. Ese agravamiento, ha llevado a la Administración Local a plantearse la necesidad de abordarlo, ofreciendo nuevas alternativas que den respuesta, a las continuas demandas que se están produciendo por parte de los Centros, las familias y la sociedad en general, que comienza a ver la envergadura del problema y a constatar las consecuencias que, para los/as menores principalmente y para la familia y la sociedad, está teniendo la falta de actuaciones que atiendan a este alumnado en situación de riesgo o en muchos casos de exclusión.

Se entiende por absentismo escolar la deserción habitual o ausencias frecuentes del Centro Escolar de quienes se encuentran en periodo de escolaridad obligatoria, incluyendo también la situación de quienes prematuramente abandonan de modo definitivo la escolarización, o no se incorporan a la edad establecida (Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial).

El absentismo escolar impide al alumnado absentista adquirir la formación y preparación para su desarrollo personal y profesional futuro. La asistencia regular a los Centros Educativos es prioritaria para éste.

El absentismo se produce y detecta en los Centros Educativos, las causas que lo originan, no siempre se generan en los mismos. Las condiciones desfavorables de carácter familiar, económico y sociocultural son la causa más frecuente del absentismo y éstas no dependen únicamente del centro escolar.

El absentismo debe ser tratado, en un primer nivel donde se produce, la pluralidad de circunstancias que lo causan, *aconseja la intervención y la coordinación de los diversos agentes y una ordenación de los recursos.*

Delimitar ámbitos de actuación independientes, pero coordinando y ordenando las diversas actuaciones de los agentes que intervienen, ya que se trata de una sola intervención. Establecer un procedimiento riguroso para cada fase de la intervención, definiendo criterios de actuación, recursos y responsabilidad de cada parte.

Consolidar la colaboración interinstitucional, coordinando a todas las entidades públicas y agentes sociales con responsabilidad en este tema, sin solapamientos y con actuaciones consensuadas, se asegura a través de la creación de una **Comisión Municipal de Absentismo Escolar.**

Fundamentación

La enseñanza obligatoria se ha recogido ampliamente en la legislación internacional, nacional, autonómica y municipal. Dentro de este marco legal del derecho a la educación tiene especial consideración la responsabilidad que adquiere las administraciones, los centros educativos y las familias para preservar dicho derecho.

Desde el ámbito internacional.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Art. 26.1
- Naciones Unidas (1989) .Convención de Derechos del Niño. Art. 28.1. Ratificada por España en 1990 (RCL 1990/2712)
- Unión Europea (1992). Resolución A 3-0172/92. Parlamento Europeo: Carta Europea de los Derechos del Niño.

Desde el ámbito nacional.

- Constitución Española del 78. Artículo 27.
- Legislación Educativa.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. LODE
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Desde el ámbito regional.

- Instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2003/004
- Pacto social por la educación en la Región de Murcia (7 de julio de 2005).
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma
- Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar. Acuerdo 18 de junio de 2010
- Código Penal, ley 10/1995, de 23 de noviembre, artículo 226
- Código Civil, fija en el artículo 154 los deberes y facultades que los padres deben asumir.
- Ley 3/1995 de 21 de marzo de la Infancia de la Región de Murcia.

- Ley Orgánica 1/ 1996 de Protección Jurídica del Menor.
- Ley Orgánica 5/200 de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Desde el ámbito Local.

- La ley 7/85 de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local, señala en su artículo 25.2 **las competencias de los Ayuntamientos en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.**

Localización física y ámbito geográfico de aplicación del Aula ocupacional

El proyecto se desarrolla en distintos espacios geográficos. En el Centro de Energías Renovables ubicado en el polígono industrial de la Serreta. La localización física de las actividades en un lugar fuera de los centros escolares y con unas características físicas y de organización diferentes, es fundamental para trabajar con los menores que presentan un rechazo al Instituto y han abandonado el sistema educativo.

El centro de formación está ubicado en el Polígono Industrial de la Serreta en el Centro de Energías Renovables perteneciente al Ayuntamiento de Molina y ubicado junto a la Escuela Taller del mismo municipio y cuenta con las instalaciones adecuadas al desarrollo del proyecto.

El ámbito geográfico de actuación será el término municipal de Molina de Segura. Excepcionalmente, si hay plazas disponibles o la situación de riesgo es grave, se atenderán jóvenes de municipios cercanos.

Objetivos que se pretenden conseguir.

- Desarrollar en los alumnos destrezas básicas que permitan el aprendizaje posterior de una profesión, mediante actividades adaptadas a sus capacidades y expectativas personales.
- Desarrollar y afianzar la madurez personal, mediante la adquisición de hábitos, capacidades y habilidades personales y sociales.
- Desarrollar el currículum de la Enseñanza Obligatoria, atendiendo especialmente a las carencias que los jóvenes traen de su etapa escolar.
- Informar y orientar de las posibles alternativas educativo-profesionales, para el momento en que finalicen su escolaridad obligatoria.
- Desarrollar actividades diversas que contribuyan a trabajar aspectos socio-educativos, que favorezcan la adquisición de hábitos positivos con relación a la estructuración de su tiempo libre.

Actividades que se plantean para su cumplimiento

Dirigida a jóvenes de 15 años, absentistas o en situación de desventaja del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa. Esta aula se desarrollará dentro del horario escolar y deberá contar para ello con la correspondiente autorización y supervisión de la Consejería de Educación, enmarcándose dentro de las medidas de compensación educativa en la Educación Secundaria y las establecidas en el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad autónoma de la Región de Murcia.

En determinadas circunstancias y como medida excepcional, previa autorización de la inspección educativa se podrán incorporar al Aula Ocupacional menores de 14 años que, han abandonado el sistema educativo y que su única opción sería su inclusión en el Aula.

El aula Ocupacional depende del Instituto de Educación Secundaria de referencia que, varía cada dos años para, no sobrecargar a los mismos salvo que, decidan de manera voluntaria, continuar como Centro Educativo de referencia, ya que, los alumnos incluidos en el Aula aunque, proceden de IES diferentes una vez inscritos en el Aula pasan, a pertenecer al IES indicado en todos los aspectos educativos y administrativos.

El número de alumnos no podrá ser superior a quince. Los alumnos seguirán el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria pero debidamente adaptado a sus capacidades, intereses y necesidades específicas, con un enfoque eminentemente práctico.

Los objetivos generales se mantendrán los de la etapa, pero como específicos tendrán los siguientes:

- Obtener niveles adecuados de socialización y convivencia.
- Propiciar la madurez propia de la etapa evolutiva del alumnado.
- Garantizar los conocimientos y destrezas básicos que permitan el aprendizaje futuro de un oficio.

El currículo se organizará en tres ámbitos:

- AMBITO PRÁCTICO.
- AMBITO LINGÜÍSTICO-SOCIAL.
- AMBITO CIENTIFICO-MATEMATICO.

Además, los alumnos cursarán dos horas semanales de Educación Física, una hora de Religión o actividades alternativas y contarán con dos horas de Tutoría y tres de actividades complementarias.

Además, los alumnos cursarán dos horas semanales de Educación Física, una hora de Religión o actividades alternativas y contarán con dos horas de Tutoría y tres de actividades complementarias.

OBJETIVOS.

ÄMBITO PRÁCTICO:

- Desarrollar en los alumnos destrezas básicas que permitan el aprendizaje posterior de una profesión
- Fomentar el trabajo en grupo, de forma que los alumnos/as se puedan incorporar con normalidad a la sociedad desde cualquier perspectiva: social, laboral, etc.
- Propiciar las relaciones de grupo, tolerancia, aceptación y/o respeto entre los compañeros y profesores
- Fomentar la autoestima, la cooperación y la responsabilidad
- Expresar y comunicar ideas mediante una actitud autocrítica y hacer una valoración respetuosa de las ideas o aportaciones realizadas por otros compañeros

ACTIVIDADES:

- Descripción de cómo se organizan las actividades en éste ámbito

- Proyectos tecnológicos como pretexto para conseguir los objetivos, así como para introducir y/o afianzar conocimientos de otras áreas de currículo
- Trabajo en grupos con el objetivo de hacer adaptaciones curriculares y atender las necesidades reales de los alumnos
- Presentación de los proyectos por parte del profesor con el objeto de potenciar la autoestima de los alumnos con resultados inmediatos y motivadores como:
 - Rallado de espejos con marco
 - Falsas vidrieras
 - Imanes para frigorífico
 - Pequeñas cajas
 - Cuadro pirograbados
 - Fabricación de velas con parafina, etc.

AMBITOS LINGUISTICO Y MATEMÁTICO

- Desarrollar el currículo de la Enseñanza Obligatoria, atendiendo especialmente a las carencias que los jóvenes traen de su etapa escolar
- Potenciar los contenidos relacionados con el vocabulario, gramática y ortografía referidos a : la acentuación, los sinónimos, antónimos, nombres comunes y propios, género, número, diálogo, monólogo, lectura comprensiva, punto y coma, guión y raya
- Trabajar con problemas sencillos como: suma, resta, multiplicación, división y combinación de todos
- Incorporar el significado y utilización de las longitudes, peso , medidas, espacio, tan útiles para el área práctica

ACTIVIDADES:

- Utilización de noticias, reportajes y lectura comprensiva
- Incorporación de estrategias motivadoras a través de grupos musicales, películas, video juegos, etc.
- Información y asesoramiento continuado para la realización de proyectos y juegos
- Estrategias de cooperación entre los alumnos en los trabajos planteados, etc.

ÁMBITO SOCIO-EDUCATIVO:

En éste apartado incorporamos la educación física y la socialización.

- Lograr que los alumnos conozcan los distintos tipos y formas de realización de actividades y ejercicios físicos y los incorporen dentro de sus hábitos normales en su vida adulta
- Desarrollar en los alumnos las habilidades sociales, creando un clima afectivo y relacional positivo
- Motivar a los alumnos a formar parte del proceso socioeducativo y cultural mediante la acción tutorial y asamblearia
- Fomentar y afianzar la madurez personal, mediante la adquisición de hábitos, capacidades y habilidades personales.

- Trabajar transversalmente aspectos socioeducativos que favorezcan la adquisición de hábitos y el conocimiento de los recursos existentes

ACTIVIDADES:

Dinamización y motivación de los alumnos en el proceso educativo
 Adaptación de los alumnos a la dinámica del centro
 Resolución de conflictos, consenso y toma de decisiones
 Prevención de drogodependencias
 Jornadas de educación vial
 Trabajo transversal sobre violencia de género
 Talleres grupales para la mejora de la autoestima
 Aprendizaje de habilidades básicas comportamentales. Etc.

METODOLOGÍA:

Atendiendo a las características del alumnado adscrito al Aula Ocupacional, la metodología que se lleva a cabo, parte de:

- Una metodología activa, funcional, participativa, flexible, adaptada a las características de los alumnos
- Partimos de lo concreto, próximo y habitual al alumnado, incluyendo el factor sorpresa como elemento motivador y generador de actividades
- La motivación es la práctica diaria, creando situaciones diversas de acción interacción, proponiendo cuestiones, favoreciendo su acción y reflexión
- El papel docente, es el de mediador entre ellos y los recursos de que disponemos, organizándolos, facilitándoles los mismos y promoviendo situaciones que permitan resoluciones e intercambios entre ellos
- Se crea un ambiente de seguridad en el aula para, fomentar la autoestima y un clima afectivo y relacional positivo
- La metodología se sitúa en un contexto de investigación, orientada en la búsqueda personal del alumnado, como sujeto activo, de su propio proceso de enseñanza*aprendizaje
- Se planifica el trabajo de manera globalizada e interdisciplinar, respondiendo a las necesidades individuales y grupales de nuestro alumnado, fomentando su aprendizaje significativo, con un enfoque real y práctico
- Flexibilidad en el espacio y el tiempo

Recursos necesarios para su ejecución

RECURSOS:

Humanos:

Por parte de la Consejería:

Maestro, Profesor Técnico de Formación Profesional, Profesor de Educación Física, Jefe de estudios de IES de referencia

Por parte del Ayuntamiento de Molina de Segura:

Educadora Social, Monitor de Taller, Coordinadora del Programa Municipal, Tres Educadores Sociales del Programa de Absentismo.

Materiales:

Dependencias Municipales sita en: Polígono Industrial “ La Serreta” Centro de Energías Renovables

Dos furgonetas del Centro de Servicios Sociales para el traslado de los alumnos

Pabellón deportivo “El Romeral”, para la realización de la Educación Física

Mobiliario (mesas , sillas...), Ordenadores, cañón.

Material fungible para el desarrollo de las actividades

Financieros:

Aportación Municipal para desarrollar las acciones así como, contratación del personal que trabaja directamente en el Aula (Educadora y Técnico de Taller)

Evaluación.

La evaluación será formativa ya que, persigue la valoración del proceso o desarrollo de las actuaciones, con el fin de reajustarla y mejorarla a medida que se avanza.

Dado que entendemos la evaluación como algo que hay que aplicar durante todo el proceso (antes, durante y después de la realización de las actividades), se hace continua, para ir ajustando el programa a la realidad, introduciendo elementos de corrección y realizando los cambios de la metodología en función de las necesidades.

Se aplicaran valoraciones cuantitativas y cualitativas.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

CENTROS DE INTEGRACIÓN PREFERENTE DE ALUMNADO TEA. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

María Romero Angós

CEIP Ramón y Cajal de Cuarte de Huerva (Zaragoza)

Comunidad Autónoma de Aragón

Resumen

En el presente curso 2011/2012, en la Comunidad Autónoma de Aragón contamos con 8 Centros de Integración Preferente de Alumnado TEA, 5 centros públicos y 3 privados. El CEIP Ramón y Cajal de Cuarte de Huerva (Zaragoza) se constituye como Centro Preferente en el curso 2009/2010. Este cambio supone una serie de modificaciones en sus estructuras organizativas y en la metodología de trabajo, las cuales pretenden garantizar el acceso al currículo y la máxima inclusión de estos alumnos. Partiendo de unos principios comunes que guían cualquier actuación educativa: inclusión, respuesta a la diversidad, igualdad de oportunidades, educación en valores y máxima calidad de vida.

Objetivos de la experiencia

Los objetivos generales que se persiguen con la creación de Centros de Integración Preferente de Alumnado TEA son los siguientes:

- Garantizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado con TEA, que favorezca su participación, su aprendizaje y su inclusión en el contexto escolar y socio – familiar.
- Ofrecer las condiciones que aseguren la igualdad de oportunidades para este alumnado.
- Asegurar un desarrollo integral y pleno de este alumnado.
- Fomentar el respeto, la tolerancia, la empatía y la valoración de la diferencia.
- Considerar la diversidad como una fuente de enriquecimiento escolar y social.

Desarrollo/ Metodología

Para la consecución de los objetivos señalados, y desde la nueva idiosincrasia de nuestro centro, ha sido necesario realizar diferentes cambios:

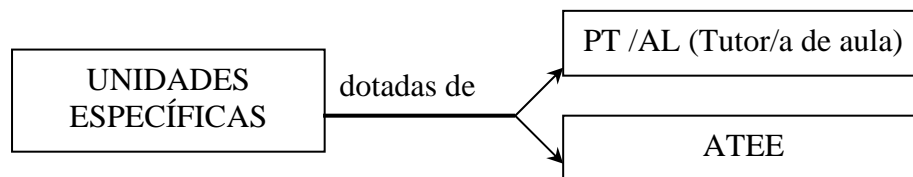
a) Adaptación física del centro:

Los alumnos con TEA necesitan controlar y predecir lo que ocurre en el ambiente en el que se desenvuelven, reduciendo el nivel de ansiedad que les provocan los cambios y favoreciendo el desarrollo de su autonomía. Ello da lugar a unas necesidades, las cuales son respondidas a nivel de centro con una serie de medidas y pautas:

- Organización espacial y temporal: desde las pautas recogidas en el Proyecto de Estructuración Ambiental de Niños Autistas (PEANA) se ha realizado la organización estructural y visual del espacio, tiempo y las actividades.



- Se cuenta con mayor dotación de recursos personales y materiales especializados. Desde la *Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regulan las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales. BOA 19/09/2001.*,



- Resulta imprescindible una implicación del claustro de profesores y de toda la comunidad educativa. Así como una coordinación y unos patrones comunes de actuación.

b) Formación del profesorado y de las familias:

Se realiza una formación específica al inicio del curso escolar, por parte del CPR1 de Zaragoza, abierta a los Centros que entran a formar parte en esta experiencia de Centros de Integración Preferente de Alumnado TEA. La participación del claustro de profesores en su casi totalidad es muy favorable para la consecución de los objetivos planteados.

Por otro lado, las especialistas responsables de las aulas preferentes formamos parte del Seminario Permanente TEA de la Comunidad Autónoma de Aragón. Desde dicho Seminario se oferta desde el curso anterior una Escuela de Padres de Alumnos de aulas preferentes TEA. En función de sus necesidades se han organizado charlas formativas y se van a organizar talleres prácticos (sofisticación del medio comunicativo en el contexto familiar) para el presente curso.

c) Aulas preferentes para alumnado TEA: “El Bosque Encantado”.

La creación de dichas aulas surge de la necesidad de un apoyo más especializado para estos alumnos. Suponen un recurso fundamental para garantizar la inclusión del alumnado TEA en su contexto escolar, generalizando dicha inclusión a su contexto socio-familiar. El aula del CEIP Ramón y Cajal de Cuarte de Huerva (Zaragoza) se llama “El Bosque Encantado”. Desde “El Bosque” se atienden las necesidades educativas especiales de 9 alumnos.

Las máximas del trabajo del aula son la comunicación y la interacción social. Cualquier ejercicio, actividad y/o tarea persigue la funcionalidad comunicativo-lingüística y la autonomía por medio de la interacción alumno – adulto o entre iguales.



Desde el aula como recurso de inclusión se persiguen los siguientes objetivos:

- Incrementar el nivel de competencia curricular y aumentar el éxito personal.
- Establecer relaciones interpersonales.
- Fomentar la independencia, la autonomía: AUTODETERMINACIÓN.
- Promover el bienestar emocional, favoreciendo la participación.
- Potenciar el desarrollo personal desde la comunicación.

Los aspectos que definen la metodología de trabajo del aula son:

- Máxima coordinación entre tutora de aula (especialista en pedagogía terapéutica PT), la especialista en Audición y Lenguaje (AL) y la Auxiliar de Educación Especial (ATEE).
- Trabajo por centros de interés; diseño, creación y adaptación de los materiales y actividades a las diferentes capacidades de los alumnos.
- Principios metodológicos específicos y organización espacio – temporal concreta.

d) Integración en el aula ordinaria.

El objetivo final de la escolarización de los alumnos TEA en centros de integración preferente es la máxima inclusión en su aula de referencia y en las actividades que caracterizan la vida escolar y social del centro. Para ello es necesario tener en cuenta la adaptación de los siguientes aspectos:

- Adaptación espacio – temporal: indicadores visuales, estructuración por rincones, agenda anticipatoria, agenda personal.



- Adaptación metodológica: TEACCH, guiones o historias sociales, paneles de elección, aprendizaje cooperativo.



- Adaptación de recursos: materiales y personales, empleando todos los canales posibles de comunicación (visual, gestual, táctil).
- Adaptación de la evaluación: en función del DIAC de cada alumno, asegurando claridad en el lenguaje, mayor tiempo y secuenciación de las tareas de valoración.

Todo ello es posible desde una estrecha coordinación entre tutora de aula ordinaria y especialistas, con recursos personales y materiales que posibiliten la inclusión, teniendo en cuenta una retirada progresiva de los apoyos y asegurando equidad y calidad educativa.

e) **Proyectos a nivel de centro.**

Nuestros proyectos a nivel de centro surgen para dar respuesta a las principales necesidades de nuestro alumnado TEA (interacción social, comprensión de normas sociales, dificultades en flexibilidad), así como a la necesidad de sensibilizar al resto del alumnado del centro y a toda la comunidad educativa respecto a la valoración positiva de la diversidad. Son tres los proyectos a nivel de centro que se desarrollan en el CEIP Ramón y Cajal de Cuarte de Huerva:

- “Todos podemos jugar juntos”: el momento del recreo puede ser caótico, imprevisible y poco gratificante para el alumnado TEA. Por ello, se planifican y estructuran sesiones de recreo dirigido, con el fin de ofrecer un espacio de descanso satisfactorio, favorecer la relación con sus iguales, adquirir conductas funcionales....



- “Proyecto de habilidades sociales y modificación de conducta”: este proyecto se desarrolla en las aulas ordinarias, persiguiendo fomentar el uso de normas básicas de educación y cortesía, respetar las diferencias individuales, identificar y expresar emociones, detectar conflictos y desarrollar estrategias para su resolución. Siendo un trabajo necesario en el alumnado TEA, en particular, y en el resto de alumnos, en general.
- “Proyecto de sensibilización”: da respuesta a la necesidad de sensibilizar al conjunto del alumnado sobre los alumnos con diferentes capacidades, persiguiendo las finalidades de valorar y respetar las diferencias individuales; apreciar la diversidad como fuente de enriquecimiento; aprender a vivir y convivir con los demás.



f) Apoyo en comedor y en actividades complementarias.

Dadas las peculiaridades de los alumnos TEA surge la necesidad de aumentar el personal que los atiende en el tiempo del comedor y posterior recreo. Del mismo modo para garantizar la inclusión de estos alumnos en todas las actividades complementarias del centro (actividades acuáticas, semana del esquí escolar, viaje de fin de curso...) se precisa una planificación previa de cada una de ellas, estableciendo recursos personales y materiales necesarios que aseguren el acceso, la participación y la implicación en las mismas.

g) AMPA y familias.

Las familias y el AMPA han hecho posible el inicio y desarrollo de las actuaciones que determinan a estos centros como Centros de integración preferente para alumnos TEA. La coordinación prácticamente diaria con las familias permite la generalización de los aprendizajes logrados al contexto socio – familiar, dando verdadero sentido a todas las actuaciones educativas realizadas desde los centros, favoreciendo nuestro máximo fin: la autodeterminación del alumnado TEA y su inclusión en la sociedad.

Conclusiones

Los Centros de Integración Preferente de Alumnado TEA en Aragón ofrecen al alumnado con espectro autismo los recursos que posibilitan una respuesta ajustada a sus necesidades básicas. Dichos recursos son gestionados desde las aulas preferentes de dichos centros, las cuales constituyen el “trampolín” para alcanzar una verdadera inclusión en el contexto escolar y su generalización al contexto socio – familiar.

Tras 6 años de puesta en marcha de esta experiencia en la Comunidad Autónoma de Aragón, en general, y 4 años, en los que el CEIP Ramón y Cajal adquirió la idiosincrasia de centro de Integración Preferente de Alumnado TEA, se destacan las siguientes conclusiones:

- La estructuración espacio – temporal ofrece al alumnado TEA la información que necesita para adaptarse a las circunstancias de las diferentes situaciones, momentos y estancias de su contexto, facilitando un ajustado desenvolvimiento en el mismo.
- Es fundamental que el alumno se comunique, sea cual sea el medio que emplee, siempre el más ajustado a sus posibilidades comunicativas. Ofrecer al alumno un medio por el cual comunicarse reduce la ansiedad y aporta posibilidades de interacción con su entorno.
- Las aulas preferentes son el recurso fundamental para que el alumno con TEA se integre en su aula de referencia. Desde una valoración ajustada de las necesidades (a nivel comunicativo, social, de flexibilidad, de teoría de la mente, curricular...) se planifica la organización horaria y de apoyos, siendo el principio de integración el principal motor de dicha planificación.
- Es necesario sensibilizar al resto del alumnado y a toda la Comunidad Educativa respecto a la consideración de la diversidad como un factor de enriquecimiento social y personal.
- La coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen con el alumnado TEA, así como con las familias constituyen la esencia de la generalización de los aprendizajes.

Todo ello, hace posible que la atención a la diversidad del alumnado con TEA se dirija hacia una máxima integración, una vida normalizada y una calidad de vida desde la inclusión de dicho alumnado en su contexto escolar y socio – familiar.

Referencias bibliográficas

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Junta de Andalucía, 2001.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Colección de materiales de apoyo al profesorado. Junta de Andalucía, 2006.
- HERNÁNDEZ, J.M^a, MARTÍN, A Y RUÍZ, B (2007): Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela. Madrid: Teleno Ediciones.
- MANOLSON. “Hablando nos entendemos los dos: una guía para padres sobre como ayudar al niño a comunicarse”. The Hanen Centre. 2007.
- MARTÍN-SOLER, M. A.; BARREIRO, P. "P.C.A.S.F. Programa de Comunicación Aumentativa Signo-Fotográfico, en niños/as sin lenguaje verbal". Proyecto de investigación educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de desarrollado durante los cursos 2000/2001 al 2001/2002 en el Colegio Público de Educación Especial "Jean Piaget" de Ogíjares-Granada, 1999
- MARTOS, J. Y RIVIÈRE, A. El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. APNA e IMSERSO, Madrid, 1998.
- MONFORT: Cómics para hablar. CEPE.
- LÓPEZ DONOSO, C. Y MIRANDA LÓPEZ DE MURILLAS, E. “Planeta visual”. Guía de recursos para la intervención psicoeducativa en los TEA basada en las dimensiones del IDEA. Curso 2009/2010.

- TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMÍNGUEZ, S.; ESCRIBANO, L. "PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños autistas". Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Programa TEACHH de Watson. Intervención educativa para alumnos con graves problemas de comunicación. Eric Schopler y Robert Reichler. (www.autismo.com)
- RIVIÈRE, A y MARTOS, J.: El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: INSERSO. 1997.
- RIVIERE, A: Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta. 2001.
- VAZQUEZ, C. Y MARTÍNEZ, M^a: TDG. Una aproximación desde la práctica. Vol. III: prácticas educativas y recursos didácticos. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2006.
- www.catedu.es/arasaac

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

CLAVES PARA LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR. INNOVACIÓN, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Almudena Arce Lejárraga y M^a Teresa Herráez Ruano

I.E.S. “Leonardo Torres Quevedo” (Santander, Cantabria)

Resumen

Durante los últimos años, el I.E.S. “Leonardo Torres Quevedo” viene introduciendo importantes cambios para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades, intereses y capacidades del alumnado, con el fin de mejorar el éxito escolar. Las claves que guían estos cambios son: la innovación como proceso de reflexión colegiada que inspire propuestas de mejora, la atención a la diversidad que permita ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado y la formación del profesorado como vehículo para la dinamización de estos cambios. Las medidas que se están implementando, están insertas en los distintos Planes, Programas y Proyectos del centro, con el fin de institucionalizar las innovaciones y dar continuidad y coherencia a las acciones desarrolladas.

Objetivos

El objetivo principal es: la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje con el fin de adaptar la oferta formativa del centro a las necesidades educativas del alumnado.

Como objetivos específicos para la consecución de este propósito podemos señalar los siguientes:

1. Potenciar e incrementar las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
2. Introducir cambios organizativos y metodológicos que posibiliten una enseñanza personalizada.
3. Aumentar la formación y capacitación del profesorado que permita llevar a cabo innovaciones metodológicas, dotando de espacios y tiempos para la formación.
4. Impulsar la participación y colaboración de alumnos, familias y profesores en la vida del centro.

Desarrollo

Estos objetivos, compartidos por la comunidad educativa del I.E.S. “Leonardo Torres Quevedo”, son los que han inspirado los cambios que se vienen desarrollando en el centro para la mejora del éxito escolar. Estos cambios se desarrollan a través de la implementación de distintas medidas insertas en los Planes, Programas y Proyectos del centro, como son: El Plan de Interculturalidad, El Plan de Atención a la Diversidad, El Plan de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional, El Plan de Convivencia, Plan Interdisciplinar de Potenciación de la Lectura, Plan de Apertura de la Biblioteca al Barrio y Plan de Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria.

A continuación señalaremos las propuestas de mejora en los distintos Planes:

1. Plan de Interculturalidad:

El aumento del alumnado inmigrante en el centro hace necesario el desarrollo de actuaciones que permitan una mejor atención al alumnado y a sus familias. Podemos destacar las siguientes propuestas:

- a) Biblioteca Intercultural: dotar a la biblioteca del centro de recursos bibliográficos en las lenguas de origen del alumnado del centro.
- b) Equipo de interculturalidad: constituir un grupo de profesionales que dinamicen acciones para la atención a las necesidades del alumnado inmigrante del centro. Este equipo lo constituyen: una Jefa de Estudios, la Orientadora, la Profesora de Servicios a la Comunidad, la Auxiliar de Lengua Moldava y la Coordinadora de Interculturalidad. A estos profesionales habría que añadir la colaboración de un profesor del ámbito científico matemático en las evaluaciones iniciales y apoyo directo al alumnado inmigrante, quedando cubiertas las necesidades en el ámbito sociolingüístico por la coordinadora de interculturalidad.
- c) Encuentros con las familias de alumnos inmigrantes: establecer un cauce fluido de comunicación con las familias para informarles, por una parte, de todo lo relacionado con el centro educativo y el sistema escolar y, por otra, de aquellos recursos sociales y formativos de los que se pudieran beneficiar.

2. Plan de Atención a la Diversidad:

Dentro de la atención a la diversidad se pretenden impulsar los siguientes programas:

- a) Programa para el alumnado con NEE:
El instituto es un centro preferente de integración de alumnado con discapacidad motórica, atendiendo también a alumnos con discapacidad psíquica. Por tanto, un eje de innovación constante en el centro es el encaminado a mejorar la atención de estos alumnos, que se materializa fundamentalmente en: la creación de un *puesto de trabajo accesible* (que permita el acceso al currículo), el impulso de un *programa de desarrollo de las competencias básicas en las materias instrumentales del alumnado con NEE* (para una adecuada respuesta a sus necesidades) y el *uso de la Pizarra Digital Interactivas (PDI)* como recurso motivador e integrador en la dinámica del aula de este tipo de alumnado.
- b) Programa de Compensación Educativa. Prevención de absentismo y abandono escolar temprano:
Para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, con el fin de prevenir el absentismo y abandono escolar temprano se considera prioritario el introducir cambios metodológicos para la consecución de aprendizajes funcionales (mediante la creación de talleres) y la participación efectiva de las familias en la educación de sus hijos.
Nos encontramos, por tanto, con la necesidad de la creación de *talleres de iniciación profesional*, con el objetivo de la adquisición de las competencias básicas a través de la creación de entornos reales donde aplicar los aprendizajes adquiridos. Se han organizado para este curso los siguientes: “Taller de iniciación a la jardinería”, “Taller de informática y ofimática. Técnicas básicas de oficina” y “Taller de animación del punto de venta. Técnicas básicas comerciales”.
Por otro lado, con el fin de implicar a las familias en la educación de sus hijos se pretenden realizar *reuniones trimestrales* para analizar las dificultades y comprometerse con determinadas acciones.
- c) Programa de enriquecimiento curricular:
El centro, como un paso más en la atención a la diversidad del alumnado se plantea medidas para la respuesta curricular del alumnado con ritmo rápido de aprendizaje. Entre ellas se encuentran: la creación de *grupos de trabajo de profesores* para la preparación de materiales de enriquecimiento curricular, así como el impulso de la investigación en el alumnado como fuente de aprendizaje; la implementación de

grupos flexibles para alumnos con un ritmo rápido de adquisición de aprendizajes; el *desarrollo de optativas* que complementen la formación con el objetivo de trabajar estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información, así como el pensamiento divergente del alumnado; el *asesoramiento sobre oferta formativa extracurricular* que ofrece el entorno (Universidad, Ayuntamiento, bibliotecas municipales, asociaciones, ...).

d) Programa de aprendizaje-servicio con los alumnos del Programa de Cualificación Profesional Inicial de “Ayudante Técnico en Parques, Viveros y Jardines”.

La tipología de los alumnos de este programa en el centro, con una historia escolar repleta de fracasos, apoya la idea de emprender actuaciones que permitan a los alumnos disfrutar del aprendizaje y ver la utilidad y funcionalidad del mismo, enfatizando la ruptura de los estereotipos generados en el profesorado, familias y demás alumnos, hacia una imagen más ajustada de estos alumnos. A través de la oferta de un “Taller de jardinería de alumnos a padres”, se pretende dar protagonismo a estos alumnos, que actuarán como profesores de padres o familiares de alumnos del centro interesados en este campo, bajo la dirección y supervisión de la profesora de los módulos específicos. El objetivo final es promover aprendizajes significativos en el alumnado y mejorar la imagen que tienen de sí mismos.

3. Plan de Acción Tutorial y Orientación Académica y Profesional:

En el marco de la Acción Tutorial y con el fin de dinamizar el trabajo con los tutores se pretende la utilización de la *Plataforma Moodle* para:

- Estructurar y dar coherencia al Plan de Acción tutorial del centro (facilitando los materiales secuenciados para el uso en las tutorías).
- Crear un espacio para compartir materiales implicando a los tutores en la adaptación de las actividades a los diferentes grupos del centro.
- Fomentando la comunicación entre el Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios y Tutores.

Dentro de Plan de Orientación Académica y Profesional y dada la realidad de los itinerarios académicos tan complejos, se hace necesaria una *orientación académica personalizada a los alumnos de 4º de la E.S.O.*, con el fin de que tomen una decisión sobre su futuro académico contando con la máxima información para la consecución de su proyecto personal, académico y profesional. Para ello, se pretenden formar, por parte del Departamento de Orientación, a los tutores de los grupos de 4º de la E.S.O. para la realización de entrevistas individualizadas con alumnos y familias, durante el tercer trimestre del curso.

4. Plan de Convivencia:

A través del Plan de Convivencia se pretende introducir acciones encaminadas a mejorar el clima escolar con son, por ejemplo, la creación de *comisiones del entorno* (grupos de alumnos por aula que se encargue de organizar los pasillos y aulas de forma que se cree un clima acogedor y agradable, fomentándose actitudes de respeto hacia las aportaciones y el trabajo de los demás), la *ambientación del espacio educativo* (diseñando espacios para la participación del alumnado, profesores y familias) y la instauración de un club de deberes (en el cual alumnado voluntario, ayude a la realización de tareas y solución de dudas a sus compañeros, favoreciendo actitudes de servicio).

5. Plan Interdisciplinar de Potenciación de la Lectura:

El desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado implica a todo el profesorado del centro. Es por ello que se pretende canalizar acciones interdisciplinares para la potenciación de la lectura en el alumnado, con el compromiso de todos los departamentos.

6. Plan de Apertura de la Biblioteca al Barrio:

El objetivo de fomentar la lectura del alumnado se complementa con la apertura de la biblioteca a las familias y al entorno próximo (al barrio), para facilitarles el acceso a los fondos bibliográficos. La implementación de medidas tales como: el desarrollo de club de lectura, tertulias literarias y actividades de animación a la lectura, tiene como finalidad el impulso de la lectura en toda la comunidad educativa del centro.

7. Plan de Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria:

La adecuada atención al alumnado de 1º de la E.S.O., pasa por una mejora de la transición educativa entre Educación Primaria y Educación Secundaria, que permita al centro adoptar las medidas necesarias en función de las características del alumnado procedente de los colegios. Potenciar la comunicación entre los maestros de los colegios y profesores del instituto, la realización de actividades conjuntas, así como diseñar actuaciones para la acogida de alumnos y familias, se convierten por tanto en acciones prioritarias.

Conclusiones

La mejora del éxito escolar implica la introducción de innovaciones organizativas y metodológicas, que permitan adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los alumnos, con una apuesta fuerte por la formación y capacitación del profesorado.

No demos olvidar la importancia de la evaluación de las medidas desde el paradigma de la investigación-acción, con el fin de introducir cambios que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos.

Referencias Bibliográficas

- DIAZ-AGUADO, M.J (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FLECHA, R. (2003). ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Aula de Innovación Educativa*, núm. 121, Mayo, pp. 5. Barcelona. Grao.
- PALACIO, J. MARCHESSI, A. y COLL, C (1992). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). Organizar la diversidad, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311, Marzo, pp. 76-80.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Cómo promover prácticas inclusivas desde un Servicio Educativo del Departament d'Ensenyament.

(Metodologías cooperativas para favorecer la inclusión en los centros educativos)

Roser Viladot i Josep Muñoz
Directores del Servicio Educativo
Equipo del Servicio Educativo del Vallès Occidental 3, Cataluña

Los Servicios Educativos del Departament d'Ensenyament.

Son equipos multiprofesionales que apoyan y asesoran a los centros educativos públicos y privados concertados de niveles educativos no universitarios (profesorado, alumnado y familias).

Tienen como finalidad integrar su plan de actuación, los recursos humanos y materiales disponibles para atender de manera más eficiente las actividades de los docentes de los centros educativos de una zona determinada y las prioridades del Departament d'Ensenyament. Están formados por profesionales de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), Equipo de Asesoramiento psicopedagógico (EAP), i Asesores de Lengua i Cohesión Social (LIC).

La experiencia que presentamos se enmarca en la Zona Educativa de Rubí i Castellbisbal de la comarca del Vallès Occidental. Barcelona.

El Plan Estratégico

El Servicio Educativo del Vallès Occidental 3 está desarrollando un Plan Estratégico de Zona, (cuatrienal), a partir de un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), sus profesionales comparten un mismo Plan de Trabajo, el cual, formulado en términos de estrategias tiene como objetivos generales los propios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, más un tercero interno, propio del servicio educativo.

Objetivos

- 1) Mejorar los resultados educativos de los alumnos. (Asesorar, evaluar y orientar a los centros sobre: conceptos, metodologías, organización, recursos y materiales para conseguir una escuela más inclusiva)
- 2) Mejorar la cohesión social (Asesorar y orientar para favorecer la convivencia y la comunicación, tanto a nivel de aula, centro educativo y municipio)
- 3) Mejorar el trabajo del servicio educativo. (Mejorar la comunicación, el conocimiento mutuo y la cohesión del servicio a partir del trabajo en equipo).

Estrategias

1.1) Asesorar a centros, equipos docentes y profesorado en general en estrategias, metodologías y recursos para la elaboración de proyectos, organización escolar y orientación educativa en relación a la atención de todo el alumnado, especialmente los alumnos con NEE, NEEDS y recién llegados.

1.2) Uso de las redes educativas para incorporar reflexión sobre capacidades, habilidades, conceptos, metodologías, recursos y materiales.

1.3) Detección y promoción del intercambio de buenas prácticas intra y entre centros.

2.1) Apoyo a las diferentes redes sobre convivencia y ciudadanía

2.2) Impulso y colaboración al Plan Educativo de Entorno de Rubí

2.3) Impulso y colaboración en programas y planes de intervención en el ámbito social: absentismo y salud escolar

3.1) Promover la participación de los diferentes profesionales del Servicio Educativo de Zona fomentando el trabajo en equipo a partir de la reflexión y la evaluación interna

3.2) Mejora de la difusión externa: imagen del Servicio Educativo de Zona

| Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament | | servei educatiu del Vallès Occidental | | |
|--|--|--|--|--|
| OBJECTIU ESTRATÈGIC 1 | Millorar els resultats educatius | CURS: 2011/2012 | | |
| | | Codi: 08870406 | | |
| | | PONDERACIÓ 35 % | | |
| Descripció: Assessorar, avaluar i orientar als centres sobre: conceptes, metodologia, organització, recursos i materials per aconseguir una escola més inclusiva | | | | |
| RESPONSABLE DE L'OBJECTIU: Josep Muñoz i Roser Viladot | | | | |
| ESTRATÈGIES 2009/2013 | | | | |
| 1.1 | Assessorament a centres, equips docents i professorat en general en estratègies, metodologies i recursos per l'elaboració de projectes, organització escolar i orientació educativa envers l'atenció de tot l'alumnat, especialment els NEE, NEEDS i nouvinguts. | | | |
| 1.2 | Ús de les xarxes educatives per incorporar reflexió sobre capacitats, habilitats, conceptes, metodologies, recursos i materials. | | | |
| 1.3 | Detecció i promoure l'intercanvi de bones pràctiques intra i entre centres. | | | |
| ACTIVITATS 2010/2011 | | | | |
| 1.1.1 | Assessorar i facilitar recursos i estratègies que ajudin a millorar la pràctica educativa de la lecto-escritura. Correcció activa, Habilitat per millorar la lecto-escritura, utilització de projector digital d'opacs, programes motivador i facilitador de l'expressió escrita. Es farà en general, però avaluarem la correcció activa a cycle mitjà d'una mostra (dos centres educatius, Montessori i) Responsable: Montse Carreras | | | |
| 1.1.2 | Participar en el seminari de caps d'estudis reflexionant sobre metodologies d'aprenentatge de lecto-escritura emprades a cada centre. Es farà un recull metodològic per un proper anàlisi (al SEZ, potser ampliant el grup amb inspecció i algun expert/a) Responsable: Josep Muñoz, Mereló Cambra | | | |
| 1.1.3 | Xerrada de Dolores Grandes: Diferents perspectives per afrontar el fracàs escolar Responsables: Josep Muñoz i Roser Viladot | | | |
| 1.1.4 | Detecció i estimulació precoç de la parla a l'etapa infantil P3 i potser en algun cas P4. Treball global/pautes per estimular el llenguatge, estimulació psicomotriu, treball de la respiració, articulació, fer atenció a la part més relacional o emocional. Proposta d'escoles? Responsable: Anna Mariet i Mereló Garcia | | | |
| 1.1.5 | Assessorament en avaluació de l'expressió oral al cicle superior. Mostra: ? Responsable: Montse Carreras | | | |
| 1.1.6 | Assessorament als centres prioritzats de la nostra zona en la implantació del Pla de lectura de centre Responsable: Montse Lario | | | |

| Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament | | servei educatiu del Vallès Occidental | | |
|---|--|--|--|--|
| 1.2.1 | Continuar l'assessorament, suport i atenció en el programa CIA A/C (metodologia inclusiva, Treball cooperatiu). Augmentar el nombre de centres (3 centres més) i ampliar l'atenció en els centres que ja van iniciar el curs passat (ampliar cicle o claustre). Sensibilització i formació al professorat nou en el tema Responsable: Josep Muñoz i Roser Viladot | | | |
| 1.2.2 | Jornada sobre Inclusió: Conferències sobre inclusió (Climet Giné) i Index per la inclusió, experiències inclusives. Responsable: Roser Viladot, Josep Muñoz, Guillem Biosca | | | |
| 1.3.1 | Detecció, recull i difusió de bones pràctiques dels centres de la nostra zona Responsable: Guillem Biosca | | | |
| 1.3.2 | | | | |

Figura 1. Ejemplo de objetivos.

Inclusión

Entendemos por inclusión que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las mismas

oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Inclusión implica una manera de pensar y de entender la educación, es un compromiso ético y una cuestión de voluntad. Construir una escuela inclusiva se relaciona más con el propio desarrollo de la escuela que con la voluntad de escolarizar a alumnos vulnerables. (Climent Giné, 2010).

La inclusión tiene que ver con la identificación y progresiva reducción de barreras al aprendizaje y a la participación. (Ainscow, 2005).

La inclusión escolar es un objetivo central en nuestro proyecto de trabajo y común para un equipo formado por perfiles profesionales distintos, pero complementarios, con el propósito de asesorar a los centros de nuestra zona a desarrollar sus proyectos de centro. Los centros educativos son el espacio de nuestra comunidad donde está representada la verdadera diversidad que conforma nuestra sociedad. La escuela es un contexto privilegiado para poner en práctica los procesos de desarrollo y socialización de todo el alumnado, sean cuales sean sus características. La diversidad que nos encontramos en las aulas ha de ser entendida como una oportunidad para desarrollar nuevas estrategias y metodologías donde la diversidad no sea un condicionante sino una oportunidad para desarrollar un nuevo modelo social.

En este sentido nuestra propuesta ha desarrollado el trabajo cooperativo como una estrategia que nos ha de permitir potenciar metodologías inclusivas desde una perspectiva que mejora los aprendizajes, favorece la cohesión de la diversidad i da una oportunidad de construir una sociedad más solidaria y responsable con la realidad social.

De los tres objetivos definidos previamente en nuestro plan estratégico, la inclusión forma parte del primero y del tercero. Hemos elegido incorporarlo en el objetivo general de *Mejorar los resultados educativos de nuestro alumnado* i no en el de *Mejorar la Cohesión social*, porque entendemos que la atención a la diversidad no ha de suponer un elemento excluyente en la mejora de resultados y la calidad educativa, sino todo lo contrario y *Mejorar el trabajo del propio equipo*. Entendimos que era importante implementar la metodología de trabajo cooperativa en la estructura de nuestro propio equipo, también somos profesionales diversos, lo cual nos facilitaría el desarrollo del proyecto. En cada estrategia de estos dos objetivos están definidas actividades anuales para impulsar la inclusión, desde la formación permanente del profesorado, organización de conferencias sobre marco teórico por personas expertas en el tema, asesoramientos a centro, modelaje, intercambio de experiencias entre i inter centros, presentación de experiencias de otros centros y otras zonas educativas etc., pero queremos destacar una experiencia en la que nos hemos implicado como equipo.

Ejemplo de Metodología inclusiva. *El trabajo cooperativo como metodología inclusiva desde una perspectiva de zona educativa*

Plan piloto para impulsar el trabajo cooperativo como metodología inclusiva al aula liderado por el servicio educativo. El proyecto se inició hace tres años.

Curso 2009/10. Formación de los profesionales del servicio educativo y preparación del proyecto.

A través de la Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. y de sus coordinadores Pere Pujolàs y J.R. Lago, iniciamos un proyecto de formación para los profesionales del SEZ en el que trabajamos su proyecto “EL PROGRAMA CA/AC (*“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”*) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Programación multinivel y otras metodologías inclusivas.

Curso 2010-2011. Inicio del programa piloto.

Selección de cinco centros de la zona donde iniciar el proyecto. Implementación del Programa CA/AC en el primer grupo de centros educativos. Tres centros de primaria y dos centros de secundaria: Escuela Montessori, Escuela Benviure, Escuela 25 de Setembre, Instituto L'Estatut i Instituto Duc de Montblanc.

Criterios de selección: motivación de la dirección y del profesorado, centros de primaria y secundaria, centros de las dos poblaciones de nuestra zona.

Se propone que participen un grupo reducido de entre tres y cinco tutores/aulas por centro, en las que los profesionales del SEZ acompañarían en el proceso de desarrollo del proyecto durante todo el curso. Creemos que en esta fase era muy importante no incorporar un gran número de docentes ya que nuestro objetivo era ir desarrollando de manera progresiva la propuesta CA/AC y sobre todo generando espacios de reflexión entre los diferentes docentes de cada centro valorando su aplicación y resultados así como la posibilidad de agrupar a todos los docentes de los diferentes centros participantes para mantener un guión de trabajo compartido pero a la vez dando una cierta autonomía a cada centro.

- **Organización i funcionamiento de la formación**

Cada centro participante deberá nombrar un coordinador (debería ser alguien del equipo directivo i/o de los coordinadores) será la persona con la que el SEZ mantendrá la coordinación del Proyecto. El coordinador establecerá las reuniones dentro del centre y la gestión de la dinamización del Proyecto dentro del centro educativo.

Se formará un grupo de trabajo formado por todos los participantes de los centros educativos (coordinador/a del centro y profesorado que desarrollara la propuesta a las aulas). Estas sesiones se realizan en horario no lectivo de 17h a 19h.

En cada centro educativo i en horario lectivo se realizará la reflexión y puesta en común de las prácticas que desarrollen en cada centro los diferentes docentes, en estas reuniones podrán asistir aquellos docentes no tutores que participan en el proyecto.

Los profesionales del SEZ harán el trabajo de acompañamiento i/o asesoramiento irán en equipos de dos profesional, su labor será desarrollar y coordinar la parte práctica y de aplicación del trabajo cooperativo.

Los profesionales del SEZ que participan en el proyecto se reúnen semanalmente para preparar de manera unitaria las propuestas que se han desarrollar a las aulas así como los mecanismos de observación, modelaje i evolución de las prácticas observadas i/o realizadas.

Definición de la actuación, objetivos, contenidos, metodología de trabajo en el centro y entre centros, evaluación y propuestas de mejora.

Objetivos:

- Profundizar en el asesoramiento en la metodología del trabajo cooperativo como estrategia para desarrollar la inclusión en los centros.
- Impulsar un plan piloto para desarrollar en los centros priorizados.
- Ofrecer recursos y materiales a los centros para impulsar el trabajo cooperativo al aula.
- Facilitar dinámicas de grup para potenciar la cohesión del grupo en las aulas.
- Compartir experiencias y analizar las prácticas inclusivas.

Contenidos:

Trabajo cooperativo, Estructuras de aprendizajes, Ámbitos de intervención, Dinámicas de grupo.

Estructuras cooperativas, Técnicas cooperativas, Modelos de fichas

Evaluación: A parte del cuestionario de satisfacción, aprovechamiento y transferencia, Indicadores de planificación estratégica como: grado de aplicación, calidad de la ejecución i nivel de impacto

Curso 2011-2012. Implementación del programa a otros centros de la zona

Participación de 8 centros educativos. El presente curso escolar supone un gran reto, es realmente la implementación del proyecto. La experiencia desarrollada el anterior curso, nos ha permitido valorar la experiencia como muy positiva y sobre todo asumible para nuestro equipo humano. Los centros anteriores han manifestado su voluntad de seguir con el proyecto y ampliarlo a todas las etapas educativas. Una vez realizada la valoración del trabajo realizado se hace propuesta de ampliación de centros en el Proyecto, se incorporarán un centro de secundaria y dos de primaria. Escuela Rivo Rubeo, Instituto de Castellbisbal, Escuela Schola. El proyecto cuenta con una parte más formativa combinada con otra aplicativa.

- **Organización y funcionamiento de la formación.**

Es el tercer año, nos encontramos ante tres niveles distintos de formación:

1. Los centros de nueva incorporación, necesitarán una formación inicial.
2. Formación específica para aquellos profesionales que ya iniciaron el proyecto el curso anterior.
3. Formación para aquellos profesionales que inician el proyecto, aún cuando el centro ya está en su segundo año.

Organización.

- Conferencia sobre inclusión. A cargo del Dr. Climent Giné.
- Sesiones teóricas: 1 formación al claustro del centro Rivo Rubeo. 1 formación al claustro centro Montessori, 1 formación en el SEZ para los docentes de los centros que participan por primera vez y pertenecen a los claustros de los centros que son el segundo año del proyecto.
- Sesiones en el centro educativo

Dinámica de funcionamiento.

- Grupo de trabajo compartido con todos los participantes de los centros educativos (coordinador/a del centro y profesorado) para las sesiones teóricas de Trabajo Cooperativo y el intercambio de experiencias entre los centros. Se encontrara en el SEZ fuera del horario lectivo. (Martes por la tarde).
- En cada centro educativo y en horario lectivo se realizara la parte práctica y de aplicación. Coordinación entre el profesorado participante, coordinador/a del centro y profesionales del SEZ referentes de cada centro.

- Los profesionales del SEZ, (de distinto perfil profesional) van en equipos de dos a los centros, para asesorar, colaborar y coordinar la parte práctica y de aplicación del trabajo cooperativo con los docentes que lo realizan, así con el responsable del centro.
- Todos los profesionales del SEZ que forman parte del grupo de trabajo, prepararan las sesiones conjuntamente, no obstante, esto no implica que todos tengan que conducir o asistir a todas las sesiones de formación, sí a las sesiones en los centros educativos. Compartimos una planificación de todo el curso con el repartimiento de las responsabilidades.

| Sesiones de SEZ | Hora | Sessions Formación Centros | Temporización |
|-----------------|------------|---|---|
| (25/10/2011) | 15-17h. | Sessió 1. Preparación de materiales, calendarios y distribución de centros | octubre |
| (27/10/2011) | 15-17h. | Trabajo por equipos de centro o interno | |
| (08/11/2011) | 15-17h. | Preparación sesión siguiente. Responsables: | noviembre |
| | 17-18:30h. | Sessió 0. Inicial. Explicación estructura, funcionamiento, evaluación inicial y calendario Promoción, Negociación y Acuerdos del Proceso de Incorporación de Aprendizaje Cooperativo Presentación del seminario | |
| (15/11/2011) | 15-17 h. | Trabajo interno. Preparación Powers | |
| | 17-19 h. | Conferencia Climent Giné | |
| (22/11/2011) | 15-17 h. | Preparación sesión | |
| | 17-18:30h | Marco Teórico I: Aprendizaje Cooperativo. Conceptos Básicos (Pres. 1a) Marco Teòrico II: Ambitos del Cooperatiu (Pres. 1b) Acuerdos del asesoramiento: Calendario, Compromisos (autoinformes)...Cuestionario Inicial | |
| | | Sessió 3• Analizar el proceso de Trabajo y planificar reuniones. • Puesta en común Cuestionario Inicial • Acordar 1-2 Dinàmiques a aplicar i Temporización • Revisar Autoinforme 1ª Dinámicas (Autoinforme asesor-coordinador) | Del 22/11/2011 al 20/12/2011 |
| | | Trabajo individual •Aplicación de 1-2 Dinámicas •Autoinforme 1ª Planificación de Dinámicas- • Expectativas de áreas | Assessors/es SE / Coor. Centro Maestros/Profes |

| | | | |
|--------------|-------------|---|---------------------------------------|
| | | <p>Sessió 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de la Dinámica más realizada.: <ul style="list-style-type: none"> a. semblanzas-diferencias. b. cohesió grupo – otras funciones c. recull d'acords noves aplicacions – generalització • Puesta en común de cada Dinàmica • Iniciació de estructures Cooperativas Simples | orado |
| (29/11/2011) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (13/12/2011) | 15-17 h | Trabajo equipo o SEZ | |
| (20/12/2011) | 15-17 h. | Preparación sesión | diciembre |
| | 17-18:30 h. | Puesta en común de les dinàmiques: anàlisi processos, valoració i intercanvi Propuestas Coordinación + conceptos: (cohesión de grupo) | |
| | | <p>Sessió 5•</p> Puesta en común de la Dinàmica mes realitzada.: <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de estructures Cooperativas Simples • Toma de decisiones: 1-2-4 Adaptado. Foli Giratori • Revisar Autoinforme 1 b Estructures a | Del 20/12/2011 al 14/02/2012 |
| | | Trabajo individual centro <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de 2 Estructuras cooperativas simples • Autoinforme 2ª Estructuras Cooperativas • Expectatives de áreas con UD de 3 Estructuras Cooperativas | |
| | | <p>Sessió 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de estructures realitzades : <ul style="list-style-type: none"> a. semblanzas-diferencias. b. Interacció estimulant - participació igualitària c. Propuestas adaptacions- generalització UD • Puesta en común de cada Estructura Cooperativa • Expectativa Àrea- Unidad Didàctica -Estructures. Autoinforme2p | |
| (17/01/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (24/01/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (31/01/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | gener |
| (07/02/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (14/02/2012) | 15-17 h. | Preparación sesión | febrer |
| | 17-18:30 h. | Coord + conceptos (estructuras simples) Experiència de Trabajo cooperatiu: presentació y intercambio | |
| | | <p>Sessió 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de Unidades Didàcticas Planificadas. • Revisar Autoinforme 2 Unidad Didàctica | Del 14/2/2012 |

| | | | |
|--------------|-------------|---|---|
| | | Trabajo individual centro •Aplicación Unidad Didáctica •Autoinforme 2ª Unidad didáctica • Expectativas de áreas con UD de 3 Estructuras Cooperativas | Al 20/3/2012 |
| | | Sessió 8 • Puesta en común de la Unidad Didáctica: a. semblances - diferencies Planificació- Realització. b. Interacció estimulant - participació igualitària c. Propuestas adaptaciones - generalización 1-2 Marzo – Abril- Mayo • Anàlisi Dificultats Cooperació Equipos Base. | |
| (28/02/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (06/03/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | març |
| (13/03/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | març |
| (20/03/2012) | 15-17 h. | Preparación sesión. Unidad didáctica. | |
| | 17-18:30 h. | Coord + conceptos (Cuaderno de equipo) Àmbito C: Los planes del Equipo (Pres. 4a) i Los cuadernos del equipo | |
| | | Sessió 9 • Planificación de Temporización Grupo Clase: Unidades Didácticas + Plan del equipo .• Revisar Plan del Equipo . • Simulación Plan del Equipo Estándar Grupo Clase • Revisar Autoinforme 3 Plan del Equipo | Del 20/03/2012 al 15/05/2012 març |
| | | Trabajo individual •Aplicación Didáctica + Plan del equipo . •Autoinforme 3 Plan del Equipo | |
| | | Sessió 10 • Puesta en común Planes del Equipo a. semblances - diferencies Planificació- Realització. b. autoevaluación - coevaluación c. Propuestas adaptacions - generalització Abril- Maig • Propuestas 2n Plan del Equipo . | |
| (27/03/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | març |
| (17/04/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | abril |
| (24/04/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (08/04/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (15/05/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | maig |
| | 17-18:30 h. | Coordinación + Ambito C (treball en equipo contingut) Planes del Equipo: seguimiento y ajuste. Cuadernos del Equipo . Introducción autoinforme de evaluación | |
| | | Sessió 11 • Planificació de Temporización Grup Classe: Unidades Didácticas + Plan del Equipo + Cuaderno de Equipo • Revisar Informe Final de Evaluación Introducción | Del 15/05/2012 |

| | | | |
|--------------|----------|---|------------------|
| | | Trabajo individual •Aplicación n de Unidad Didáctica + Planes de Equipo + Cuaderno de Equipo •Autoinforme 3 Plan de Equipo | al 29/05/2012 |
| | | Sessió 12. Intercambio de Planes de Equipo y cuadernos de Equipo • Evaluación Final: Dinámicas. Unidades didácticas. Planes y cuadernos de equipo • Propuestas de generalización: • Aula • Centro | |
| (22/05/2012) | 15-17 h. | Trabajo equipo o SEZ | |
| (29/05/2012) | 15-17 h. | Preparación de la sesión | |
| | 17-19 h. | Evaluación del contenido y del proceso. Propuesta de continuidad | |

Valoración de la experiencia.

El Plan Estratégico, nos está permitiendo conocer las posibilidades que diferentes profesionales con capacitaciones y formaciones diferentes tienen a la hora de estructurar propuestas de trabajo compartido. Permite aprovechar todo el capital intelectual i traducirlo en capacidades de nuestro equipo para ofrecer un mejor servicio a los centros educativos de nuestra zona.

Nuestra valoración positiva, quiere aportar la reflexión que después de superar un proceso corto en el tiempo pero intenso en sus debates, hemos conseguido constituir un equipo de trabajo sólido que puede ofrecer a la comunidad educativa un concepto diferente de trabajo dentro de un Servicio Educativo, el de aportar miradas compartidas desde perfiles profesionales, puntos de vista y criterios diferentes, ofreciendo a los centros educativos propuestas coordinadas y relacionadas con las verdaderas necesidades de los centros educativos.

Referencias Bibliográficas:

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea

GINÉ, C.L. (2001). *Inclusión y sistema educativo. Artículo presentado en el III congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Salamanca

PUJOLAS, P. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

DETECCIÓN DE LA PRECOCIDAD INTELLECTUAL EN CANARIAS

Antonia M^a Gómez González

Coordinadora de Respuestas Educativas a las NEAE

Área de NEAE y Orientación Educativa y Profesional. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias

Resumen

Comunicar la experiencia sobre la aplicación del procedimiento para la realización de la detección de la precocidad intelectual en el alumnado de primer curso de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Introducción:

Es necesario, y así se reconoce como uno de los principios que aseguran la equidad en la educación respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el que se establezcan procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente de estas necesidades. Además establece que la atención integral a este alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Seguir este propósito ha sido uno de los objetivos perseguidos en nuestra comunidad con el convencimiento de que una detección precoz permitirá que sean estimulados de manera adecuada en la escuela y en la familia, optimizando el desarrollo de las competencias básicas, evitando que sus dificultades o condiciones iniciales, de no ser atendidas tempranamente, restrinjan la eficacia de la respuesta educativa y limiten su crecimiento como personas.

En nuestra comunidad, las instrucciones y procedimientos para la detección de cada tipo de NEAE así como los recursos personales y materiales implicados, se establecen las siguientes pautas:

- a) Los niveles en los que se realizará la detección temprana son de Educación Infantil de 4 y 5 años, y 1º y 2º de Educación Primaria.
- b) En estos niveles y, durante el primer y segundo trimestre del curso, el profesor tutor recogerá, en el acta de las reuniones de ciclo, la relación de aquellos alumnos y alumnas con indicadores o señales de alerta. Para obtener de forma objetiva la información de estas características, se utilizarán protocolos y guías de observación.
- c) Los coordinadores de ciclo trasladarán esta relación de alumnos y alumnas detectados a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), con la finalidad de que el orientador o la orientadora inicie una valoración previa exploratoria si así se estima. La detección también se puede iniciar cuando desde el entorno familiar se observen indicios, y sean acreditados suficientemente a juicio de la CCP

- d) Finalmente, la CCP, con la información aportada por la exploración previa, decidirá la relación y el orden de prioridad del alumnado al que se les realizará el preinforme e informe psicopedagógico.

Además de estas pautas, se han establecido también otros procedimientos para facilitar la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades o condiciones específicas propias del alumnado NEAE. Algunos ejemplos de ello son:

- En el caso del alumnado con NEAE por Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, existe un acuerdo de coordinación entre las consejerías de Sanidad y Educación, mediante el cual se han establecido el procedimiento e instrumentos para el intercambio de la información significativa que facilita la detección temprana.
- Contribuye a detectar tempranamente al alumnado con NEAE por Dificultades Específicas de Aprendizaje el desarrollo de programas preventivos de refuerzo, dirigidos al alumnado con dificultades para avanzar los aprendizajes básicos de la lectura, escritura y cálculo aritmético, como el PREDEA.
- La coordinación establecida entre los EOEPs de Zona y Específicos y los dispositivos de atención temprana de los servicios sociales y sanitarios.

Otra experiencia en la aplicación de procedimientos de detección temprana es la que se lleva a cabo para la detección de la precocidad intelectual en nuestra comunidad autónoma y que, en este caso, vamos a presentar en detalle a continuación:

Propósito de la experiencia

Detectar de forma temprana al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales a través del desarrollo de un procedimiento sistemático dirigido al alumnado de primer curso de Educación Primaria de los centros de Canarias.

Metodología

Los procedimientos, los instrumentos y la temporalización para esta detección temprana se encuentran recogidos en un “Dossier de Protocolos para la detección, seguimiento e intervención” para el alumnado con NEAE por altas capacidades intelectuales elaborado en nuestra comunidad. Este documento fue, en un primer momento, entregado formalmente a los centros educativos y se ha ido ajustando anualmente. De esta forma y para cada curso escolar, se prepara un documento complementario con las instrucciones específicas, calendario, o cualquier otra información facilitadora para el proceso. Este documento se presenta primeramente a la Inspección educativa para su conocimiento y posteriormente se envía a todos los centros educativos, colocándolo también a disposición de los orientadores y orientadoras a través de la web profesional.

Cada curso académico, e iniciándose en el mes de febrero, se procede a la puesta en marcha del proceso de detección y en la que podemos distinguir las siguientes fases

1.- A través del director/a u orientador/a del centro se hace llegar al profesorado de primer nivel de Educación Primaria las escalas para las familias (EOPAM) y las escalas para el profesorado (EOPRO).

2.- El profesorado (tutores/as) entrega las escalas a todos los padres/madres o tutores legales de su grupo, salvo a aquéllos cuyos hijos/as presente necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual.

3.- Después de recogidas las escalas de las familias se analizan por parte de los tutores/as, aplicando los criterios de puntaje de la escala y obteniendo así una puntuación total para cada alumno o alumna.

4.- El profesorado cumplimenta las escalas (EOPRO) de, al menos un tercio de los alumnos/as de su grupo clase que, a criterio del mismo docente, presentan un aprendizaje rápido, alto rendimiento, destacan en algunos de los ámbitos del razonamiento, la memoria y la creatividad, o presentan precocidad en otras características intelectuales, artísticas o motrices. Dentro de este porcentaje se incluyen también los alumnos o alumnas que hayan sido puntuados por sus familias por encima de 125. Para la cumplimentación e interpretación de las escalas se cuenta con el asesoramiento del orientador/a del centro.

5.- El orientador/a del centro público o privado-concertado realiza, previa autorización de los padres/madres o tutores legales, una aplicación de al menos dos pruebas de inteligencia factorial, preferentemente que incluya baremos para la población escolar canaria y que permiten la identificación de los macroprocesos a que hace referencia la Orden de 22 de Julio de 2005, *por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales* (BOC de 1 de agosto de 2005, al alumnado que, según los puntajes de las escalas de observación presentan indicadores sustanciales de posible precocidad intelectual. Se toman como referencia las siguientes:

- alumnado detectado por los profesores con puntuación superior a 100 en EOPRO y por las familias con puntuación superior a 125 en EOPAM.
- alumnado detectado por los profesores con puntuación superior a 100 en EOPRO y no por las familias con puntuación inferior a 125 en EOPAM.

Se considera ser flexibles en los casos donde la puntuación de las escalas está cercana a los mínimos exigidos, de forma que estos alumnos/as puedan continuar siendo valorados. También se suele considerar la aportación de información complementaria de la que el orientador u orientadora pueda disponer (opinión del equipo docente, revisión de anotaciones en el expediente académico del alumno/a, etc...)

6.- Una vez analizados los resultados de la aplicación de las pruebas formales de tipo cognitivo, tanto si corroboran o no la presencia de la precocidad intelectual, se elabora un informe (“Informe sobre la detección de la precocidad intelectual”). Este informe recoge los siguientes apartados:

1. Datos del alumno o la alumna.
2. Análisis del vaciado de las escalas del profesorado y padres/madres en el cribaje para la detección de alumnado con altas capacidades intelectuales.
3. Competencia cognitiva.
4. Otros datos de interés
5. Conclusiones a partir de los datos que se dispone.

6. Estrategias a seguir en el centro para el seguimiento del alumno y orientaciones para el profesorado –de ser el caso- y de la familia.

7. Firma del orientador/a

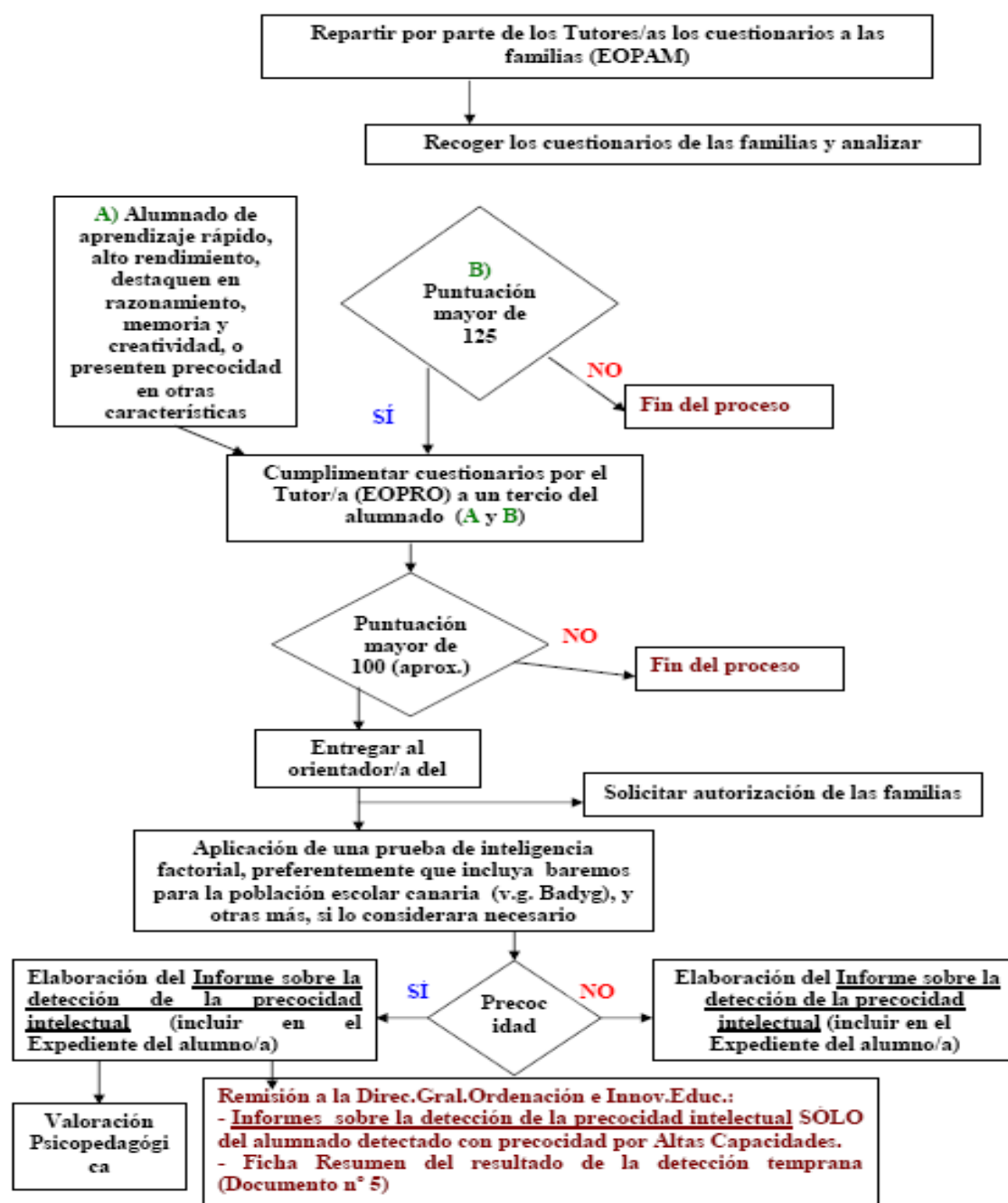
7.- Posteriormente el orientador u orientadora informa al profesorado y a la familia de los resultados. En el caso de que el escolar presente precocidad intelectual, desde la tutoría y por medio del orientador u orientadora, se realizará un seguimiento al alumnado y se considerarán las estrategias que se han propuesto para el centro, el profesorado y la familia. Se informa de que, antes de la finalización del curso siguiente, se irán obteniendo los datos necesarios para completar la evaluación psicopedagógica con la finalidad de reconocer sus necesidades específicas de apoyo educativo por precocidad con altas capacidades intelectuales y adaptar la respuesta educativa a las mismas.

8.- Esto centros públicos y privados-concertados remiten a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, en el mes de junio, información acerca de los resultados de este proceso de detección.

Por un lado, en una ficha resumen, se reflejan en primer lugar los datos cuantitativos relativos al centro y al proceso y, por último, la relación nominal de los escolares detectados así como su característica (sobredotación/superdotación intelectual o talentos)

- Número de grupos de primero de Educación Primaria que tiene el Centro
- Número de alumnos/as de primero de Educación Primaria que tiene el Centro
- Número de escalas de observación (EOPAM) cumplimentadas por las familias
- Número de escalas de observación (EOPAM) cumplimentadas por las familias que han obtenido una puntuación superior a 125.
- Número de escalas de observación (EOPRO) para el profesorado que se han cumplimentado
- Número de escalas de observación (EOPRO) para el profesorado que han obtenido una puntuación superior a 100 y que en las escalas de las familias (EOPAM) han obtenido una puntuación superior a 125.
- Número de escalas de observación (EOPRO) para el profesorado que han obtenido una puntuación superior a 100 y que en las escalas de las familias (EOPAM) han obtenido una puntuación inferior a 125.
- Número de alumnos/as a los que se les aplicó pruebas de inteligencia

También se remiten los Informes sobre la detección de la precocidad intelectual sólo del alumnado detectado.



Con esta última tarea se concluye el desarrollo del procedimiento establecido para la detección temprana de la precocidad intelectual. Si procede, se continuará con el proceso de evaluación psicopedagógica, a través del cual identificaremos y estableceremos la respuesta educativa más adecuada para el alumnado con NEAE por altas capacidades intelectuales.

Conclusiones

A lo largo de los cursos, los resultados de este proceso han permitido detectar con prontitud las necesidades educativas de un importante número de alumnos y

alumnas con precocidad intelectual. Consideramos que, una serie de condiciones y características hacen de este, un procedimiento adecuado:

- El procedimiento se basa en un sistema en el que se utilizan todas las fuentes de información disponibles:
 - La identificación de los indicadores significativos de precocidad intelectual, se basan en los protocolos de actuación, cuestionarios, guías,... y en la información que, por su formación y experiencia con el alumnado, aporta el profesorado.
 - La participación de las familias al aportar información imprescindible observada en otro contexto, refuerza la presencia de signos de precocidad y, además, favorece que el profesorado analice con más detenimiento a un alumno o alumna no previsto previamente.
 - La participación del orientador u orientadora, identificando la precocidad a través de pruebas objetivas y/o estandarizadas, y aplicando este procedimiento de tipo formal.
- Los cuestionarios utilizados son válidos para nuestra población. Su fiabilidad ha sido analizada previamente, determinando que permiten realizar una criba inicial con un 71% de predictibilidad.
- El proceso se desarrolla de forma sistemática y rigurosa, minimizando el riesgo de las identificaciones erróneas que podrían tener consecuencias negativas para el alumno o alumna.
- La aplicación reiterada del procedimiento, curso a curso, constituye en sí mismo un proceso de formación para el profesorado.
- Establecer el desarrollo de este proceso de detección con carácter generalizado y prescriptivo, e implicando a distintos niveles de responsabilidad (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, Inspección de Educación, equipos directivos de los centros educativos, equipos de orientación, profesorado tutor,...)

Referencia bibliográfica

Normativa:

- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 22 de julio de 2005, por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

-

Educación integrada de alumnado sordo con maestros bilingües

Miriam Holgado González y Carolina Inés Medina Alonso
CEIP Cándido Nogales, Jaén

Introducción / resumen

Este proyecto parte de la concepción de la educación como un elemento esencial para el desarrollo personal y social de los niños, y no solo como una mera transmisión de conocimientos y saberes que la sociedad considera necesarios. Para ello, es necesario promocionar los valores, hábitos y actitudes que configuren la personalidad del niño y que de este modo se inserte a la vida de la comunidad como miembro activo, crítico y responsable. Todo ello desarrollando al máximo sus capacidades en función de sus características individuales.

Basándonos en el principio de igualdad de oportunidades y para garantizar lo anteriormente expuesto debemos emplear todos los medios y recursos necesarios para que aquellos alumnos que, por diversos factores, encuentren dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se sientan discriminados por ello y reciban una atención individualizada dentro y fuera del aula donde estén integrados.

Unos 7.800 alumnos requieren una atención específica por deficiencia auditiva. Ocho de cada diez estudian en un colegio ordinario en régimen de integración. Su educación está marcada por el aprendizaje del lenguaje oral.

La educación de los niños sordos encierra complicadas encrucijadas. La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) ha conseguido una ley para que se reconozca la lengua de signos. Consideran que de esa forma se garantizaría, entre otras cosas, “que las personas sordas accedan al derecho a la educación” a través de la LSE. Reclaman, además, mayor presencia de intérpretes en todas las esferas sociales. También el Estatuto de Andalucía(Art. 37.6) y la Ley de Educación de Andalucía(Art.113.8) reconocen este derecho de las personas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Auditiva a recibir la educación más adecuada a sus rasgos personales y al conocimiento y promoción de la Lengua de Signos Española

La gran mayoría de los alumnos sordos está matriculados en un centro ordinario en régimen de integración (8 de cada 10) según el Ministerio de Educación. Con un objetivo: su integración en la sociedad y que su aprendizaje sea lo más parecido al de los niños oyentes. En estos colegios, los alumnos con deficiencia auditiva se incorporan al aula ordinaria, pero reciben apoyo educativo y estimulación lingüística por parte de profesionales.

“La educación de los niños sordos necesita un equilibrio entre lo común para todos y lo específico para su desarrollo. Porque sólo con lo común se sienten perdidos” señala Marian Balmaceda (Psicóloga y orientadora del equipo específico de discapacidad auditiva de la Comunidad de Madrid).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto se estima conveniente la realización de un proyecto bilingüe, basado en los principios de normalización, inclusión y atención individualizada. Esto se llevará a cabo adaptando el currículo para que estos alumnos puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos y ello conlleva también poner a su disposición apoyos y actuaciones específicas en función de su

discapacidad además de los recursos materiales y humanos necesarios y las medidas organizativas convenientes.

Vamos a analizar algunas razones que justifican la educación bilingüe en las aulas para niños de infantil y primaria en las que se combina la utilización de la Lengua Oral, existente en la mayoría de los casos en el seno familiar desde que el niño nace, con la Lengua de Signos que se comenzará a poner en práctica en las familias de niños cuyos padres son sordos o en otros casos se aprenderá en la escuela.

Algunas ventajas de la puesta en práctica de un proyecto bilingüe son:

- La educación bilingüe reconoce y atiende a la diversidad lingüística.
- Promueve el respeto a las diferencias tanto físicas como psíquicas.
- Favorece la adquisición y el fortalecimiento de la lengua de signos.
- Promueve la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso físico, acceso a los contenidos y logros educativos de los niños sordos y del resto del alumnado.
- La educación bilingüe impulsa la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programaciones de cada nivel.
- Tanto la lengua de signos como la lengua oral, serán no solo medio de comunicación sino también objeto de estudio.
- Un proyecto bilingüe tiene también como objetivo impulsar la formación de los docentes, y de toda la comunidad escolar para un mejor conocimiento de la lengua de signos.
- La escuela tiene un papel importante en estas primeras edades porque ayuda al niño sordo a crear una imagen muy positiva de sí mismo, a aceptarse en el grupo de iguales, aunque cada alumno tenga rasgos diferenciales.
- La capacitación de las tutoras o tutores de las aulas de infantil y primaria en lengua de signos es muy importante ya que hará uso de la lengua oral y de signos simultáneamente y cuando las distintas situaciones lo requieran.
- Colaboración y orientación constante entre los tutores y los profesionales que atienden a niños con deficiencia auditiva.
- Se favorece la integración efectiva de sordos y oyentes, beneficiándose ambos colectivos de educarse en un entorno común, con currículo común, con las adaptaciones que cada uno requiere, y con una socialización común en la diversidad.

Propósito de la experiencia/objetivos

Teniendo en cuenta que esta experiencia se desarrolla en un centro de Infantil y Primaria en el que conviven niños oyentes con niños con discapacidad auditiva con posibles discapacidades asociadas, junto con otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la finalidad principal es transmitir los principios de solidaridad, respecto a las diferencias y normalización.

Todo ello se verá reflejado en los siguientes objetivos:

- Formación personalizada que proporcione un crecimiento integral y respeto a las diferencias. Se favorecerá el aprendizaje de cada uno según sus posibilidades considerando sus ritmos.

- Tolerancia a las culturas y rechazo a la discriminación con valoración de sus costumbres.
- Desarrollo de la comunicación bilingüe en toda la comunidad educativa.
- Conocimiento lingüístico del currículum del lenguaje signado y el castellano.
- Conocimiento y desarrollo de las restantes áreas del currículum ordinario utilizando como vía transmisora el bilingüismo.

Desarrollo/metodología (con materiales dentro de la misma)

Con el objetivo de adecuar la práctica docente a los distintos caminos que los alumnos necesitan recorrer, según sus capacidades o necesidades, en su proceso de aprendizaje, consideramos oportuna una metodología en la que existan diversidad de procedimientos educativos, actividades, formas de agrupar a los alumnos, variedad de recursos materiales.

Así, al mismo tiempo que explicamos determinados conceptos importantes, aprendemos a signar (sordos y oyentes), asociando cada palabra con su signo; esto será un mundo nuevo y muy interesante para sordos y oyentes y de vital importancia para aquellos/as con deficiencia auditiva, que pueden así expresarse no sólo entre ellos sino también con el mundo de su aula o centro que serán conocedores, cada vez más, de la Lengua de Signos.

Organización y funcionamiento

El bilingüismo se desarrolla mediante agrupaciones de niños oyentes y sordos en el mismo nivel y en la misma aula. Este alumnado desarrolla, dependiendo de su nivel curricular, la misma labor escolar que sus compañeros oyentes al impartírsele los conocimientos en las dos lenguas : lengua de signos española y lenguas orales.

La distribución de los grupos y de su horario vendrá dada por:

- Nivel curricular del alumnado.
- Las características específicas de cada alumno, es decir, su nivel de competencia en Lengua de Signos y en Lengua Oral.
- La existencia de profesionales suficientes para llevar a cabo la experiencia.

Tipos de agrupamientos

a) Grupo aula de referencia

Para que el niño sordo bilingüe no se encuentre solo en una clase de oyentes y tenga interlocutores signantes de su misma o similar edad es conveniente, en la medida de lo posible, su concentración propiciando que todos los alumnos de un mismo nivel estén escolarizados en un mismo curso.

En este grupo realizarán todas las actividades de las distintas áreas en las que no necesita adaptaciones metodológicas o éstas son poco significativas.

b) Aula de apoyo

Se organizan diferentes grupos (para apoyo y aprendizaje de la LSE), para trabajar con alumnos de Infantil y Primaria actividades curriculares en las que se precisan adaptaciones metodológicas o bien presentan un desfase con respecto al grupo clase.

c) Aula de logopedia

Para trabajar de forma individual en el proceso de aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral.

d) Refuerzo educativo

Los alumnos de primer y segundo ciclo reciben 4 horas a la semana, y los de tercer ciclo 5. Este refuerzo lo realizan los profesores de Lengua de Signos y tiene lugar tanto dentro de la propia aula como fuera en el aula de LS, dependiendo del nivel y área o concepto a trabajar.

Estos refuerzos empiezan a funcionar en la última semana de Septiembre o primera semana de Octubre, justo después de haber realizado una evaluación inicial a los alumnos.

Estos agrupamientos posibilitarán:

- La interacción real entre los niños sordos por el hecho de estar agrupados en una misma clase.
- Asegurar la máxima información para que el alumno sordo pueda desarrollarse en todos los ámbitos, en un marco que garantiza pluralidad y normalización.
- El máximo desarrollo curricular para cada niño sordo con los referentes del currículo ordinario y la dinámica de la clase.
- La participación plena en todas las actividades de la escuela y con su curso.
- Alcanzar el nivel de LO óptimo y posible para cada niño potenciando que el marco ordinario actúe de referente y estímulo.
- Ajustar y diversificar la organización y funcionamiento de cada agrupamiento a través de la reflexión conjunta de todo el profesorado del centro implicado en el proyecto bilingüe.

e) Talleres de Lengua de Signos

El objetivo de estos talleres es:

- Aumentar el nivel gramatical y de vocabulario de Lengua de Signos del alumnado con discapacidad auditiva.
- Fomentar el conocimiento y uso de la lengua de signos entre los alumnos oyentes.
- Aumentar la integración de los alumnos con discapacidad auditiva en la comunidad.

Estos talleres se realizan 1 hora a la semana:

- Taller de niños con discapacidad auditiva.
- Taller de niños oyentes.

Independientemente de estos talleres, los tutores-mediadores dedican una hora a la semana a mejorar y aumentar el nivel de vocabulario con su grupo aula en el cual están integrados los alumnos/as con discapacidad auditiva.

Recursos humanos

Los profesionales que se precisan para un Educación que contemple la incorporación de la Lengua de Signos son los siguientes:

- Profesores competentes en LSE**, que son profesores que con una buena competencia en Lengua de Signos utilizan para su enseñanza una metodología Bilingüe, tanto en refuerzo educativo como en el aula ordinaria. En la actualidad trabajamos en el Centro 6 maestros-mediadores (tutores) y 1 maestro (apoyo). Las funciones de estos profesionales serían las siguientes:
 - Planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas del currículo.

- Ser mediadores de los aprendizajes de los alumnos sordos.
 - Enseñar la LSE de forma simultánea a las actividades de enseñanza-aprendizaje.
 - Reforzar y adaptar los contenidos curriculares al grupo de alumnos sordos.
 - Refuerzo educativo fuera de su aula para alumnos con desfase curricular.
 - Estimular y favorecer la comunicación y la integración de los alumnos sordos y oyentes.
 - Colaborar con el resto de profesionales que intervienen en el grupo
 - Colaborar y asesorar al resto de profesores especialistas.
- **Logopeda competente en LSE**, es el encargado de la reeducación del lenguaje oral. Entre sus funciones destacan:
- Dotar a los alumnos sordos de los requisitos necesarios para acceder al lenguaje oral de una forma progresiva y con apoyo de la LSE y que su lenguaje sea funcional.
 - Trabajar en la adquisición del vocabulario y la formación de frases hasta llegar a una buena comunicación.
 - Servir de vínculo entre los distintos profesionales que interactúan en la educación del discapacitado auditivo.
 - Potenciar la utilización de la Lengua Oral.

El total de horas a dedicar por cada niño a este grupo es aproximadamente de 3 horas semanales que se distribuyen en:

- Trabajo individual: correcta articulación del repertorio/fonético lenguaje, habla, discriminación y audición.
- Trabajo en grupo: ritmos fonéticos, ritmos musicales, discriminación de sonidos, canciones, diálogos, exposiciones de textos largos...
- Trabajo y/o en grupo de la lengua escrita.

El logopeda trabaja junto con los tutores y los padres para que los niños desarrollen al máximo todas sus posibilidades.

- **Profesores especialistas**: tienen conocimientos básicos en LSE y su función fundamental es la integración de los alumnos sordos en la clase, para ello reciben la colaboración y el apoyo del Profesor-mediador (tutor con capacitación en LSE).
- **Maestra sorda de apoyo al proyecto bilingüe**
- **Orientadora** la cual coordina la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumno/as que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico, participa en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumno/as que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales. Realiza reuniones 1 vez al trimestre con los tutores para revisar el desarrollo del alumno/a, consecución de objetivos,...
- **Orientadora del E.O.E especializado en Discapacidad Auditiva**
- **Trabajadora Social de Educación**

Recursos materiales

Aula ordinaria y aula de apoyo:

En el aula, siempre que sea posible, se utiliza el material curricular correspondiente al nivel en el que el alumnado con deficiencia auditiva esté trabajando. Pero en la mayoría de las ocasiones utilizamos materiales específicos como:

- Diccionario LSE
- Mi primer diccionario
- Glosarios
- Mil palabras con las manos
- Material complementario preparado por los tutores/as.
- “Leer, escribir y comprender” Material para deficientes auditivos.
- Cuadernos de Lengua y matemáticas de atención a la diversidad. Ed. Aljibe.
- Tarjetas del abecedario dactilológico.
- “Escucha...te cuento” Ed. Grupo Editorial Universitaria.
- Programas informáticos.

Aula de logopedia:

- SUVAG ZT-10
- Cuatro ordenadores
- Programas informáticos específicos para alumnado con discapacidad auditiva
- Bibliografía específica
- Material didáctico adaptado

Conclusiones.

Globlamente, el resultado es muy satisfactorio, tanto entre el alumnado como entre las familias y los profesionales implicados, habiéndose logrado un adecuado progreso curricular, una socialización del alumnado sordo más desarrollada que con otras formas de organización más segregadas, una satisfacción de las familias, una coordinación con los Institutos que los escolarizan y logros en cuanto a alcanzar mayores niveles educativos. Para quienes estén interesado podemos aportarles mayores especificaciones, si se ponen en contacto con el centro

Referencias bibliográficas (según normativa de la APA)

CONGRESO DE LA CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA (2º, Madrid,

1998): **Resoluciones del II Congreso de la Confederación Nacional de Sordos de España: Retos para el Siglo XXI.** Madrid: CNSE, 1999.

ETXEBARRIA AROSTEGUI, Maitena: **El bilingüismo en el Estado Español.** Bilbao: Ediciones FBV, 1995. EUROPEAN SOCIETY FOR MENTAL HEALTH

FERREIRO LAGO, Emilio: **Reflexiones para una concienciación sobre la gravedad de la problemática de la lecto-escritura en los niños Sordos.** En: *Simposio Nacional sobre la Lectoescritura en las Personas Sordas (1º, Santander, 1998).* I Simposio nacional sobre la lectoescritura en las personas Sordas. Madrid: Asociación de Sordos de Santander y Cantabria – CNSE – Fundación ONCE, 1998.- pp. 19-29.

MARCHESI, Álvaro: **Psicosociología de la Comunidad Sorda.** Madrid: CNSE, 1999.

MATAS CASTAÑEDA, C.: **Papel de los padres en la educación bilingüe de sus hijos Sordos.** EN: *Jornadas Provinciales sobre la Educación Bilingüe del Sordo (1ª, Vigo, 2000).*

Educación bilingüe del Sordo. Vigo: Asociación de Sordos de Vigo, 2000.

MORENO RODRÍGUEZ, Ana: **La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos**. Madrid: CNSE, 2000.

Muñoz Bravo, J. y García García, A., "**Salud Mental y sordera**", en: Revista FIAPAS, nº 66. Enero- Febrero 1999.

ROSEN, Roslyn: **Acceso de calidad a la educación: habilidades bilingües**. EN: *Congreso Nacional de Educación de las Personas Sordas (2º, Zaragoza, 1999). II Congreso Nacional de Educación de las Personas Sordas: "Educar en la diversidad"*. Zaragoza: Asociación de Sordos de Zaragoza - CNSE, 1999.- pp. 39-51.

CONTACTO:

CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA CÁNDIDO NOGALES

C/ Ana María Noguera, s/n. 23009. JAÉN.

E-mail: 23002486.edu@juntadeandalucia.es

Teléfono:953366998

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA ESO

Esther Villar Díaz y Concepción Ros Conesa

IES Gerardo Molina, Torre Pacheco, Murcia

Resumen

A través de esta experiencia, en el IES Gerardo Molina se pretende dar respuesta a la diversidad de los alumnos desde un planteamiento global de trabajo en el centro y en el aula propiciando relaciones grupales en las cuales las respuestas adecuadas no partan sólo del profesor sino que se faciliten desde los mismos alumnos, realizando así un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo curricular donde todos participan y repercute en la mejora de la convivencia y en los resultados académicos, en un contexto inclusivo.

Introducción

Una sociedad tecnológica y multicultural como la nuestra necesita de establecer planteamientos educativos orientados al desarrollo del alumnado en competencias y habilidades para aprender a trabajar juntos mediante la cooperación, y a resolver los problemas de convivencia derivados de esa relación de aprendizaje entre los alumnos de manera constructiva y no violenta, aprendiendo de ellos de modo natural, como preparación para su vida de adultos. Educar en este sentido supone un gran reto que no hemos de eludir, y al que hemos de contribuir constantemente desde nuestra práctica docente.

Es una realidad, por una parte, el aumento de la sensibilidad social y la preocupación, cada vez más creciente por parte de la comunidad educativa, por el incremento de los conflictos de convivencia. Si esta realidad no se aborda adecuadamente, se puede llegar a poner en cuestión una de las señas de identidad del centro educativo, tal y como lo concebimos. Nos referimos al ideal de que éste pueda seguir siendo una institución promotora de la cohesión social y espacio de encuentro intercultural entre las nuevas generaciones.

Por otra, no deberíamos olvidar que los resultados del sistema escolar se encuentran condicionados por un modelo social que puede conducir a la exclusión y el repliegue del individuo o el grupo sobre sí mismo. De igual forma, es necesario considerar la contradicción entre los valores hedonistas que exige una satisfacción fácil e inmediata de lo apetecido y las dificultades para alcanzar el éxito en un contexto competitivo que pueda asegurar a todos el acceso a esta felicidad prometida.

Para añadir un poco más de complejidad a la situación, cabe recordar la creciente diversidad que viene caracterizando nuestra realidad educativa actual, y el reto de inclusión que conlleva. Entendemos que por necesario que pueda ser, no se pueden esperar soluciones externas, sino que hay que revisar las prácticas cotidianas del centro. Si creemos que lo que sucede en las aulas es también un problema educativo, la respuesta debe ser educativa.

Todo este contexto marcado, marcado en nuestro centro, por la diversidad y la multiculturalidad exige cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento, puesto que, para lograr dichos objetivos, es necesario:

1. Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que, de lo contrario, conducen a la

discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.

2. Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.

3. Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Después de varios años trabajando en el ámbito de la convivencia, llegamos a la conclusión de que era preciso un cambio metodológico dentro del aula para que esto repercutiera y beneficiase a toda la comunidad educativa.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia con un gran potencial para que la respuesta educativa avance en un sentido inclusivo (Pujolás, 2008). Es importante que la actuación educativa vaya encaminada tanto al desarrollo de interacciones interpersonales adecuadas como a la mejora del éxito escolar que permita que todo el alumnado pueda estar “presente”, “participe” y “progrese”.

Así, en el curso 2009/10, de forma puntual, se inicia el apoyo inclusivo en un grupo de 1º en dos áreas, por parte de la PT y maestra de compensatoria.

Vimos que sería bueno seguir en esta línea. Esto supuso una demanda de formación en la línea de la inclusión, participando en un “Plan de Mejora” y de forma paralela se organiza un seminario de formación.

En el curso 2010/11, damos un paso más y proponemos el apoyo inclusivo en todas las áreas y la puesta en marcha de procesos de aprendizaje cooperativo en un grupo de 1º de ESO.

Propósito de la experiencia

El **Objetivo General** de esta experiencia es dar respuesta a la diversidad de los alumnos desde un planteamiento global de trabajo en el centro y en el aula propiciando relaciones grupales en las cuales las respuestas adecuadas no partan sólo del profesor sino que se faciliten desde los mismos alumnos, realizando así un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo curricular donde todos participan.

Otros objetivos:

- Introducir al profesorado en una metodología de trabajo participativa y horizontal, propiciando la formación de grupos colaborativos entre profesores y alumnos.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo para la creación de grupo clase y para mantener relaciones positivas y fluidas con sus iguales.
- Hacerle ver a las familias y a la comunidad, otra posibilidad de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

Metodología

Esta experiencia se inició en el contexto aula a lo largo de todo el curso escolar 2009/10 de forma puntual por parte de la PT en una hora de Lengua en 1º ESO y por parte de la maestra de compensatoria una hora de Ciencias Sociales en 2º ESO.

Como fruto de esta iniciativa vemos la necesidad de:

Formación: contactar con otros centros que ya eran conocedores de este tipo de metodologías, como fue “ IES Valle de Leyva “ de Alhama de Murcia y el CC “Padre Piquer”, de Madrid, dándonos a conocer sus experiencias, ventajas e inconvenientes. Al mismo tiempo, se lleva a cabo un seminario de formación, al que se denominó “CONSTRUYENDO UNA ESCUELA INCLUSIVA Y COOPERATIVA”, donde se formó al profesorado en las distintas técnicas de aprendizaje cooperativo, funciones del profesor de apoyo y titular, formación de grupos, etc. Para ello contamos con José Emilio Linares como ponente.

Coordinación: imprescindible establecer una hora semanal de coordinación profesor de apoyo- profesor titular.

Continuidad: apoyo en el mayor número de horas en una misma área por el mismo profesor.

Siguiendo la trayectoria anterior, empezamos en el mes de Junio a organizar los grupos de 1º ESO con el objeto de formar grupos lo más heterogéneos posibles para el curso 2010/11. Con este criterio elegimos el grupo de 1º A como “grupo experimental” y arrancamos en el mes de septiembre con la elaboración de un “Cuaderno Madre” cuya finalidad era facilitar la acogida del alumnado y crear en el grupo el concepto de grupo cohesionado.

El “Cuaderno Madre” es la puesta en práctica de técnicas cooperativas durante las dos primeras semanas de septiembre. Cada actividad cuenta con una ficha técnica dónde se especifica el objetivo a conseguir, qué aspectos se trabajan, materiales necesarios, etc. y sus correspondientes fichas de evaluación.

Se diseñó un cuadrante quincenal para que todos los participantes-profesorado supiera y dispusiera de todas las técnicas a realizar, en qué momento y que profesor le apoyaría.

En la reunión de padres de principio de curso se les explicó este proyecto y se puso en práctica una dinámica de grupo en la que ellos eran los alumnos, de este modo, participaron en esta línea de trabajo. Durante el curso pasado el trabajo se estructuró de la siguiente forma:

En cuanto a aspectos organizativos:

1. Se establecieron los roles que asume cada profesor/a dentro del aula. Se tomó como referencia el material aportado por el IES Valle de Leyva de Alhama.

APOYOS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DENTRO DEL AULA

1. REPARTO ORIENTATIVO DE FUNCIONES

| PROFESOR TITULAR | COMÚN | PROFESOR DE APOYO |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Planifica y desarrolla la programación.• Planifica y estructura las sesiones con la colaboración del profesor de apoyo.• Imparte las explicaciones al grupo.• Responsable de la evaluación de todos los alumnos, aunque tiene en cuenta la opinión del profesor de apoyo.• Elabora pruebas, controles y exámenes orales y escritos, incluidos los de la evaluación inicial (en común en lo relacionado con el alumnado de PT y Compensatoria). | <ul style="list-style-type: none">• Corrección y revisión de cuadernos.• Actividades de dinámicas de pequeño grupo o pareja.• Prepara material alternativo para posibles imprevistos (alumnos que olvidan el material, desmotivados, alumnos que acaban pronto...).• Se encarga de la gestión con los alumnos expulsados del aula (acompañarlo para hacerlo reflexionar y corregir su conducta e incluso llamar a la familia).• Vigilancia durante la realización de pruebas o controles.• Se encarga de las rutinas de comienzo y final de clase: control de faltas de asistencia, revisión y anotaciones en las agendas, control y revisión de las tareas de casa. | <ul style="list-style-type: none">• Aclara dudas individualmente durante las explicaciones, visionados, o actividades propias de gran grupo.• Realiza las adaptaciones curriculares correspondientes.• Asiste a las juntas de evaluación. |

- ✓ Si uno de los dos profesores falta, el otro asume las funciones de los dos.
- ✓ Hay que tener en cuenta la cantidad de horas en que el profesorado especialista de PT y/o Compensatoria está dentro del aula para llevar a cabo el apoyo.
- ✓ Si hay acuerdo entre los dos profesores, se pueden hacer otras distribuciones.

2. COORDINACIÓN

Para la coordinación **particular** de cada equipo, todos los profesores participantes dispondrán de una hora complementaria en su horario.
Para la coordinación **general**, el jefe de estudios se reunirá, al finalizar cada evaluación, con todo el profesorado implicado en el Proyecto de Apoyos.

2. Organización del grupo-clase: los agrupamientos se fueron graduando a lo largo del curso (individual- parejas- pequeño grupo).



3. Coordinación entre el profesorado implicado (PT, maestra de compensatoria y profesorado del mismo departamento). Se estableció una hora de coordinación semanal entre el profesor titular-profesor de apoyo.

4. Reunión del equipo docente del grupo una vez al mes para la puesta en común e intercambio de experiencias, consensuar los agrupamientos, etc.

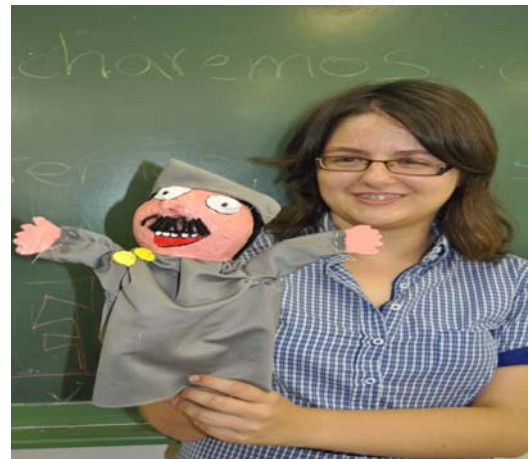
En cuanto a aspectos curriculares y metodológicos

5. Se llevaron a cabo dinámicas de cohesión de grupo realizadas en la primera quincena de septiembre.

6. Aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en todas las materias de 1º ESO.

7. Diseño de actividades cooperativas en cada Unidad Didáctica.

8. Organización de una actividad interdepartamental (lengua-plástica) con este grupo.



El resultado de este proyecto de trabajo se trasladó a todo el profesorado del centro a través de la CCP y a través de los Claustros y ha tenido en cuenta las aportaciones y sugerencias de todos los miembros de la comunidad educativa. La puesta en práctica de esta metodología implicó la estrecha coordinación con los diferentes departamentos.

En el presente curso, nos proponemos trabajar de forma inclusiva en primero y segundo de la ESO y puntualmente en un grupo de 3º ESO.

Conclusiones

- Se ha favorecido el aprendizaje y la participación de todos los alumnos/as. A pesar de la heterogeneidad del grupo, la forma de trabajo de las técnicas cooperativas, está beneficiando la cohesión del grupo y por tanto en sus resultados académicos.
- Se ha introducido al profesorado en una metodología de trabajo participativa y horizontal, propiciando la formación de grupos colaborativos entre adultos y estudiantes.
- Se han diseñado actividades cooperativas aplicadas a las diferentes materias para que los alumnos aprendieran a trabajar en grupo y a mantener relaciones positivas y fluidas con sus semejantes.
- Hace posible el plantearnos seguir el desarrollo en otros cursos, progresivamente.

Referencias bibliográficas

- Lobato, C. (1998). El trabajo en grupo : aprendizaje cooperativo en Secundaria. Bilbao: Universidad del País Vasco Euskal Unibertsitatea)
- Masip, M y Rigor, A. (2009). El Aula, escenario de diversidad. En Aldámiz-Echevarria, Alsinet, J. y Otros: ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó.
- Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia. En Torrego, J.C. El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración desarrollo. Madrid:Alianza.
- Pujolàs, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- *Congreso Diversidad, Inclusión y Orientación Educativa*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 28 de junio al 2 de julio de 2010.
- *Aprendizaje Cooperativo*. Seminario Regional de Compensación Educativa.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

EI AULA TEA DEL BRETÓN DE LOS HERREROS

UN SUEÑO HECHO REALIDAD

Mario Santamaría Baños.

C.E.I.P. Bretón de los Herreros. Logroño. La Rioja

Resumen

Esta experiencia, hoy hecha una realidad, es un proyecto de inclusión sin precedentes para las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante, TEA) en la comunidad autónoma de La Rioja, que inició en el curso 2006-2007.

Este proyecto se concibió como una modalidad de escolarización combinada entre un colegio -el de referencia de cada alumno con TEA- y el colegio de Educación Infantil y Primaria Bretón de los Herreros.

Los principios de la creación del “Aula TEA” son y entonces fueron, dar una atención especializada a los niños y niñas con TEA sin perder por ello la inclusión educativa en sus centros de referencia y así, seguir el máximo tiempo posible con sus grupos la escolarización obligatoria.

Introducción.

Desde que Leo Kanner en 1943 describiera los comportamientos “extraños” (así llamado por aquel entonces) de un grupo de niños, hasta el presente, muchos han sido los avances tanto sociales como políticos en materia de inclusión de este alumnado. Se han creado decenas de asociaciones, se han estudiado mucho los comportamientos, se ha intentado dar respuestas científicas, se ha sensibilizado a la población,... pero siempre ha habido una pieza que faltaba en este puzle, la escuela, la respuesta correcta en la escuela.

Esta respuesta se empezó a dar hacia los años 90 en España, antes fue Gran Bretaña y Estados Unidos. Aquellos profesores españoles de la última década del siglo XX, fueron los pioneros de la inclusión de los niños con TEA en las aulas.

En España se empezó a conocer la cultura del autismo por personas tan relevantes en el estudio del autismo, como: Ángel Rivière y Juan Martos; aunque por aquel entonces aún se hablaba de estos niños como “autistas”

Así pues, esa ha sido la base en la que todos los profesionales que trabajamos con personas con TEA hemos seguido, han sido nuestros instructores cuando nosotros empezamos y con el paso del tiempo, la mayor comprensión del trastorno, el aumento de las innovaciones educativas, los diagnósticos más correctos y más rápidos y con ello la atención temprana cada vez más prematura, ha hecho que se habrán aulas específicas de niños con TEA en los diferentes centros educativos públicos, privados y concertados y que la atención y la metodología cada vez sea más correcta.

Acabando esta introducción, se puede entender que la creación del Aula combinada a tiempo parcial con otros centros educativos de la Rioja de niños/as con TEA sita en el colegio Bretón del Herreros, no es la primera y no será la última, pero sí que es la evolución y el resultado del esfuerzo de muchos padre y madres, de muchos profesionales, de muchas administraciones,... para que este alumnado tenga un sitio DENTRO de las escuelas.

Propósito de la experiencia/objetivos.

Llevar esta experiencia al Congreso Nacional, Diversidad, Calidad y Equidad Educativa significaría dar a conocer la creación de un aula de atención específica a un alumnado con TEA, desde la ilusión de unos padres, desde el esfuerzo de la administración educativa riojana y su departamento de atención a la diversidad, innovación educativa y formación del profesorado, desde las inquietudes de un claustro de maestros y desde unos profesionales encargados de llevar el Aula TEA a una realidad.

El otro propósito y como segundo objetivo es ofrecer la experiencia metodológica que se ha llevado a cabo en la atención directa a este alumnado, explicando la filosofía de trabajo estructurado, sistemático, organizado, visual, rutinario y dinámico a la vez, es decir, la filosofía TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados)

Y por último, mostrar los Proyectos ALTEA (alumnos con trastorno del espectro del autismo), estos son:

- Conociendo a ALTEA (inclusión inversa).
- ALTEA va al “super” (adquirir habilidades para la vida diaria en contextos naturales)
- Cocinando con ALTEA (adquirir habilidades para la vida diaria)
- Las recetas de cocina de ALTEA (hacer cocina fácil)
- ALTEA en la Granja-Escuela (potenciar la comunicación, la autonomía personal, la socialización en diferentes contextos)
- ALTEA en la piscina (adquirir habilidades para la vida diaria en contextos naturales y desarrollo psicomotor)
- ALTEA sabe patinar (desarrollo de aspectos lúdico-deportivos)
- ALTEA va de excursión (uso de los recursos de la ciudad)
- La PDI entra en el aula (uso de las TIC’s)

Desarrollo/metodología.

Para explicar todos los objetivos y para refundir 6 cursos –desde 2006 a 2011- pienso que el desarrollo debiera tener una doble vertiente: la metodología del aula y los proyectos ALTEA.

1. Metodología TEACCH (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados).

Antes de pasar a la explicación de cómo se lleva a cabo el método TEACCH en el Aula TEA del Bretón de los Herreros, adjunto unas imágenes de los rincones que hay en el aula.



El fin principal de este programa es ayudar a que las personas con trastorno del espectro del autismo puedan vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad, reduciendo las conductas inadecuadas.

Algunos de los objetivos del tratamiento TEACCH son:

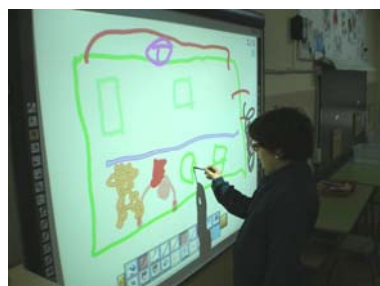
- Incrementar la motivación y la habilidad del alumno para explorar y aprender.
- Mejorar el desarrollo de las funciones intelectuales.
- Reducir problemas de conducta y situaciones de ansiedad.
- Ayudar a aprender mejor priorizando el canal visual sobre el auditivo.
- Favorecer ser independientes.
- Generalizar los nuevos aprendizajes.
- Fomentar que los alumnos/as estén tranquilos.
- Ayudar a entender situaciones y expectativas.

Los principios en los que se fundamenta, según Schopler son:

- Adaptación óptima
- Colaboración entre padres y profesionales
- Intervención eficaz.
- Énfasis en la teoría cognitiva y conductual
- Asesoramiento y diagnóstico temprano.
- Enseñanza estructurada.

2. Proyectos ALTEA (alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo)

A continuación y como en la metodología de trabajo del aula y para que se tenga una idea amplia de los Proyectos, adjunto unas imágenes.



Las palabras como FORMACIÓN, DESARROLLO, TRABAJO, INCLUSIÓN EN LA COMUNIDAD, LIBRE ELECCIÓN, OCIO,... son muy importantes y guían, en todo momento, cada uno de los Proyectos que se han realizado y que se van a ir realizando en los sucesivos cursos escolares.

El porqué de la elaboración de estos Proyectos ALTEA, es muy sencillo, parte de la idea de que todas las personas con TEA poseen capacidades y tienen posibilidades reales de avance y desarrollo personal cuando reciben una atención y apoyos especializados y continuos. Sabiendo además, que el pronóstico de desarrollo personal está en relación directa con los apoyos recibidos y con la edad con la que cada persona comienza a ser atendida, por lo tanto, cuanto antes se empiece a trabajar los aspectos de la vida cotidiana y la normalización social adulta, la adaptación de este alumnado a las normas sociales será anterior y más correcto.

Los objetivos que se buscan en esta Aula y con estos Proyectos, no son objetivos al uso, ni tienen principio o fin, no son referidos a áreas escolares, aunque sí que tengan algo que ver con ellas, sino que son objetivos relacionados con la CALIDAD DE VIDA de estas personas.

Pero para ello, es necesario saber qué se entiende por calidad de vida: siguiendo el modelo de Robert Schalock (1996, 1997, 1999), lo define como un “concepto que refleja las condiciones de vida deseada por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de calidad de vida de cada uno: **bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos**”.

Discusión de resultados/aportaciones/conclusiones.

A modo de conclusión final me gustaría reflexionar sobre lo que se viene hablando durante todo este escrito: **las buenas prácticas con personas con Trastorno del Espectro del Autismo**. Pero hablar de ello como reflexión y como aspecto de mejora, no para ensalzar lo realizado en el aula, sino como actitud profesional a la hora de enfocar el trabajo.

De esto ya se habló en el Congreso de Autismo organizado en Sevilla por AETAPI (2006), en el que se propuso como filosofía la triada de valores: **técnica, ética y empatía a partes iguales**.

Por ello, el profesional debe conocer las teorías, métodos y estrategias más extendidos y admitidos. Debe acercarse a la persona con TEA teniendo en cuenta, en primer lugar su condición de persona, en la que se busca una intervención basada en el respeto y en el desarrollo integral. Y por último, el profesional debe escuchar, conocer y comprender a la persona con autismo antes de desarrollar la intervención, bajo el paraguas de la individualización.

Esta aula tiene tanta versatilidad y tanto potencial que puede extrapolarse a otro tipo de personas y a otro tipo de colectivos por su gran sistematización, facilidad de realización, por lo intuitivo, por lo visual, y por lo predecible que es.

Gracias a este trabajo, los alumnos con dificultades de atención, con problemas de planificación de tareas y con diferentes discapacidades cognitivas pueden realizar un trabajo gratificante para ellos y con un fin en sí mismo. Además llegan a adquirir una autonomía mayor, una satisfacción personal y con todo ello una mejora en el rendimiento escolar que repercute muy positivamente en los tutores, en sus compañeros, en las familias y en general en toda la comunidad escolar.

Respecto a los Proyectos Altea, son el resultado de varios años trabajando las habilidades básicas para las personas con TEA, como son: la autonomía personal, la comunicación, habilidades sociales, las normas de conducta, normas de tráfico, comportamiento,... que se han querido extrapolar del aula al contexto natural. Por tanto, todos aquellos profesionales que lleven haciendo esto en sus aulas pueden realizarlo y por ello, sería muy gratificante poder mostrar tales experiencias.

Antes de concluir este apartado, me gustaría dejar reflejado que si queremos que este alumnado sea capaz de relacionarse, vivir y, en un futuro, trabajar en la sociedad a la que pertenecen y de la que forman parte, tenemos que utilizar educativamente los entornos naturales y las personas que están normalmente en dichos entornos.

Además hay que tener en cuenta que la inclusión es un proceso de enseñanza-aprendizaje y es un proceso recíproco que nos alcanza a todos y que todos debemos aprender a construir.

Para reflexionar y finalizar me gustaría concluir con una cita de Goethe: “*Cuando tratamos a una persona como lo que ya es, lo hacemos peor de lo que es. Cuando lo tratamos como si fuera lo que potencialmente podría ser, lo convertimos en lo que debería ser*”.

Referencias bibliográficas

- **LIBROS.**

Hernández, J.M^a; Martín, A. y Ruíz, B. (2007) “Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela” Teleno. Madrid

Rivière, A. y Martos, J. (2000) “El niño pequeño con autismo” APNA. Madrid

Equipo de Letra. (2008) “Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos.” CEPE. Madrid

Mesibov, G. y Howley, M. (2010) “El acceso al currículo por alumnos con TEA: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión” Autismo Ávila. Ávila

- **PÁGINAS WEB.**

<http://iier.isciii.es/autismo/> (Instituto Carlos III de Madrid, Grupo GETEA)

<http://www.teacch.com> (División TEACCH)

<http://www.deletrea.com> (Centro de Psicología y Lenguaje de Madrid. Juan Martos)

<http://www.aetapi.org> (Asociación Española de Profesionales del Autismo)

<http://www.catedu.es/arasaac/> (Banco gratuito de imágenes y pictogramas)

<http://www.lamiradadetea.byethost33.com> (Web de creación personal con información sobre el TEA)

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

EL CENTRO DEL CAMBIO

Carlos Rodríguez Pacheco, M^a del Carmen Ruiz Abad y Santiago Ferrero Míguez

C.E.I.P. “María Sanz de Sautuola”



Resumen

En este trabajo se intenta explicar un viaje en el tiempo de un colegio en un barrio singular. A través de ese viaje nuestro centro ha experimentado un gran cambio, que ha afectado a muchas facetas de su actividad diaria. También queremos hacer ver que el centro de todo cambio que se intente en educación debe ser el propio colegio, convirtiéndose en una referencia válida, importante y positiva del entorno en el que está enclavado. En el viaje que vais a iniciar encontraréis cambios filosóficos, metodológicos, personales, organizativos,... Todos estos cambios han ido conformando el colegio que hoy es nuestro centro y cuya evolución en los últimos 15 años ha sido muy importante.

Contenido

Este viaje está marcado por varios hitos en su recorrido, que sobresalen por circunstancias singulares y que han condicionado la evolución posterior de nuestro centro y de los profesionales que trabajamos en él. Las fases del trabajo son las siguientes:

1. Introducción (preparación del viaje).
2. Objetivos del viaje.
3. Desarrollo del viaje (hitos importantes).
4. Resultados y conclusiones del viaje.

1.-Introducción (Preparación del viaje)

El C.E.I.P. “María Sanz de Sautuola” está situado en el barrio de La Albericia, uno de los barrios emblemáticos de Santander. Este barrio siempre se ha caracterizado por tener una población de renta económica baja, con una formación cultural deficiente, por la existencia de viviendas sociales y de graves problemas asociados a su población (paro, tráfico y consumo de drogas, delincuencia). También ha destacado por tener un número significativo de personas de etnia gitana, que en su mayoría vivían en el poblado de chabolas “La Cavaduca” (que reunía todas las características propias de un asentamiento de este tipo: pobreza, marginación, problemas de higiene y convivencia, ...). Afortunadamente este poblado ha dejado de existir en 2006, después de un Plan de Realoho ejecutado por el Ayuntamiento de Santander y en el que el nuestro colegio ha participado como institución colaboradora. En los últimos años también se han asentado en el barrio bastantes familias de origen inmigrante.

Ante esta fotografía del barrio, en los primeros años noventa, cuando todavía existía la E.G.B., el colegio contaba con cerca de 750 alumnos, con casi 150 alumnos de etnia gitana. En aquellos momentos teníamos problemas de convivencia con bastante frecuencia. Una vez que se aplicó la normativa de la L.O.G.S.E., el colegio se quedó con el alumnado de Ed. Infantil y Primaria. En ese momento el profesorado se planteó una reflexión sobre el presente y el futuro de nuestro centro, del profesorado, del alumnado y de las familias del barrio. Llegamos a la conclusión de que el centro debía intentar responder a las necesidades más importantes que presentaban nuestros alumnos y sus familias. Por ello, nosotros, como profesionales de la educación, debíamos decidir qué acciones íbamos a emprender para cubrir esas necesidades y cómo y cuándo debíamos realizarlas.

2.-Objetivos del viaje

Nos marcamos una serie de objetivos, algunos de ellos al principio de este viaje, otros en determinados momentos del mismo:

- Responder a las necesidades educativas y sociales de nuestro alumnado, especialmente de aquel que vivía en el poblado de “La Cavaduca”, intentando cubrir sus necesidades más básicas.
- Intentar adaptarnos como profesionales a las exigencias que presentaba el barrio.
- Convertir el centro en una referencia importante en el barrio, sobrepasando el ámbito meramente escolar, especialmente para las familias del poblado de chabolas, como una forma de acercarlas al colegio y de eliminar su recelo inicial.
- Convertir nuestro centro en un espacio de convivencia adecuado para todos (personal del centro, alumnado y familias).
- Intentar que nuestros alumnos aprendieran a ser felices, a pesar de la existencia de algunas circunstancias que dificultaban esta aspiración, y por extensión nosotros también.

3.-Desarrollo del viaje (Hitos importantes)

En este viaje han aparecido una serie de hitos que han ido marcando la evolución del centro. A continuación los detallamos:



El Programa de Educación Compensatoria. En los primeros años de la década de los noventa coincidimos en el centro una serie de profesionales que habíamos trabajado como equipo en el Programa de Minorías Étnicas de Educación Compensatoria en los años ochenta. La coincidencia de una serie de premisas pedagógicas básicas fue el cimiento inicial para plantearnos el cambio. Siempre hemos creído en la integración del alumnado gitano y sus familias, si se mejoraban sus condiciones de vida y esa creencia nos ha mantenido como profesionales en el centro durante todos estos años.

Las señas de identidad. Las principales señas de identidad del centro en estos años han sido **la atención a la diversidad** (convirtiendo la necesidad en virtud), **las TIC** (creyendo que el futuro estaba por ese camino y buscando la alfabetización digital de nuestros alumnos), **la convivencia basada en la educación emocional y los valores** (resaltando la importancia

que tiene para nuestros alumnos el aprendizaje en este ámbito) y **la apertura a la comunidad** (como respuesta a las necesidades sociales, culturales y educativas del barrio). Si una destaca sobre las demás, desde luego es la **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**, característica siempre presente en la historia del centro y del barrio. Ante las gran variedad e importancia de las necesidades que presentaban nuestros alumnos, nosotros ya aplicábamos el concepto sin existir todavía y sin ser conscientes de ello. No debemos olvidar que en aquellos años el 33% del alumnado del centro era de etnia gitana. Hoy constituye un 19% del alumnado total (junto con 12% de alumnado extranjero), pero su integración es total, no presentando problemas de convivencia de ningún tipo. Por ello, siempre nuestro centro ha sido conocido por esta circunstancia y el concepto se asume de forma natural entre todos los profesionales del centro.



La Asociación “Bastis Solidarias”. Ante la situación que presentaban muchos de nuestros alumnos gitanos del poblado de “La Cavaduca”, una serie de profesores del centro fundan en 1998 la Asociación “Bastis Solidarias” (bastis significa manos en calor). Los objetivos de la Asociación eran acercar al centro a los alumnos del poblado y a sus familias, mejorar sus condiciones de vida a través de proyectos, concurriendo para ello a subvenciones públicas de las distintas instituciones y estableciendo lazos de colaboración con entidades importantes (Fundación Marcelino Botín, Fundación Secretariado General Gitano, Ayuntamiento de Santander, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, Consejería de Trabajo, ...). La junta directiva de la Asociación estaba formada por profesores del centro y por padres y madres de las familias gitanas.



A través de la Asociación se trabajó el absentismo con un Programa Despertador, que buscaba llevar al colegio a los niños absentistas. También se trabajaron la alimentación (dando el desayuno en el comedor del centro a los alumnos del poblado que lo necesitaban) y la higiene (bañando a los niños que tenían problemas de higiene en sus casas y consiguiendo así que no fueran rechazados por sus compañeros). También se ayudaba a las familias en la mejora del poblado, se las acompañaba a los servicios médicos (vacunación, consultas, ...). Se implantaron programas de formación de parados y de inserción laboral. La acción más importante ha sido la participación en el Plan de realojo, que se culminó con éxito en 2008 y que supuso un salto cualitativo importantísimo en las vidas de las familias beneficiadas, mejorando su integración social muchísimo. De aquellos problemas iniciales de convivencia ya no queda nada. Actualmente la Asociación ha cesado su actividad, cediendo las funciones a la Fundación Secretariado General Gitano, que continúa trabajando en la inserción laboral de las familias gitanas.

Los Proyectos. En todos estos años el centro ha realizado gran variedad de proyectos, consiguiendo con algunos un reconocimiento muy importante:

- a) En 1994 se realiza en el centro la primera Intranet que se instala en un centro de Cantabria, como primer paso de un camino en el que el centro ha destacado hasta hoy (constituyéndose como Centro Avanzado en TIC para la Consejería de Educación).
- b) En 1995 se pone en marcha un Programa de Absentismo e Higiene, para reducir las altas tasas de absentismo y abandono escolar existentes. Este proyecto fue premiado por el Ministerio de Educación en 1997. Actualmente continúa el Programa, supervisándose la asistencia de 30 alumnos del centro, pero con datos mucho mejores (sólo 2 o 3 alumnos de Ed. Primaria presentan un absentismo entre el 20 y el 25%).
- c) Durante la década de los noventa, los comedores escolares de los centros públicos de Cantabria se fueron sustituyendo por servicios de catering gestionados por empresas. En nuestro centro el profesorado decidió en 1998 hacerse cargo del cuidado del comedor escolar, como un espacio educativo más y para terminar con los problemas de convivencia que presentaban algunas familias. En los años siguientes se ha convertido en un importante valor del centro y en un reclamo para la matrícula. En aquellos tiempos comían cerca de 60 alumnos, actualmente lo hacen 210 y el nivel de satisfacción de los alumnos y familias es muy alto.
- d) En 2004 el centro empezó a trabajar la educación emocional. Se empezó con el alumnado de Educación Compensatoria, ante los problemas de convivencia que presentaban algunos alumnos y para responder a las graves carencias escolares que tenían. Se realizó una actuación en equipo, trabajando a través de centros de interés. Éste fue el germen que luego provocó la implantación de la educación emocional en el diseño curricular de Ed. Infantil y el trabajo con valores en Ed. Primaria, que hoy constituyen nuestro Plan de Convivencia. El proyecto de Educación Emocional fue premiado por la F.A.D. en 2005 y hoy es una seña del centro. El Plan de Convivencia consiguió en 2010 el Primer Premio en el Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia del Ministerio de Educación. En todos estos años, el profesorado ha realizado formación en este ámbito con la Fundación Marcelino Botín, con la que actualmente ha puesto en marcha un Programa de Educación Responsable de 3 años de duración, que profundiza en la formación del alumnado y de los profesionales en el ámbito de la educación emocional y de las habilidades socioafectivas.
- e) En 2009 el centro se convirtió en el primer centro de Cantabria con jornada continua, proyecto aprobado por la Consejería de Educación y refrendado por el 82% de las familias. Hoy el centro está abierto al barrio desde las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde de forma ininterrumpida. Además, en la actualidad, las instalaciones del Centro de Profesores de Santander se encuentran en nuestro centro, convirtiéndose en un activo más para el centro, en cuanto a recursos personales, asesoramiento e información.
- f) En 2009 se ha empezado a desarrollar el Programa Promociona, ejecutado por la Fundación Secretariado General Gitano, en el que participan varios alumnos de etnia gitana y que busca la promoción de los alumnos gitanos para conseguir el Graduado de E.S.O. y unas posibilidades mejores de promoción académica y profesional.

El protagonismo del alumnado. Siempre hemos pensado que no podemos avanzar sin contar con el alumnado como gran protagonista de lo que vive. Si los vemos como parte del problema, también son parte de la solución. Las acciones de responsabilidad compartida que se iniciaron con el alumnado en 1998 y que actualmente abarcan gran cantidad de ámbitos de la vida del centro (biblioteca, comedor, Plan de Convivencia, ...) han influido notablemente en la mejora de la convivencia del alumnado, al considerar que aquello en que participaban era más importante porque ellos habían colaborado. No debemos olvidar que, aunque la mejora de la convivencia en el centro ha sido notable, el barrio sigue teniendo una problemática social muy compleja y las familias se ven acuciadas por gran cantidad de

problemas (paro, problemas familiares de todo tipo, ...). En nuestro centro el 10% de sus alumnos ha tenido o tiene a un progenitor en la cárcel y el 9% es hijo/a de madre soltera joven (sin existencia de padre).



La formación de las familias. Ésta ha sido una faceta a la que siempre hemos dado importancia, como complemento a la labor que desde el centro se hacía con los alumnos. Varios han sido los proyectos de formación de familias y en la actualidad se centran en la formación básica en las TIC (en colaboración con la Fundación Secretariado General Gitano) y la formación sobre educación emocional (en colaboración con la Fundación Marcelino Botín).

La formación del profesorado. En todo este recorrido la formación de los profesionales ha resultado fundamental por cumplir una serie de características que la han hecho relevante. La principal característica es que, año tras año, nos hemos acostumbrado a formarnos como equipo pedagógico y no a nivel individual, lo que ha generado una mayor cohesión del grupo humano y una mayor coincidencia en las actuaciones educativas. Esta formación siempre se ha realizado en el centro (nos parece acertada la línea de formación en centros de los equipos docentes), con lo que siempre ha sido más fácil para el equipo educativo y ha participado un alto nº de profesores. Otra característica importante es que hemos incidido en 2 ámbitos fundamentales para nuestro trabajo: las TIC y la educación emocional (ésta con la Fundación Marcelino Botín), evitando así la dispersión de esfuerzos.

La convivencia del profesorado. Nada de todo lo que hemos explicado hasta ahora hubiera sido posible sin la ilusión, la entrega y la implicación de un grupo de personas, profesionales de la educación y de otros ámbitos, que han asumido el proyecto de este centro como propio. El ambiente de convivencia que se ha conseguido en el centro entre las casi 50 personas que trabajamos en él es fruto de aquellos cambios iniciales que marcaron nuestro viaje y de las aportaciones que las personas que se han ido incorporando a la plantilla del centro han realizado. Éste es nuestro mayor activo y la herramienta más potente para realizar los cambios necesarios en la dirección correcta. Esta circunstancia ha hecho aumentar el sentimiento de pertenencia al grupo y ese sentimiento ha contagiado al alumnado, que se siente feliz en el centro y siente que es importante para los profesionales que trabajamos en él. Por ello intentamos siempre cuidar nuestras relaciones personales, ya que mejoran nuestras relaciones profesionales. Para ello recurrimos a distintas actividades de convivencia al principio y al final de curso y realizamos juegos de cooperación entre nosotros, que relajan y acercan a las personas y nos permiten conocernos más entre nosotros.



4.-Resultados y conclusiones

En el final de este viaje tenemos de equipaje una serie de resultados y conclusiones que ayudan a sostener todo lo expuesto anteriormente. En cuanto a resultados a continuación detallamos algunos destacables:

- La matrícula en el año 2000 rondaba los 250 alumnos. Actualmente hay cerca de 380 alumnos, con 18 unidades, casi todas con más de 20 alumnos por aula.
- En los últimos cuatro años la matrícula ha crecido a un ritmo de un 10% por año.
- El comedor del centro ha pasado de atender a 60 alumnos a atender a casi 250 alumnos algún curso.
- La participación de las familias en las celebraciones generales del centro es masiva.
- En quince años sólo 2 profesores han cambiado de destino.
- Los 74 alumnos gitanos que hay en el centro están bien integrados y su asistencia escolar es normalizada en líneas generales, no presentando un elevado nº de ausencias.
- Los resultados del alumnado del centro en la prueba de diagnóstico de 4º han sido similares o cercanos a la media de Cantabria.
- Si el alumnado se siente feliz, los aprendizajes se asumen de forma más natural.

Además de estos datos, hay una serie de conclusiones a las que hemos llegado:

El profesorado es la clave para la aplicación de cambios importantes en la vida de un centro, de los alumnos, de las familias y del propio Claustro.

Si existen problemas que requieren soluciones, el profesorado debe adquirir un papel protagonista en ellas y debe liderar al resto de miembros de la comunidad educativa.

La formación del profesorado en equipo se convierte en un instrumento pedagógico y metodológico muy potente.

La convivencia es fundamental, porque condiciona, de una forma positiva o negativa, todas las acciones que se realizan en el centro.

El alumnado tiene mayor motivación si se siente protagonista de lo que hace.

La felicidad de nuestro alumnado como objetivo educativo no es una quimera.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

El Plan de Calidad y Mejora de los Resultados Académicos del IES “Concha Méndez Cuesta”; una propuesta integral para la mejora de la atención a la diversidad y del clima de convivencia en el centro.

Felipe Rodríguez Cortés
Delegación de Educación de Málaga.
Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Resumen

Los centros educativos andaluces están realizando una serie de propuestas de mejora de la calidad en la enseñanza, a través de planes que persiguen el éxito escolar y mejora de los resultados académicos de sus alumnos y alumnas. Entre las medidas y actuaciones a incorporar en dichos planes tienen especial significatividad las medidas de atención a la diversidad y de mejora de la convivencia del centro, con un enfoque inclusivo e intercultural.

En esta comunicación se describe un ejemplo de dicha política y práctica de innovación y calidad educativa, a través de la experiencia del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Concha Méndez Cuesta”, centro situado en una zona residencial y multicultural de Torremolinos (Málaga).

Introducción

El año 2008 se inaugura el IES “Concha Méndez Cuesta” en una nueva zona residencial de Torremolinos, con población de clase media y de marcado carácter multicultural; junto al centro existe también una barriada de viviendas sociales, por tanto, el alumnado del centro es un fiel reflejo de la diversidad cultural, social y de procedencia que caracteriza a las poblaciones de la Costa del Sol.

Desde el primer curso de funcionamiento de este centro, el equipo directivo y el equipo docente se plantean la necesidad de una **mejora** constante en la **calidad** de la enseñanza que se imparte en el centro, una educación pública de calidad para todos y todas. Para ello establecen objetivos centrados en:

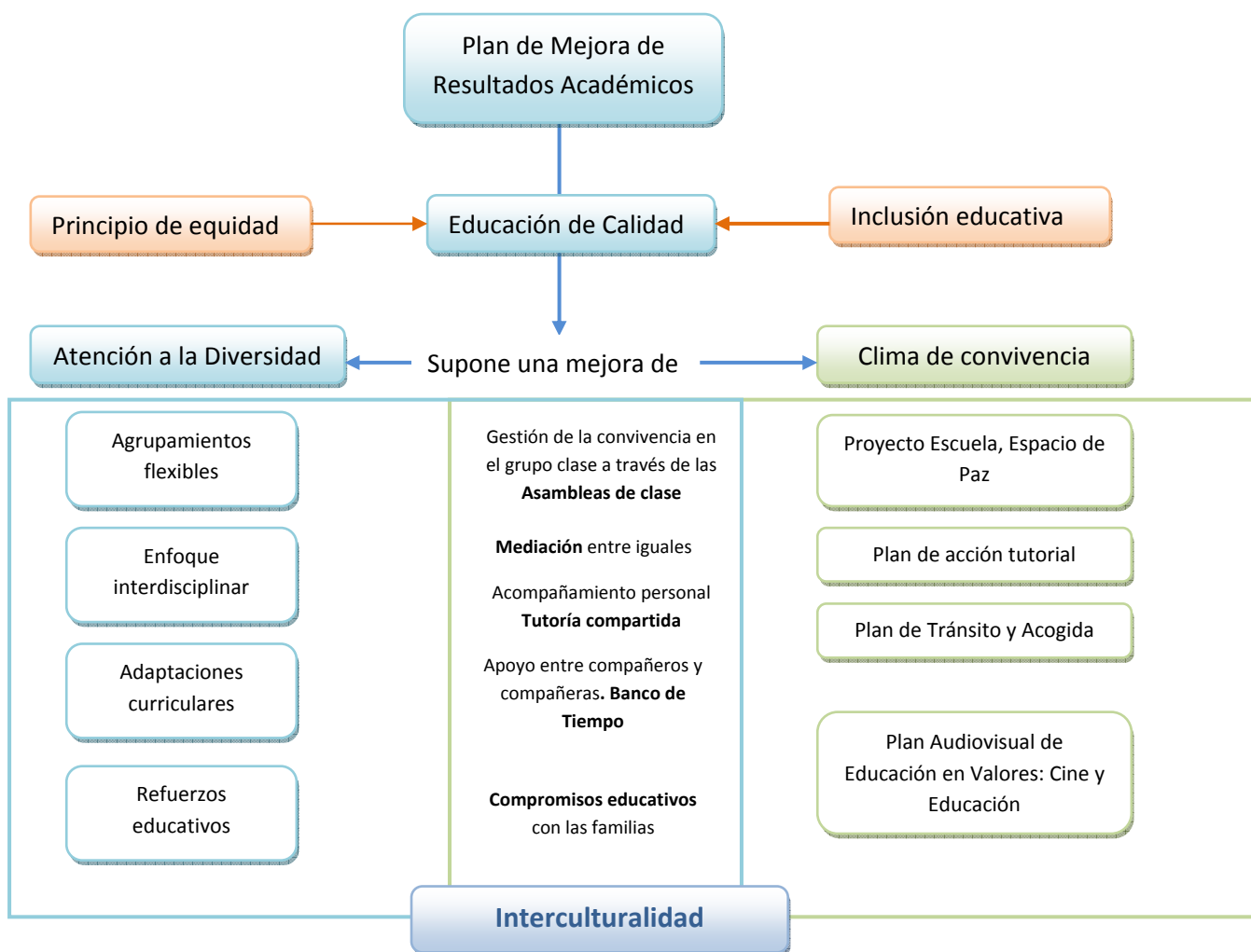
- **Atender a la diversidad** y rentabilizar esta, viendo las diferencias como un elemento enriquecedor. Los alumnos y alumnas están muy habituados a convivir con gente diferente, esta interculturalidad es una seña de identidad de Torremolinos. Queremos procurar una respuesta a la diversidad desde los **principios de calidad y equidad**.
- Diseñar un proyecto activo de **mejora de la convivencia**, implicando a las familias y a toda la comunidad educativa.

El tratarse de un centro de nueva creación, que ha ido creciendo año tras año, nos ha sido relativamente sencillo implementar medidas, planes y proyectos y, al mismo

tiempo, ir evaluando sus resultados. En todo momento se ha mantenido una visión integral de nuestro Proyecto Educativo, con dos núcleos temáticos fundamentales: atención a la diversidad y clima de convivencia de calidad.

El Plan de Mejora de los Resultados Académicos impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, nos ha ofrecido unos **indicadores** objetivos para evaluar en qué medida eran efectivas las medidas y nos ha animado a reflexionar sobre posibles mejoras. Consideramos a las familias y a sus hijos e hijas como clientes a los que hay que dar plena satisfacción, de hecho uno de los indicadores es el **grado de satisfacción** que manifiestan alumnos y alumnas, madres y padres con el proyecto educativo del centro.

Con la perspectiva de cuatro cursos académicos, queremos compartir cuáles han sido los instrumentos propuestos como medidas o planes para mejorar cada uno de esos indicadores, cuáles han funcionado satisfactoriamente.



Mejora de la Atención a la Diversidad

El modelo educativo en Andalucía se concreta básicamente en el marco referencial legislativo de la LOE y de la LEA, y en sus sucesivos desarrollos normativos, en el que destacamos, en el ámbito de la Atención a la Diversidad, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

En este modelo se priorizan los **principios de equidad** y de **inclusión educativa** con el propósito último de promover una cultura escolar basada en el éxito académico y el máximo desarrollo de las competencias de todo el alumnado, así como en la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa en la vida social y escolar del centro. Por eso en el esquema anterior, la atención a la diversidad está imbricada con las medidas para la mejora del clima de convivencia: ambas están relacionadas y se complementan.

Nuestro Plan de Atención a la Diversidad (PAD), como parte integrante del Proyecto Educativo, tiene como objetivo fundamental conseguir una educación individualizada y de calidad para todo el alumnado del centro. Esta diversidad, por tanto, requiere enfoques diversos y distintos grados de ayuda educativa que debe partir de la competencia inicial de los alumnos e intentar desarrollar opciones de enseñanza/aprendizaje alternativas y adaptadas. Esto nos conduce a una diversificación de procedimientos a seguir e implica la responsabilidad de **todo el profesorado** en una actuación coherente y coordinada.

Entre los instrumentos que estamos utilizando para adaptarnos a la diversidad de nuestro alumnado podemos destacar:

- **Agrupamientos flexibles** en las áreas instrumentales básicas, esto es: lengua castellana, matemáticas e inglés.
- Grupos de **refuerzos educativos** en áreas instrumentales básicas.
- **Aula temporal de adaptación lingüística (ATAL)**
- **Adaptaciones curriculares**
- Programa de **Diversificación Curricular**
- **Enfoque interdisciplinar** de los proyectos educativos y de las actividades complementarias y extraescolares.

El Programa de Tránsito y Acogida nos permite coordinar la información y las actuaciones con los tutores y tutoras de Educación Primaria. El traspaso de información previa posibilita que la atención educativa a los nuevos alumnos y alumnas se adapte desde un principio a las necesidades que se hubieran detectado en Educación primaria.

Indicadores de mejora en la atención a la diversidad

Qué indicadores utilizamos para analizar la mejora en la respuesta educativa adaptada a la diversidad:

- Porcentajes de alumnado que: promociona de curso, titula, está matriculado en el curso que por edad le corresponde, continua estudios superiores
- Nivel de satisfacción de los alumnos y alumnas
- Nivel de satisfacción de las familias.

Mejora de la Convivencia. (Convivencia +)

Dentro del proyecto “Escuela, Espacio de Paz” venimos desarrollando una serie de subprogramas de mejora de la convivencia, a través de los cuales pretendemos que toda la comunidad educativa sienta el centro como un espacio de realización personal, donde compartir con los demás nuestro propio desarrollo como personas solidarias e integrantes de una sociedad democrática, cuando hablamos de sociedad nos referimos tanto al microsistema del propio grupo clase, como al centro, a la comunidad de vecinos y de la propia sociedad.

De entre los instrumentos que nos están dando unos buenos resultados destacamos

Asambleas de clase

Una asamblea es uno de los instrumentos más efectivos que el profesor o profesora tutor/ a puede emplear para desarrollar en las alumnas y los alumnos la capacidad de autocontrol en lo que se refiere al grupo clase. Permite a los alumnos y alumnas solucionar por ellos mismos los problemas disciplinarios que surgen e ir desarrollando paulatinamente hábitos de participación adecuados dentro del I.E.S.

A medida que la asamblea de alumnos y alumnas va incrementando su capacidad de decisión y de madurez, el papel del profesor o profesora va desapareciendo y lo ideal sería que interviniera solamente como árbitro en decisiones difíciles para el grupo, pero sin imposiciones permitiendo a los alumnos y alumnas que fueran madurando y asumiendo los errores a los que a veces la toma de decisiones conlleva. Sin embargo hay que decir que no es fácil la tarea porque el desarrollo de hábitos participativos adecuados es un proceso lento, pero que conduce a un alto porcentaje de éxito.

Para consultar todo lo que estamos desarrollando en relación con las asambleas de clase se puede consultar en <http://orientacionconchamendez.wikispaces.com/ASAMBLEAS>

Tutoría compartida

Este curso 2011/2012 continuamos, dentro de nuestro Plan de Convivencia, con la co-tutoría: alumnos y alumnas propuestos por los equipos docentes y los tutores y tutoras, tienen un profesor - tutor personal, elegido de entre el profesorado del centro que se ha ofrecido voluntario para participar en este proyecto.

Este tutor se encarga de hacer el seguimiento académico y personal de su correspondiente tutorado.

La valoración a día de hoy está siendo muy buena, se ha implicado todo el profesorado, ofreciéndose como voluntarios para ser co-tutores.

Banco de tiempo

La principal finalidad del Banco de Tiempo del es mejorar el clima de convivencia en el centro al promover un ambiente de colaboración y ayuda entre todo el alumnado participante.

La actividad del Banco de Tiempo de se basa en el intercambio de tiempo y servicios entre el alumnado, dirigido principalmente a ofrecer y pedir servicios de atención y tareas entre el alumnado, para resolver necesidades diarias de la vida escolar. La medida de intercambio es la hora, con independencia del tipo de tareas que se intercambien entre los alumnos.

Para saber sobre esta experiencia consulta en

<http://orientacionconchamendez.wikispaces.com/Banco+de+Tiempo>

Plan Audiovisual. Educación en Valores a través del Cine.

El **Plan Audiovisual del Centro** para este curso 2010/2011, forma parte del conjunto de actuaciones que se llevan a cabo dentro de nuestro Plan de Calidad. Son muchas las instituciones que trabajan e investigan sobre educación, en especial en la etapa obligatoria, entre ellas las universidades, nuestra Universidad de Málaga desde la Facultad de Ciencias de la Educación. En los últimos tiempos muchos de estos estudios se centran en la importancia que tienen los medios audiovisuales en la formación de nuestros alumnos y alumnas, rodeados como están de pantallas. Todos los expertos coinciden en que la educación audiovisual debe formar parte del currículum de nuestros estudiantes de Educación Secundaria, deben aprender a analizar los mensajes que continuamente le llegan y poner en juego todas esas competencias clave que les ayudarán a convertirse en unos ciudadanos responsables con cultura democrática y de tolerancia, que rechacen la violencia en cualquier de sus manifestaciones.

Por eso, desde el curso pasado, un equipo de profesores y profesoras de este centro, coordinados con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, hemos puesto en marcha este Plan Audiovisual de Centro. Este plan forma parte de un

movimiento educativo a nivel nacional, donde muchos otros centros educativos de todos los niveles y distintas instituciones coordinan actuaciones relacionadas con el cine y la educación, dicho movimiento se denomina Tribu 2.0 y ha obtenido certificaciones tanto del Ministerio de Cultura como del Ministerio de Educación, por sus buenas prácticas educativas.

Para saber más sobre este plan consulta en

<http://cineeducacion-conchamendezcuesta.wikispaces.com/>

Programa de Tránsito y Acogida

Uno de los objetivos esenciales de la escolaridad obligatoria en su actual estructura, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, es la de posibilitar una transición fluida entre ambas etapas. Lo que debería ser una cuestión sin mayores dificultades se ve obstaculizada en la actualidad por diversos problemas que deben afrontarse: puesta en marcha de nuestro nuevo centro lo que origina dificultades de coordinación zonal, dificultades de asumir actuaciones tutoriales coherentes inter-centros, lo que supone que el alumnado -y también sus familias- se vea sometido a un cambio demasiado brusco de centro y de profesores, de expectativas académicas, de nivel en las exigencias de trabajo, de aspectos relativos a la organización escolar, en el respeto a los ritmos de aprendizaje, etc.

Este conjunto de problemas generan dificultades de integración escolar, de comunicación con las familias, de adopción de medidas educativas oportunas, por lo que requieren una respuesta ágil y coordinada de los distintos órganos que han de colaborar para resolverlos movilizándolo a los centros implicados

Este programa trata de planificar/unificar las diferentes actuaciones que deberán llevarse a cabo para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades que plantean los alumnos y alumnas –así como sus familias- al pasar de una etapa a otra.

Indicadores de mejora en el clima de convivencia

1. Actuaciones preventivas en la mejora de la convivencia
 - 1.1 Porcentajes de familia que establecen compromisos educativos con el centro
 - 1.2 Número y tipología de conductas contrarias a la convivencia que se registran en el centro
 - 1.3 Aprovechamiento de las actividades complementarias y extraescolares
 - 1.4 Grado de satisfacción de los alumnos y alumnas
 - 1.5 Grado de satisfacción de las familias.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA EL ÉXITO ESCOLAR

Miguel Rosa Castejón
C.E.I.P. San José Obrero (Sevilla)

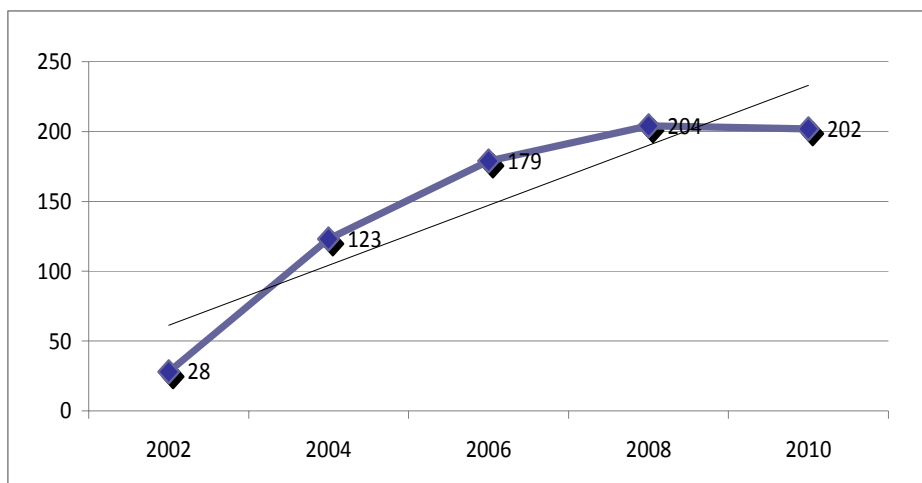
Resumen

El Colegio Público San José Obrero de Sevilla cuenta con un alto índice de población de origen extranjero. De los 423 alumnos del Centro el 50 % , aproximadamente, proviene o tiene sus orígenes en otros países, hasta 23 nacionalidades diferentes. La llegada de este alumnado se ha producido realmente en un período de tiempo muy breve: En sólo 10 años hemos multiplicado por 7 el número de alumnos de origen extranjero. Este crecimiento de población, más rápido que la capacidad de adaptación del centro, sin posibilidad de formación del profesorado en una enseñanza ex profeso para este fenómeno, ha supuesto cambios radicales en los planteamientos organizativos y pedagógicos. El desarrollo de estos cambios, las estrategias planteadas, las nuevas dimensiones curriculares y la adaptación a estas circunstancias para conseguir el éxito escolar son las bases de esta comunicación.

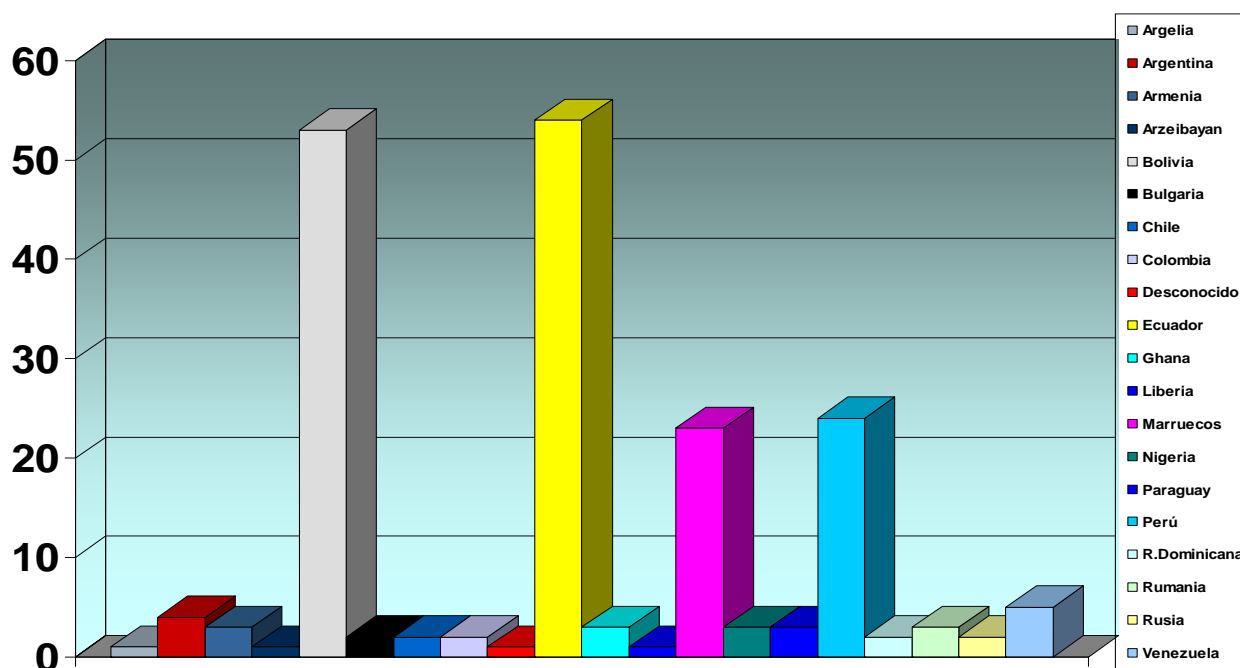
Nos gusta decir que nuestro colegio es un colegio sin etiquetas. Es un colegio público más que tiene como finalidad conseguir el mayor éxito escolar y social de todos nuestros alumnos.

Sabemos que en educación los cambios son lentos y complejos. Los factores que modifican o inciden en los mismos son múltiples, diversos y, en muchos casos, ajenos a posibles modificaciones o actuaciones por parte de los centros. En este caso nos centraremos en el cambio social producido en el barrio donde se sitúa el colegio, zona de la Macarena de Sevilla, una transformación de la base social, donde la inmigración nos ha obligado a cambiar las maneras y las formas de entender la educación.

En el siguiente gráfico apreciamos la evolución de este alumnado y como el porcentaje de niños y niñas extranjeros ha crecido hasta llegar al 50% .



En este otro gráfico el porcentaje de alumnado por países de origen que asisten al centro.



Han tenido que pasar 10 años, desde 2002, para que podamos tener una visión precisa, con suficientes datos, de la realidad del centro. Un tiempo que confirma que las estrategias que hemos seguido, muchas veces sin saberlo de manera ex profeso, nos ha conducido a una educación basada en la equidad y la inclusión.

¿Qué hemos hecho para conseguirlo?.

Desde el Equipo Directivo se han potenciado actividades, planes y proyectos que nos han facilitado la conciliación familiar y, por tanto, el acercamiento de las familias al centro. Esta política educativa, además de crear un buen clima de convivencia ,necesario ante la diversidad del alumnado que poco a poco iba cambiando la fisonomía de las aulas, ha facilitado la inclusión real y efectiva de toda la comunidad educativa en la organización del Centro.

La primera medida que se toma es poner en marcha dos planes estratégicos, que se inician en 2002: El plan de familia , con el que se consigue la erradicación casi absoluta del absentismo al dar cobertura a las familias desde las 7,30 de la mañana ,que se abren las puertas al centro con el aula matinal, hasta las 7,30 de la tarde con el desarrollo de actividades, además de la oferta de comedor. Y el plan de convivencia donde se firma por parte de los padres el compromiso educativo y se especifican las normas de convivencia del colegio.

Al mismo tiempo se trabaja en el plan de compensación educativa para hacer efectiva la igualdad de oportunidades para todos, reforzando los equipos de apoyo y modificando las estructuras organizativas del Centro.

Este mundo en acción requiere un cambio de metodologías más activas, con fuerte incidencia en el trabajo colaborativo y cooperativo por parte de profesores, alumnos y familias.

Nuestra filosofía evidencia que las diferencias, la diversidad, son riqueza y no motivo de exclusión, por lo que la intervención de padres y madres en las tareas del colegio supone un acercamiento real al currículo integrado e inclusivo

Además se hace imprescindible para el buen funcionamiento del centro la mediación y un plan de acogida que se renueve todos los días, donde los alumnos sean partícipes activos de la incorporación de los compañeros al aula. Así se crea un modelo de convivencia que hace que el clima escolar sea distendido y positivo.

La llegada (y salida) de alumnos y alumnas al colegio en cualquier época del año nos obliga a intervenir de una manera activa e inmediata. La diversidad de idiomas y de culturas amplía el campo de los especialistas que intervienen en el centro: Profesores de aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) , mediadores y educadores sociales, trabajadores sociales... y , por supuesto, la participación activa del Equipo de Refuerzos y Apoyo donde se incluye el EOE.

El programa de adaptación lingüística para inmigrantes, El plan de acompañamiento y el de extensión del tiempo escolar , además del deporte en la escuela y otros que se suman al plan de convivencia facilitan la incorporación del alumnado al centro y fortalecen el sentido de pertenencia y de identidad.

Situarnos en un plano de altas expectativas nos obliga a seguir creciendo: El proyecto bilingüe de Inglés y el Plan Escuela 2.0 . marcan nuestras últimas actuaciones.

En cuanto a organización y planificación: la ampliación de dos unidades de Educación Infantil consolidan el crecimiento del alumnado desde la base y dan continuidad a otros proyectos como el de Educación Musical en Infantil que desarrolla la Fundación Barembain-Said.

Todo este cambio curricular no tendría sentido si no pusiéramos nuestro interés en el desarrollo de conocimientos, de actitudes, de valores, de habilidades, de emociones... que hacen a nuestros alumnos y alumnas más competentes para una vida cada vez más compleja. Donde cada uno de ellos tiene que conseguir el máximo de éxito escolar.

En el siguiente enlace tienen acceso a la presentación.

http://prezi.com/cnaw7ph_dmsk/inclusion-y-exito-escolar/

Web del centro

<http://averroes.ced.junta-andalucia.es/sanjoseobrero/>

Blog personal

<http://miguelrosacastejon.blogspot.com/>

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Estrategias innovadoras en la atención a la diversidad educativa como claves para prevenir el abandono escolar

José Francisco Muñoz Zazo, Beatriz Parrondo y Javier Doval

Federación de Plataformas Sociales PINARDI

Colegios concertados Salesianos de Madrid

Resumen

Cada año, los informes remitidos a las Mesas de Absentismo plantean la dificultad de reincorporar a los alumnos absentistas al sistema educativo. Asimismo, un creciente número de Institutos de secundaria y colegios manifiestan que hay muchos alumnos que, sin tener abierto expediente de absentismo, tienen graves dificultades para seguir en los centros y no acuden a clase con regularidad y, cuando lo hacen, los frecuentes conflictos en los que se ven inmersos hacen inviable un clima de convivencia en las aulas.

Es ésta la realidad a partir de la cual, la Federación Pinardi y los colegios salesianos concertados de Madrid, están desarrollando un proyecto educativo individualizado que fomente el crecimiento, desarrollo y autonomía personal y social de estos adolescentes y jóvenes que, con frecuencia, se encuentran en situaciones de riesgo social.

Un creciente número de alumnos absentistas

Los datos y la experiencia acumulada durante los últimos años nos muestran un número creciente de alumnos con una percepción negativa del sistema educativo como consecuencia de un persistente fracaso en dicho sistema. La acumulación de fracasos académicos a lo largo de su escolaridad les ha llevado – en la mayoría de los casos – a una baja autoestima y falta de confianza en sí mismos.

A esta experiencia de fracaso y baja autoestima se une la ausencia de motivación y de hábitos de estudio y trabajo. Nos encontramos con alumnos con grandes deficiencias en competencias académicas básicas: dificultades de expresión y comunicación, de razonamiento y comprensión, de operaciones básicas matemáticas, de vocabulario, memoria... Debido al desfase curricular que van acumulando a lo largo de su trayectoria en la enseñanza reglada, las clases les resultan aburridas, la sensación de “no llegar” nunca a los objetivos establecidos, deriva en sentimientos de frustración e impotencia.

Muchos de ellos presentan dificultades para asumir las normas básicas de convivencia en el Centro.

Tienen un escaso conocimiento sobre el mundo del trabajo y sobre sus posibilidades educativas, formativas y de empleo. Se encuentran poco preparados para competir en el mercado laboral con deficientes habilidades y destrezas personales.

No obstante, a pesar de estas deficiencias en el proceso formativo con frecuencia encontramos que son alumnos que poseen un gran sentido práctico y con buenas habilidades manuales. Les interesa la aplicabilidad inmediata de los conocimientos de aprendizaje, conocimientos que conectan con su realidad más próxima.

Entendemos, pues, que el contacto progresivo con un perfil profesional hasta alcanzar niveles básicos de cualificación y competencia, además del establecimiento de otros objetivos de desarrollo personal y social de estos alumnos, constituye una opción educativa válida para ellos.

Objetivos e intervención

Nuestra propuesta se basa en la concepción de que, además de determinados objetivos curriculares y de desarrollo cognitivo, han de establecerse objetivos en el ámbito del desarrollo personal y social de los alumnos, de modo que resulte posible atender las siguientes necesidades:

- Una integración efectiva, enriquecedora y responsable de la diversidad del alumnado, cuya consecuencia lógica sea la mejora de la convivencia.
- Formación en valores para la mejora de la convivencia.
- Actuaciones de motivación, por parte del profesorado, que ayuden a despertar su propio interés por el estudio, el valor del esfuerzo y la autonomía personal.
- Un desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo.
- Atención personalizada y en grupos pequeños desdoblados en un entorno educativo de acogida.
- Adquisición de Habilidades Sociales para relacionarse adecuadamente con el grupo de iguales y con su entorno social próximo.
- Adaptación del alumnado extranjero al centro y una mejora respecto a sus resultados.
- Una flexibilidad del currículum para dar cabida a la diversidad tanto competencial como de capacidad cognitiva de todos los alumnos del grupo – clase.

Algunas claves metodológicas de acción

A) EDUCAR DESDE EL CONFLICTO

La primera de las claves de nuestra propuesta consiste en **no considerar el conflicto como dificultad**, como algo negativo, que hay que anular y sobre todo evitar. Nuestra propuesta parte de una concepción de conflicto como proceso natural, como un proceso de crecimiento necesario para el desarrollo personal e integral de los alumnos.

Partimos de una visión constructiva del conflicto, donde los jóvenes sean capaces de afrontar las dificultades con un abanico de recursos suficientes para que todos los implicados salgan beneficiados a nivel social y humano. A través de una resolución constructiva de los conflictos los alumnos aprenden a generalizar progresivamente nuevos y mejores modos de responder a los problemas.

Esta herramienta permite que en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos, podamos aprender a analizar los conflictos y desarrollemos ideas creativas de resolución que nos permitirán enfrentarlos mejor cuando surjan.

En segundo lugar, nuestra propuesta metodológica observa esta otra secuencia:

Incondicional → Integral → Individualizada

Incondicional en tanto se devuelve al alumno y a su familia que su historia (personal, social, académica) no ha de ser problema alguno para comenzar una nueva andadura. Integral, en la medida en que –respetando el currículum establecido- pretende ir más allá ofreciéndoles **itinerarios educativos** progresivos y adaptados a su realidad y necesidades (continuación de estudios, acceso al mundo laboral, etc.). Finalmente, el itinerario así descrito, se establece a partir de proyectos educativos individualizados.

B) LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS ABSENTISTAS

El absentismo escolar es una de las principales inadaptaciones que se originan en el medio escolar, como resultado de un desajuste en uno de estos tres factores: familiar, social y escolar, que intervienen en el menor y que afectan a su comportamiento, relación, estado de ánimo, motivación...

La labor del Equipo Educativo será cambiar ese desajuste que influye negativamente en el menor, para conseguir una mayor estabilidad emocional que le permita tener una visión de futuro respecto a su educación. Para ello, las medidas de atención a estos alumnos estarán basadas en las siguientes actuaciones:

- Contacto telefónico con los padres o tutores/as del alumno/a describiendo la situación y explicando el procedimiento a seguir si se mantiene la conducta.
- Entrevista con el alumno absentista. El objetivo será dialogar con el alumno/a para averiguar los motivos de su ausencia en el aula durante las horas observadas.
- Ofrecer la oportunidad de mejorar y de cambiar sus ausencias injustificadas y motivarle a la participación en las actividades del aula y el centro.
- Elaboración, aplicación y seguimiento del proyecto educativo individual (PEI) del menor. Acompañamiento para lograr los objetivos marcados en el PEI.

C) LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS

Esta propuesta educativa entiende como fundamental la necesidad de mantener una estrecha colaboración y coordinación con las familias de estos alumnos. Las situaciones particulares que afectan a la convivencia y resolución de conflictos en el Centro son siempre comentadas con la familia por si procede algún tipo de intervención o información de la conducta.

Es muy importante el enriquecimiento de la acción tutorial en relación con la atención y orientación a las familias de los alumnos. Se observan mayores beneficios en el desarrollo integral del joven cuando la familia se implica activamente en el proceso socio educativo de sus hijos.

Por ello, el trabajo en este sentido será muy intenso tanto a nivel individual (reuniones de seguimiento para informar sobre el avance del alumno y para recabar información necesaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje) como a nivel grupal (reuniones conjuntas en las que se trabaja el Marco de Convivencia, participación de actividades formativas en la Escuela de Familia y en otros eventos del Centro).

D) LA DINÁMICA DE EVALUACIÓN

La evaluación diaria de la actividad junto a cada uno de los alumnos es otro de los ejes fundamentales de esta propuesta. De manera generalizada y **al final de cada actividad**, todos y cada uno de los jóvenes realizan una evaluación –apoyada por el profesor- del trabajo desarrollado en ella.

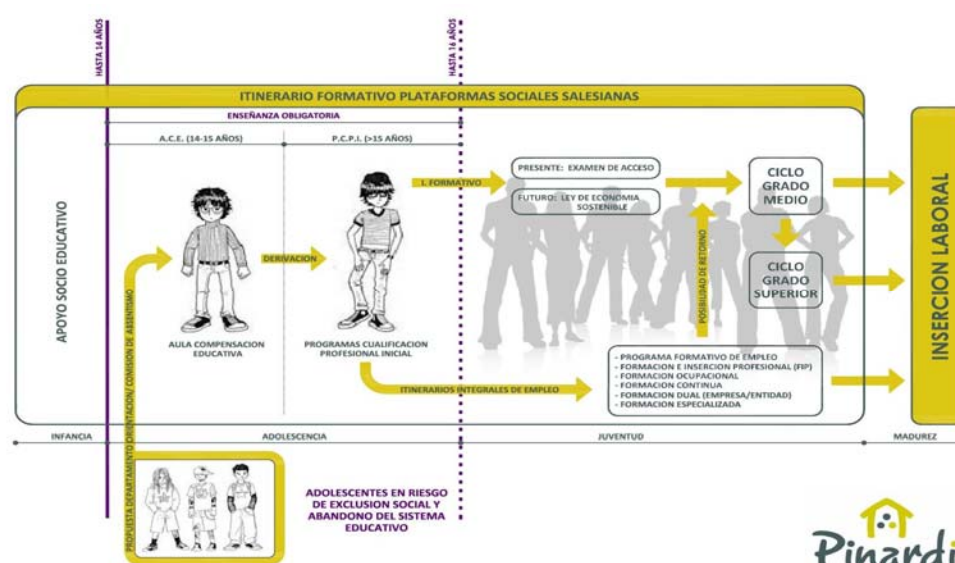
Esta información, tramitada diariamente conforme a las claves establecidas, proporciona una herramienta de apoyo de ayuda inestimable para hacer un buen seguimiento del proceso de cada alumno, en compañía de su familia. Ellos (alumno y familia), pueden apreciar gráficamente y con facilidad el resultado de su trabajo en el periodo:

Una oferta educativa integral: EL ITINERARIO FORMATIVO DE LAS PLATAFORMAS SOCIALES SALESIANAS

Se decía anteriormente que ésta, pretende ser una oferta integral en la medida en que –respetando el currículum - procura ir más allá ofreciendo **itinerarios educativos** que respondan a la realidad y posibilidades del alumnado. Según la edad, nivel de competencia y cualificación, expectativas y necesidades, el Centro ofrece la posibilidad de continuar estudios (ACE, PCPI, CFGM, CFGS) o, llegado a determinado punto (requisitos de edad) se abre al alumno la posibilidad de acceder al mundo laboral.

Esta otra opción del itinerario educativo propuesto aprovecha la formación ocupacional, la formación e inserción profesional (FIP), el establecimiento de programas formativos de empleo, la formación dual (Empresa/Centro), programas de mentoring individual,...

Mostramos gráficamente el detalle de este itinerario formativo:



Las aulas de compensación educativa.

A) INTRODUCCIÓN

Vamos a centrar el resto de la exposición en una de las medidas educativas a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior al hablar del itinerario formativo de los alumnos: las aulas de compensación educativa (ACES). Una medida organizativa extraordinaria cuyo objetivo es garantizar la atención educativa y favorecer la integración escolar del alumnado en situación de desventaja de ESO que cumpla quince años en el año natural en el que se inicie el curso escolar correspondiente y que, además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

En la Comunidad de Madrid están reguladas por lo establecido en la *Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.*

B) ACES CONCERTADAS EN LA FEDERACIÓN DE PLATAFORMAS SOCIALES PINARDI Y COLEGIOS SALESIANOS.

Actualmente hay concertadas once ACES, de las cuales cinco se desarrollan en los propios colegios y seis están adscritas a centros escolares y se desarrollan en las plataformas sociales de la Federación Pinardi. Este modelo ha permitido desarrollar estrategias innovadoras en su desarrollo incorporando toda la experiencia del trabajo social con colectivos en riesgo al mundo de la formación reglada.

En el periodo 2009/2011 el número de alumnos matriculados ha sido:

| AÑO | Nº DE BENEFICIARIOS AUTORIZADOS | | Nº DE BENEFICIARIOS MATRICULADOS | | Nº DE BENEFICIARIOS NO FORMALIZAN MATRICULA (RENUNCIAN PLAZA) | |
|--------------|---------------------------------|------------|----------------------------------|--------------|---|--------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 09/10 | 94 | | 70 | 74,47 | 24 | 25,53 |
| 10/11 | 124 | | 111 | 89,52 | 13 | 10,48 |
| TOTAL | 218 | 100 | 181 | 83,03 | 37 | 16,97 |

El porcentaje de inmigración alcanza el 44,2 %

La procedencia del alumnado es la siguiente:

| Año | Nº de Beneficiarios | | I.E.S y Colegios | | Medidas Judiciales | | Alumnos que cumplen medida a lo largo del curso | | Servicios sociales. | | Expediente de Tutela y de Reforma | | Comisión de absentismo | |
|--------------|---------------------|------------|------------------|--------------|--------------------|-------------|---|-------------|---------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|------------------------|--------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 09/10 | 70 | 38,67 | 51 | 72,86 | 6 | 8,57 | 2 | 2,86 | 3 | 4,29 | 1 | 1,43 | 7 | 10 |
| 10/11 | 111 | 61,33 | 67 | 60,36 | 7 | 6,31 | 5 | 4,50 | 6 | 5,41 | 3 | 2,70 | 23 | 20,72 |
| Total | 181 | 100 | 118 | 65,19 | 13 | 7,18 | 7 | 3,87 | 9 | 4,97 | 4 | 2,21 | 30 | 16,57 |

La situación del alumnado escolarizado es la siguiente:

| Año | N° de Beneficiarios | | Desescolarizado | | A.C.E. | | Nivel de Competencia Curricular Inicial | | | | | | | |
|--------------|---------------------|------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|---|--------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|-------------|
| | | | | | | | ≤2° Ciclo E.P | | 3° Ciclo E.P | | 1° Ciclo E.S.O. | | No se poseen datos | |
| | | | | | | | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| 09/10 | 70 | | 0 | 0 | 5 | 7,14 | 16 | 22,86 | 31 | 44,29 | 10 | 14,29 | 8 | 11,43 |
| 10/11 | 111 | | 3 | 2,70 | 7 | 6,31 | 32 | 28,83 | 54 | 48,65 | 10 | 9,01 | 5 | 4,50 |
| Total | 181 | 100 | 3 | 1,66 | 12 | 6,63 | 48 | 26,52 | 85 | 46,96 | 20 | 11,05 | 13 | 7,18 |

El nivel de competencia curricular de los alumnos, según puede verse en las tablas, se encuentra situado entre 2° y 6° curso de E.P., que equivalen mayoritariamente al 2° y 3° ciclo de dicha etapa.

Resultados evaluación final:

| AÑO | N° DE BENEFICIARIOS | | PERDIDA DE ESCOLARIZACIÓN (+20 DÍAS) | | TRASLADO DE CENTRO (DIFICULTADES DE CONVIVENCIA...) | | ABANDONO VOLUNTARIO (16 AÑOS) | | FINALIZAN ESCOLARIZACIÓN | | | | | | | |
|--------------|---------------------|------------|--------------------------------------|-------------|---|-------------|-------------------------------|-------------|--------------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|----------------|--------------|
| | | | | | | | | | APROBADOS | | | | SUSPENSOS | | NO PRESENTADOS | |
| | | | | | | | | | 5 | | ≥6 | | | | | |
| N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % | |
| 09/10 | 70 | | 4 | 5,71 | 1 | 1,43 | 3 | 4,29 | 9 | 12,86 | 25 | 35,71 | 13 | 18,57 | 15 | 21,43 |
| 10/11 | 111 | | 3 | 2,70 | 5 | 4,5 | 3 | 2,7 | 24 | 21,62 | 28 | 25,23 | 32 | 28,83 | 16 | 14,41 |
| TOTAL | 181 | 100 | 7 | 3,87 | 6 | 3,31 | 6 | 3,31 | 33 | 18,23 | 53 | 29,28 | 45 | 24,86 | 31 | 17,13 |

Se destaca que casi la mitad (48%) de los alumnos que cursan un ACE en los centros salesianos terminan su escolarización con la calificación de aprobados. El 30% de los mismos tienen una nota igual o superior al 6, 12 puntos porcentuales por encima de los alumnos con un 5.

Se puede valorar positivamente el dato de suspensos, ya que este dato habla principalmente de alumnos que han concluido el curso escolar aunque, no lo tengan totalmente aprobado. Con este dato podemos situarnos en que casi un 75% del alumnado que comienza el curso lo termina, siendo escasos los porcentajes de abandono, pérdida de escolarización o traslado de centro.

Comparativa absentismo escolar

| Año | Nº de Beneficiarios | | En el inicio de su matriculación | | | | | | | | Finalización de escolarización | | | | | |
|--------------|---------------------|------------|----------------------------------|--------------|-------------------------|--------------|----------------------|--------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------|-------------------------|--------------|----------------------|--------------|
| | | | Absentismo Escolar | | | | | | | | Absentismo Escolar | | | | | |
| | | | Menos del 25% de faltas | | Entre 25%-50% de faltas | | más de 50% de faltas | | No se poseen datos | | Menos del 25% de faltas | | Entre 25%-50% de faltas | | más de 50% de faltas | |
| | | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 09/10 | 70 | | 36 | 51,43 | 8 | 11,43 | 23 | 32,86 | 3 | 4,29 | 41 | 58,57 | 16 | 22,86 | 13 | 18,57 |
| 10/11 | 111 | | 40 | 36,04 | 27 | 24,32 | 40 | 36,04 | 4 | 3,6 | 60 | 54,05 | 30 | 27,03 | 21 | 18,92 |
| Total | 181 | 100 | 76 | 41,99 | 35 | 19,34 | 63 | 34,81 | 7 | 3,87 | 101 | 55,80 | 46 | 25,41 | 34 | 18,78 |

En estos dos cursos escolares, 09-10 y 10-11, la tasa de absentismo escolar se ha situado mayoritariamente en menos del 25%. Se ha reducido, por tanto, el absentismo escolar en el global del alumnado. Se puede concluir que la tendencia de los alumnos al acabar el A.C.E. en los centros salesianos es la de disminuir las tasas de absentismo que ellos mismos presentan al inicio de su escolarización.

Derivación tras finalizar los estudios:

| AÑO | Nº DE BENEFICIARIOS | | SISTEMA EDUCATIVO | | | | | | FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO | | | | | | | |
|--------------|---------------------|------------|-------------------|----------|-----------|--------------|---------------------------|-------------|--|-------------|-------------------|-------------|------------------------|----------|----------------|--------------|
| | | | DIVERSIFICACIÓN | | ACE | | P.C.P.I. | | INEM | | OTRAS | | | | | |
| | | | | | | | GENERAL, AULA PROFESIONAL | | F.I.P. ESCUELA TALLER, CASA DE OFICIOS | | INSERCIÓN LABORAL | | BÚSQUEDA ACTIVA EMPLEO | | SIN DERIVACIÓN | |
| | | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 09/10 | 70 | | 0 | | 7 | 10 | 49 | 70 | | | 5 | 7,14 | 0 | | 9 | 12,86 |
| 10/11 | 111 | | 0 | | 15 | 13,51 | 72 | 64,8 | 1 | 0,9 | | | 0 | | 23 | 20,72 |
| TOTAL | 181 | 100 | 0 | 0 | 22 | 12,15 | 121 | 66,8 | 1 | 0,55 | 5 | 2,76 | 0 | 0 | 32 | 17,68 |

La propuesta de derivación a diversificación sigue sin ser -por el momento- una opción real para el alumnado ACE. Sin embargo, y como dato muy positivo, el 78% del alumnado que comienza el ACE es derivado por los centros para la continuación y, por tanto, su continuación en el sistema educativo reglado.

Tanto los alumnos como sus familias manifiestan un gran interés por continuar sus estudios en el segundo año voluntario de los P.C.P.I. y con ello obtener el graduado en E.S.O.

La mayoría de los alumnos y sus familias optan por la continuación de sus estudios dentro del itinerario educativo que ofrecen los Colegios Salesianos.

La incorporación de las TIC como estrategias de mejora del aprendizaje

Como elemento innovador para reforzar nuestras estrategias para prevenir el absentismo escolar, hemos puesto en marcha el proyecto Pinardi 2.0 que pretende incorporar las TIC como metodología que va a permitir mejorar los resultados ya obtenidos. Tres líneas definen nuestra estrategia:

- Formación de educadores mediante un plan de formación individual.
- La incorporación de Pizarras digitales y de libros interactivos en red con la colaboración de la Fundación Santamaría.
- El desarrollo de la competencia digital en los alumnos mediante un conjunto de indicadores recogidos en sus planes de desarrollo individual.

Conclusiones finales

Los datos obtenidos los últimos años, fruto del establecimiento de esta propuesta educativa en su conjunto, arrojan determinadas conclusiones esperanzadoras:

- Un muy elevado número de alumnos de nuestros Centros finaliza el curso con calificación de aprobado, habiendo reducido considerablemente sus faltas de asistencia a las clases.
- Un elevado número de alumnos continúa sus estudios (derivación a P.C.P.I.) al término de estas enseñanzas, manteniendo su trayectoria en el sistema educativo
- Tanto los alumnos como sus familias manifiestan un gran interés por continuar sus estudios en el segundo año voluntario de los P.C.P.I. y con ello obtener el graduado en E.S.O.
- La mayoría optan por la continuación de sus estudios dentro del itinerario educativo que se les ofrece lo cual respalda nuestro modelo de intervención.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Formación a lo largo de la vida

María Jesús Rodríguez Lastres y José Ignacio Castro Lozano

Instituto de Enseñanza Secundaria “Armando Cotarelo Valledor”. Vilagarcía de Arousa - Pontevedra. Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

INTRODUCCIÓN

El motivo que provoca el inicio de un proyecto de formación a lo largo de la vida surge después de una reflexión sobre los datos históricos de nuestros alumnos y alumnas, pues en nuestro centro, como se verá en la contextualización, además de las enseñanzas ordinarias también se imparten enseñanzas del régimen de educación para adultos (EBI, ESA, Bachillerato y Ciclos Formativos en oferta modular), y la variabilidad de casos y necesidades que se presentan son muy diversos (inmigrantes, personas desempleadas, personas con algún grado de discapacidad, personas que deciden volver al sistema educativo después de muchos años, ...) y en muchos casos se percibe una carencia básica en todas las competencias básicas, sobre todo en las concernientes al tratamiento de la información y competencia digital, en la competencia para aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal.

Para tratar de dar una mejor respuesta educativa a los usuarios de esta formación, en su momento, nos planteamos diseñar una serie de estrategias que mejorasen estas enseñanzas:

- Ofrecer nuevas oportunidades al alumnado que por distintos motivos no consiguió el Graduado en ESO.
- Influir sobre situaciones de riesgo de exclusión social, facilitando el aprendizaje de la lengua, en la formación de pautas culturales y habilidades sociales.
- Difundir entre la población de nuestro entorno las posibilidades de la formación permanente.
- Ofertar información a los usuarios del procedimiento de reconocimiento de competencias profesionales.

Nuestro centro se encuentra situado en una parroquia, de una pequeña ciudad de la costa del sur de la Comunidad Autónoma de Galicia. El nivel de vida de la población es de tipo medio, siendo escaso el número de alumnos/as que esperan acceder a la universidad. La renta media de nuestro alumnado oscila entre los 600 y los 1000 euros.

Por lo que se refiere al nivel cultural medio de nuestro alumnado, constatamos que es bajo: la gran parte de padres y madres de nuestros/as alumnos y alumnas no realizaron estudios medios y en algunos casos no completaron los estudios primarios.

Algunas dificultades que hemos tenido en cuenta como Centro Educativo, son las siguientes:

- La elevada tasa de desempleados existente en la comarca, así como la falta de tejido industrial.
- La influencia que ejerce sobre nuestro alumnado el llamado “dinero fácil”.
- La valoración negativa que existe sobre la posibilidad de acceder al mundo laboral en condiciones mínimamente dignas (junto con las pocas expectativas de continuar estudios superiores), es fuente de una gran desmotivación.

- El escaso o nulo hábito de estudio y de lectura del propio alumnado.
- La ciudad cuenta además con muchas ofertas de ocio y culturales, así como con asociaciones, instituciones y organismos no gubernamentales (ONG) que desarrollan actividades en la zona (talleres, jornadas, charlas, etc.).

La oferta formativa de nuestro centro es la siguiente:

- ESO
- Bachillerato
- Formación Profesional: (CM Gestión Administrativa, CM Comercio, CS Secretariado, CS Administración y Finanzas, CS Comercio Internacional, CS Gestión Comercial y Marketing, CS Administración de Sistemas Informáticos en Red)
- PCPI (Modalidad C-Mixta)
- EBI: Nivel I y Nivel II
- ESA: Nivel I(módulo I y II) y nivel II (módulo III y IV)
- Bachillerato de Adultos.
- Oferta Modular de FP: CM Gestión Administrativa, CS Administración de Sistemas Informáticos en Red.
- Aula MENTOR: formación continua a distancia.

El perfil de nuestro alumnado es muy variado, y analizándolo detalladamente nos encontramos con las siguientes diversidades:

- Alumnado adulto que hace tiempo que abandonó los estudios y carece de estrategias y de conocimientos actualizados.
- Alumnado que abandonó la etapa de ESO sin alcanzar los objetivos correspondientes.
- Alumnado que accede mediante prueba a la Formación Profesional y no tiene completada la ESO o el Bachillerato y por lo tanto presenta una base deficiente en los módulos de los ciclos relacionados con estas enseñanzas.
- Adultos que trabajan y estudian al mismo tiempo y apenas disponen de tiempo de estudio.
- Alumnado no familiarizado con las nuevas tecnologías de la información.
- Alumnado que procede del mundo laboral con experiencia práctica y teórica en ciertos módulos.
- Alumnado procedente de otros sistemas educativos.

Teniendo en cuenta estos perfiles, y las necesidades que conllevan, desde el Departamento de Orientación nació la idea de hacer un proyecto que ayudara a nuestro alumnado a elegir su futuro académico y profesional de la manera más acertada y a incrementar el número de titulados en nuestras etapas. Idea que fue muy bien acogida por parte del Equipo Directivo y de los Departamentos implicados y, como no, en definitiva por toda la comunidad educativa.

DESTINATARIOS

A la hora de elegir los destinatarios de nuestro proyecto surgieron muchas dudas, por lo que tuvimos que hacer una evaluación exhaustiva de las necesidades. Para ello utilizamos cuestionarios, entrevistas, encuestas, realizamos seguimientos a determinadas familias etc...

Una vez analizados los resultados, decidimos llevarlo a cabo con alumnos y alumnas de las enseñanzas de: PCPI, Educación Secundaria de Adultos y Ciclos Medios de Formación Profesional.

PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA / OBJETIVOS

La formación a lo largo de la vida es vital en nuestra sociedad contemporánea, pues los cambios (rápidos y constantes) que se producen en todos los órdenes de la vida son una realidad incuestionable y, la persona, en estas circunstancias, tiene cada vez más necesidad de formarse para comprenderlos y, sobre todo, para saber aplicarlos tanto en situaciones laborales, personales, o sociales.

Con este proyecto la finalidad que se persigue desde el centro es que el alumnado que se está formando en nuestro centro, una vez acabada la etapa y conseguida o no la titulación correspondiente, sea capaz por sí mismo de tomar una decisión que afecte a su futuro profesional, porque tiene la suficiente información para ello, y en caso de necesitar más información, sabe cómo, y a dónde tiene que dirigirse para que le asesoren.

A continuación especificamos los objetivos que pretendemos, los contenidos que tratamos y las actividades que realizamos con el alumnado, profesorado implicado y familias, a modo de ejemplo.

OBJETIVOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

a) Con el alumnado:

| Objetivo: Facilitar la toma de decisiones. | |
|---|--|
| Contenidos: Autoconocimiento: capacidades, habilidades, valores, intereses, autoestima. Fases en la toma de decisiones. Condicionantes que influyen en la toma de decisiones. | Actividades: Cuestionarios de autoanálisis (historial académico, contorno familiar, personalidad, intereses, habilidades...) Visionado de vídeos. Análisis de casos. |
| Objetivo: Informar sobre la actualidad del sistema educativo. | |
| Contenidos: Información actualizada sobre estudios. | Actividades: Cumplimentación de un cuestionario sobre intereses personales. Consulta cuadernillo elaborado por la orientadora. Consulta enlaces incluidos en el mismo. Participación/visitas organizadas. |

| | |
|---|--|
| | Charla impartida por el sistema universitario gallego. |
| Objetivo: Realizar una búsqueda de empleo autónoma, activa y planificada | |
| Contenidos: Factores que dificultan la búsqueda: externos, internos. Actitud frente a la búsqueda de empleo: activa y planificada. | Actividades: Análisis y discusión, a partir de supuestos o experiencias reales del alumnado, de los problemas más habituales. |
| Objetivo: Conocer los pasos en la búsqueda de empleo (empresa pública, privada...) | |
| Contenidos: Pasos en la empresa: privada, pública, por cuenta propia: <u>Empresa Pública:</u> Requisitos generales y tipos de convocatorias. Perfil del opositor/a. Lugares de búsqueda de información. <u>Empresa Privada:</u> Elementos de la búsqueda de empleo: fuentes de información (webs, plataformas de empleo, bolsas...), agenda y planificación, Carta de presentación, Curriculum vitae, pruebas psicotécnicas, entrevistas... <u>Emprendedores</u> (Programa Específico) | Actividades: Simulación de los pasos a realizar y apoyo con material: <ul style="list-style-type: none"> Análisis de una convocatoria (requisitos...), consulta de los enlaces de la Web para buscar ofertas, instancia pago tasas... Simulación de una planificación con ayuda de una agenda y de un listado de empresas A partir de una oferta redactar una carta de presentación y un Curriculum Vitae (C.V) Simulaciones: prueba psicotécnica, dinámica grupal, entrevista (empresario/a, orientador/a laboral). |
| Objetivo: Conocer la situación del mercado laboral del propio sector y emplear las fuentes de información y empleos disponibles en su entorno y en el centro. | |
| Contenidos: Empresas relacionadas con el ciclo Fuentes de información sobre el mercado laboral. Inclusión de fuentes para discapacitados. Recursos del centro: Bolsa empleo, FCT | Actividades: Consulta de los enlaces de la web del centro (Servicios Públicos de Empleo, Bolsas de los ayuntamientos/ asociaciones/colegios profesionales ETT..), de la prensa, FCT, contactos personales... Consulta de los enlaces y colaboración de algunos organismos con los que el alumnado tomará contacto Charla de Técnicos de empleo del ayuntamiento sobre la situación laboral de los ciclos no momento actual Cumplimentación hoja de la bolsa de empleo |
| Objetivo: Conocer y valorar la Formación para el Empleo como facilitadora de la inserción laboral y potenciadora de la cualificación profesional. | |
| Contenidos: Cursos de formación profesional para el empleo: requisitos, oferta. | Actividades: Consulta en la web de la oferta e información general. Participación de un alumno de un Curso de Formación para el Empleo en los Ciclos, para explicar el curso que realiza. |
| Objetivo: Potenciar el éxito académico animando a la participación en becas y | |

premios (extraordinarios, excelencia académica...)

| | |
|--|---|
| Contenidos: Difusión mediante los tutores/as, web, tablones de anuncios, ... | Actividades: Llamada telefónica o correo electrónico al alumnado que cumpla con los requisitos de los premios y no está en el centro. |
|--|---|

b) Con el profesorado:

- Proporcionar material y soporte técnico para desarrollar el programa y asesorar al tutor/a.
- Coordinar las actividades de la Semana de las Profesiones y la participación en las actividades incluidas en el Plan.
- Canalizar mediante el tutor/a la recogida de información del alumnado y la información de interés para el alumnado.

c) Con las familias:

- Proporcionarles información y asesoramiento con la finalidad de que colaboren en la tarea orientadora de sus hijos/as.
- Implicar a las familias en el proceso de orientación para que conozcan y apoyen las decisiones que sus hijos/as tomen responsablemente.

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

El desarrollo de los objetivos del programa se organiza mediante las siguientes estrategias de intervención:

- Implementación de un taller específico impartido por técnicos del Ayuntamiento que colaboran en la Semana de las Profesiones.
- Elaboración de materiales (orientadora y profesor de FOL).
- Transversalidad de los contenidos del programa en otros módulos, en especial en el de FOL y FCT.
- Oferta de charlas/jornadas profesionales (técnicos de empleo, asociaciones).
- Asesoramiento individualizado en la toma de decisiones sobre la elección de estudios.
- Asesoramiento individualizado al alumnado titulado en situaciones reales de búsqueda activa de empleo. Se trata de reforzar lo aprendido en situaciones altamente significativas y, apoyar al alumnado que lo demande en la resolución de dudas concretas ante un proceso de selección.

El programa se lleva a cabo durante todo el curso y se dedica a una semana a una temática más exclusiva, que es la Semana de las Profesiones.

En la metodología que llevamos a cabo es prioritario el aprendizaje activo y funcional que permite dotar al alumnado de herramientas y estrategias que le faciliten la incorporación al mundo laboral.

La metodología es participativa y parte de situaciones significativas que facilitan la aplicación de aprendizajes.

Los **recursos** empleados, entre otros, son:

- Materiales: recursos elaborados por el Dpto. de Orientación, programa ORIENTA, DICES, revistas, guía del estudiante, videos, periódicos, webs...
- Humanos: Profesorado de FCT, orientación, tutores, técnicos del ayuntamiento, empresarios, miembros de asociaciones profesionales, orientadores laborales...

DISCUSIÓN DE RESULTADOS/APORTACIONES/CONCLUSIONES.

En las sesiones de coordinación semanal entre tutores/as y orientadora se hace un seguimiento continuo del programa, donde se analizan los resultados y la problemática que se presenta para tratar de solventarla y mejorarla cuanto antes.

Asimismo, una vez al mes, en la reunión del departamento de orientación también se hace un seguimiento del programa, al que se le pueden incorporar nuevas actividades en función de la oferta de los distintos sectores sociales (Consellería de Educación y O.U., Consellería de Trabajo, Ayuntamiento, Cámara de Comercio...)

Una de las aportaciones más beneficiosa de este proyecto es el diseño de tareas de trabajo integradas y multidisciplinares, siempre orientadas a la aplicación de los saberes adquiridos en el tratamiento y en la resolución de cuestiones o problemas relacionados con la vida y con los diferentes contextos en los que se tiene de desenvolver una persona adulta.

Otra de estas aportaciones beneficiosas es la implicación del alumnado adulto en la vida escolar, además de percibir un aumento en la matrícula de estas enseñanzas, que por desgracia, no sólo debemos apuntar a la cultura de centro que se crea en el entorno más inmediato, sino que viene dada, en gran medida, por la precariedad laboral.

En las evaluaciones finales se ve una mejora en los aspectos que motivaron el inicio de este proyecto: tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez Rojo, V, / García Pastor, C. (1997). *Orientación Vocacional de jóvenes con necesidades educativas especiales*. Madrid: EOS.
- Aubert, A. / Duque, E. Frisas M. / Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Autoría compartida. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro/OEI.
- Díez Navarro, M. C. (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela*. Barcelona: Graó (serie Diseño y desarrollo curricular).
- Francia, A. y Mata, J. (1997). *Dinámica y técnicas de grupo*. Madrid: CCS
- Gallego J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Pirámide
- Hostie, R. (1986). *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid: ICCE
- Pallarés, M. (1993) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE.

- Quiles, M. J. / Espada, J. P. (2004). Aprender a quererse. Educar en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre. Madrid: CCS.
- Sánchez Pérez F. J. (2001). Y el año que viene, ¿qué? La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato. Valencia: CISS PRAXIS.
- Soler, J. L. (coord.) (2004). Orientación y tutoría. Zaragoza: Mira Editores.
- Xunta de Galicia. Habilidades sociais para a busca de emprego. Manual para o titor. .
- Xunta de Galicia. A busca de emprego activa e planificada. Editorial Gárgola, s.l.
- Xunta de Galicia. Evolución do emprego. Editorial Gárgola, s.l.
- Xunta de Galicia Creatividade no emprego. Editorial Gárgola, s.l.
- Autores varios. Monografía para la búsqueda de empleo. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (2006).
- Xunta de Galicia (2006). Catálogo de Perfís Profesionais. Consellería de Traballo
- Xunta de Galicia. C.Benestar. (2008). Guía de vantaxas e medidas de apoio para as persoas con discapacidade.

Recursos en la web:

<http://www.educaweb.com>

<http://www.mec.es/educacion/index.html>

<http://www.udc/cufie/uadi>

<http://www.bicgalicia.es>

<http://www.edu.xunta.es>

<http://www.orientacionescolar.com>

<http://www.pnte.cfnavarra.es/creena>

<http://www.3ieduca.com>

<http://ec.europa.eu>

<http://www.redtrabaja.es>

 Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

“ISIDRA DE GUZMÁN”: UN INSTITUTO PARA ALUMNOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

Eva Echeandía Ajamil

Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, Dirección de Área Territorial Madrid-Este, Alcalá de Henares, I.E.S. “Isidra de Guzmán”

RESUMEN:

La experiencia que vamos a exponer es la de nuestro instituto, un instituto al que el curso pasado llegaron cuatro alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)

Para ellos y sus familias suponía un cambio profundo: el paso del colegio al instituto. Para nosotros, un reto profesional significativo.

Juntos, a lo largo de este año, hemos construido algo importante: un Instituto Preferente de Escolarización de Alumnos TGD. No es un aula de apoyo, es un concepto más amplio, más integrador, mucho más educativo... Porque en nuestro instituto todos –el claustro, el equipo directivo, el personal laboral, los alumnos- sabemos quiénes y cómo son e intentamos adaptar nuestras respuestas a sus necesidades. Ellos, a su vez, nos brindan, cada día, su mirada, su aprendizaje constante... animándonos a seguir adelante.

1.- INTRODUCCIÓN

El curso pasado, algunos de los alumnos escolarizados en Alcalá de Henares en la modalidad educativa de Escolarización Preferente de Alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo finalizaban la etapa de Educación Primaria y se debía decidir su futuro educativo. El Servicio de Unidad de Programas Educativos, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, en coordinación con los profesionales de los CEIP y las familias afectadas, decidieron impulsar la continuidad de esta experiencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Por este motivo, la Administración Educativa expuso el proyecto a la dirección del instituto “Isidra de Guzmán” que posteriormente informó a la Comisión de Coordinación Pedagógica, al Claustro y al Consejo Escolar del centro.

Iniciar el desarrollo de esta actuación educativa específica en el instituto ha supuesto, y supone, cada día, contribuir a que este alumnado se beneficie paralelamente de la escolarización en un centro ordinario y de programas especializados para su mejor desarrollo. Pretende brindar una respuesta ajustada a sus necesidades comunicativas, sociales, curriculares y de integración, con el consiguiente reto pedagógico, organizativo y metodológico que haga posible crear contextos educativos nuevos.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos generales de nuestro proyecto han sido:

- *Favorecer en la comunidad educativa el desarrollo del principio de Atención a la Diversidad*, revisando el Plan de Atención a la Diversidad de tal forma que contemple procedimientos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de TGD.
- *Organizar un marco psicopedagógico, metodológico y curricular que favorezca la integración del alumnado con TGD*, teniendo en cuenta la atención específica que requieren por sus necesidades, combinando la atención individual, en pequeño grupo, grupo intermedio, grupo clase y en otros entornos.
- *Poner en funcionamiento el aula de apoyo intensivo y de recursos*, así como la organización de espacios, actividades y tiempos, consiguiendo la inserción del aula de apoyo en la dinámica general del centro.
- *Atender las necesidades educativas especiales del alumnado con TGD del centro de una manera integrada y coherente con el proyecto educativo*, estudiando y desarrollando las adaptaciones oportunas en el Proyecto Educativo de Centro y en las Programaciones didácticas para facilitar la respuesta educativa a estos alumnos en el contexto más normalizado posible.
- *Diseñar adaptaciones curriculares individualizadas que permitan dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, contando con la implicación de los diferentes departamentos del IES*. Un objetivo básico del proyecto es conseguir la mayor integración posible de cada alumno/a en su aula de referencia, tanto en los tiempos de permanencia como en el grado de participación.
- *Desarrollar iniciativas investigadoras y de desarrollo profesional del profesorado* relacionadas con la experiencia, promoviendo un proceso de formación interna que ayude a mejorar la respuesta educativa a estos alumnos.
- *Asesorar y apoyar a las familias* dando repuestas a sus necesidades específicas, informando y buscando cauces de coordinación para el logro de objetivos comunes.

3.- DESARROLLO DEL PROYECTO

De cara a conseguir estos objetivos, el proyecto está dotado, por parte de la Administración Educativa, de una serie de **recursos** básicos. En nuestro caso, varios de ellos fueron concedidos a finales del curso anterior al inicio del proyecto y ello repercutió muy positivamente a nivel organizativo y de anticipación.

Recursos personales somos el profesor de P.T. y/o A.L., responsable del aula de apoyo intensivo; el técnico superior en integración social; el asesoramiento del Equipo Específico de Alteraciones Graves de Desarrollo; y la atención específica de la figura del orientador del centro. Los **recursos espaciales** se refieren básicamente al aula de apoyo intensivo, cuyo espacio y acondicionamiento debe estar resuelto antes del comienzo de las actividades lectivas. Los **recursos materiales** son el mobiliario, los medios informáticos y audiovisuales, la biblioteca...

Por otra parte, para conseguir estos objetivos, el proyecto se fue concretando en una serie de **actuaciones** que repercutieron tanto a nivel general de centro, como a nivel particular de los alumnos con TGD.

En primer lugar, queremos destacar que resultó fundamental para su puesta en marcha y buen funcionamiento las *realizadas previas al comienzo de las clases*, en junio y septiembre de 2010. Estas fueron:

- *Reuniones de coordinación de los diferentes profesionales implicados*: de los CEIP de los que procedían los alumnos, del EOEP de zona que había evaluado a los alumnos, del equipo directivo y la orientadora del instituto, de la profesora de PT que iba a ser responsable del aula de apoyo específico y del EEAGD.
- *Reuniones con las familias*: en Junio, con el equipo directivo y la orientadora. En Septiembre, antes del inicio de las clases, con los tutores, el jefe de estudios, la profesora de PT y la orientadora.
- *Visitas de los alumnos*: en Junio, acompañados por sus profesores del colegio.
- *Curso organizado por el CTIF de la Dirección de Área Madrid-Este e impartido en el instituto*, en horario de mañana, antes de iniciarse las actividades lectivas.

A continuación, diseñamos otras que afectaban a los alumnos, al aula de apoyo intensivo, a las aulas de referencia y a las familias. Enumeramos, a continuación, las fundamentales.

➤ **En relación a los alumnos:**

- *Diseño del Plan de Acogida* con el objetivo básico de lograr la mayor seguridad, tranquilidad y confianza de los alumnos, a través del establecimiento de rutinas, personas de referencia y delimitación de espacios y tiempos.
- *Elaboración de un plan de intervención individualizado* que contenía una programación para los ámbitos de desarrollo afectados (Interacción Social, Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y Autonomía) y las adaptaciones curriculares oportunas. Dicha intervención, abarcaba los diferentes entornos, internos (aula “Cervantes”, aula de referencia y entornos no estructurados) y externos (familia, gabinetes terapéuticos, servicios médicos...) del alumno. Implicaba, por tanto, a todo el equipo educativo de cada alumno afectado: tutor, profesores especialistas, jefe de estudios, orientadora, profesora de PT e integrador social.
- *Diseño de las adaptaciones curriculares* (no significativas y significativas) de cada alumno posibilitando en la mayor medida posible su inclusión activa en su aula de referencia. Para ello, analizamos con sumo cuidado aquellos aspectos en los que podían seguir un currículo normalizado, aunque precisaran adaptaciones metodológicas o de evaluación.
- *Diseño de los horarios* con revisiones trimestrales de los mismos, El objetivo a conseguir es la mayor integración posible de cada alumno/a en su aula de referencia, tanto en los tiempos de permanencia como en el grado de participación.
- *Diseño de materiales individualizados* atendiendo a las NEE de cada uno y las situaciones incidentales que han ido surgiendo a lo largo del curso
- *Elaboración de una agenda*, revisada periódicamente, de uso personal, y adaptada a sus NEE. Sus funciones son diversas: medio de estructuración temporal y de anticipación, canal de comunicación entre los profesionales y modo de coordinación diario con las familias.

➤ **En relación a las familias:**

- *Reuniones periódicas de coordinación:* tras el comienzo de las clases para poner en común las decisiones adoptadas (horarios, metodología, ACIs...); trimestral, de evaluación de la evolución de cada alumno y de evaluación final contemplando los ámbitos de desarrollo y la evolución en las diferentes asignaturas
- *Incorporación en el plan de intervención individualizado de cada alumno del entorno “Familia”* estableciendo objetivos compartidos revisados a lo largo de todo el curso.
- *Detección de necesidades sobre ocio y tiempo libre, ayudas y becas...* y facilitación de información
- *Realización de un cuestionario de evaluación final* sobre la evolución de sus hijos este curso y la puesta en marcha del proyecto de integración preferente de alumnos TGD en un IES

➤ **En relación a los equipos educativos:**

- *Reuniones periódicas de coordinación:* inicial en Septiembre para la presentación de las características y NEE de cada alumno; trimestral, de evaluación; y final de evaluación de los alumnos y del proyecto
- *Coordinación fluida a lo largo de todo el curso* del equipo de apoyo (PT e integrador social) con la orientadora del centro y con los profesores de las diferentes asignaturas.
- *Aplicación de técnicas metodológicas específicas:* uso de un mayor número de apoyos visuales, uso de un lenguaje claro y conciso, mediación y modelado...
- *Adaptación de materiales, actividades, formas y modos de evaluación:* enunciados breves, claros y concisos, apoyos visuales, presentación muy estructurada...
- *Configuración de un grupo de trabajo* a través de un seminario realizado en el centro para la elaboración de materiales adaptados: carteles de señalización del instituto, temas, exámenes, actividades...

➤ **En relación a los tutores y aulas de referencia:**

- *Realización de actividades de acogida* con todo el grupo de referencia antes de la incorporación de los alumnos TGD al aula.
- *Realización de actividades de sensibilización* hacia la diversidad, el acoso y el maltrato y las habilidades sociales.
- *Participación de nuestros alumnos TGD en todas las actividades de aula del PAT*
- *Intervención de la orientadora y de los profesionales de apoyo,* siempre que se ha considerado necesario, en las aulas de referencia
- *Elaboración de materiales específicos de apoyo visual:* guías de acción, carteles de normas...
- *Semanalmente, sesiones de “Integración Inversa”* en las que han acudido al aula Cervantes los alumnos TGD con compañeros de sus clases de referencia y en las que se han abordado actividades de comunicación, autoconocimiento y habilidades sociales
- *Semanalmente se ha organizado un taller de juegos de mesa* en la hora de recreo en el aula “Cervantes” para los alumnos TGD, sus compañeros de las aulas y abierto a otros compañeros de 1º de la ESO
- *Participación de nuestros alumnos en todas las salidas extraescolares* organizadas en sus grupos acompañados por algún profesional de los equipos de apoyo

- *En las reuniones inicial, final y trimestrales con las familias* han participado los tutores de cada una de las aulas

➤ **En relación al aula de apoyo intensivo:**

El aula de apoyo intensivo es concebida como:

- *Un aula que permita metodologías adaptadas* a las características del alumnado TGD, con una organización de los espacios y los aprendizajes que facilite desarrollar una atención específica en las áreas comunicativa y socio-emocional que no puede llevarse a cabo dentro del grupo-clase.
- *Un aula de carácter transitorio*, ya que el tiempo de permanencia en ella se definirá para cada alumno en función de sus posibilidades, aumentando progresivamente el número de horas en el grupo ordinario en el que está escolarizado, en la medida que vaya adquiriendo habilidades comunicativas y sociales que le permitan compartir el proceso de enseñanza de sus compañeros.
- *Un aula abierta a otro alumnado del instituto* que podría enriquecerse y participar en este proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Un centro de recursos en las áreas de la comunicación y el desarrollo social.*

Para ello, la de nuestro instituto, denominada “Cervantes”, ha llevado a cabo las siguientes actuaciones:

- *Acondicionamiento, con el nuevo mobiliario y material recibido, organizándola por zonas* : de Acogida, de Trabajo y de Nuevas Tecnologías
- *Diseño de la Programación General del Aula* estableciendo los objetivos, competencias, criterios de evaluación, metodología y evaluación en los ámbitos de Interacción Social, Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y autonomía.
- *Diseño de la Programación de intervención del integrador social* en dichos ámbitos de forma coordinada con la PGA del aula
- *Elaboración de materiales facilitadores* adaptados a las NEE de nuestros alumnos en estos ámbitos: historias sociales, guías de acción, cuadernos de normas, termómetro de emociones, compañero de emociones...
- *Elaboración de materiales curriculares* adaptados a su nivel y estilo cognitivo para las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas
- *Creación de dos carpetas, una de recursos y otra de materiales de elaboración propia para los alumnos TGD*, disponibles para toda la comunidad educativa
- *Apertura del aula a otros alumnos del centro* (en las sesiones de “Integración Inversa” y en el Taller de Juegos en tiempo de recreo) y *a todos los profesionales del instituto* para coordinaciones, uso de los recursos, reuniones, seminario...
- *Intervención y supervisión en entornos no estructurados*: entradas y salidas, recreos, cambios de sesión, desplazamientos, salidas...
- *Coordinación del Seminario “Elaboración de materiales para alumnos TGD”* realizado en el instituto

4.- CONCLUSIONES

Este es el segundo curso que nuestro instituto desarrolla este proyecto experimental. Nuestro balance es muy positivo y resaltaríamos, a modo de conclusión final, las siguientes condiciones y resultados:

- Condiciones necesarias:
 - Proceso de planificación previo el curso anterior
 - Sensibilización del equipo directivo hacia la experiencia
 - Alto grado de profesionalidad y de implicación de todos los docentes que configuren el equipo educativo de los alumnos: tutores, profesores, orientador, profesor PT/AL responsable del aula, integrador social
 - Profunda implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
 - Asesoramiento y atención de los orientadores del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo y , muy especialmente, del orientador del propio instituto

- Resultados:
 - Los alumnos TGD se han beneficiado de programas que atienden a las necesidades específicas asociadas a su trastorno en un entorno integrador y normalizado.
 - Ello les ha permitido avanzar en su proceso de desarrollo personal y generar una serie de vivencias, estrategias y alternativas para su futuro autónomo muy difíciles de conseguir en otros entornos.
 - Identifican su instituto como un lugar de encuentro con compañeros y profesores, en el que aprenden y disfrutan, sintiéndose seguros y contentos.
 - La experiencia ha resultado sumamente enriquecedora para todos los que hemos intervenido –adultos e iguales- tanto a nivel profesional como a nivel personal. Juntos hemos aprendido a comprender otras formas de ver el mundo y a saber que podemos participar en ellas.
 - Para el profesorado, ha supuesto un incentivo para la renovación de modelos didácticos (metodología, materiales, evaluación...) y ha abierto un camino de reflexión sobre diferentes aspectos educativos y sobre todos los alumnos con NEE
 - Para el resto de alumnos, ha sido una vivencia novedosa, en la que se han sentido protagonistas, y ha contribuido a desarrollar sus capacidades de tolerancia y respeto.

Los niños, los adolescentes, los adultos de espectro autista están aquí, muy cerca de nosotros... No podemos, no debemos, cerrar los ojos, ni mirar hacia otro lado. Su derecho a la educación es incuestionable. Para un determinado perfil de niños y adolescentes autistas, la escolarización preferente en colegios e institutos es la respuesta educativa más ajustada a sus características y aquella que en mayor medida puede contribuir a su desarrollo personal en todos los ámbitos.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Intervención educativa en un AICO (Aula de Interacción y comunicación) con alumnos con TEA (Trastorno del Espectro Autista)

María Moralo Barroso

CEIP Enrique Iglesias (Badajoz).

Resumen:

En el curso escolar 2009/2010 fue abierta en nuestro centro un AICO (antes denominadas Aulas Estables) con el fin de dar una respuesta educativa óptima a alumnos con TEA. El *currículo de referencia en el AICO* es una *combinación* del currículo ordinario establecido en el centro (*PCC*) y el *currículo específico establecido para alumnos con TEA*. El *objetivo principal* que se persigue desde el aula es servir de puente o conexión entre la peculiar forma de organizar su mente, de entender el mundo, y los métodos de enseñanza en nuestra escuela. Además de favorecer una adecuada integración escolar, socialización, mejorar el proceso comunicativo y en definitiva de mejorar aquellas áreas en las que los alumnos con TEA tiene mayores dificultades.

1. Introducción.

En nuestra comunidad educativa la atención a las personas con necesidades educativas es una realidad posible por las diferentes adaptaciones (curriculares, metodológicas, estructurales, ambientales...) gracias a las cuáles todos los alumnos tienen asegurado el derecho a recibir una educación acorde con sus necesidades, en un entorno normalizado y en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

Es una realidad también que siendo los fines y objetivos de la educación los mismos para todos los alumnos, algunos de ellos requieren recursos extraordinarios y adaptaciones en algunos casos significativas del currículo que les corresponde por edad; así ocurre con el alumnado que tienen trastornos generalizados del desarrollo y que precisa adaptaciones y recursos excepcionales. En estas situaciones los profesionales debemos apoyarnos en principios sólidos respecto al desarrollo educativo y personal de nuestros alumnos con TEA.

Lo que trataban de definir a las antiguas aulas estables, es fundamentalmente el hecho de que la misma tiene asignados un tipo de recursos estables en razón al tipo de necesidades educativas que se atienden en las mismas.

Las características que definen la condición de aula estable son:

- El aula tiene asignada unos profesionales determinados: maestro especializado en Pedagogía Terapéutica, maestro especializado en Audición y Lenguaje y un auxiliar técnico educativo.
- La ratio, en razón a la problemática que presenta el alumnado, está limitada a cinco alumnos por aula.
- Precisan adaptaciones en el proceso de aprendizaje.
- Necesita una dotación material y equipamiento.

- Tiene un espacio físico propio integrado en el centro ordinario, en el cual se planifica y realiza parte de la tarea educativa.
- Se comparten los espacios comunes, horarios, distribución de la jornada escolar y calendario con el centro ordinario en el que está enclavada.

2. Objetivos.

Los *objetivos* sobre los que sientan sus bases nuestra aula son:

- * Reconocer que este alumnado tiene derecho a una educación adaptada a sus necesidades.
- * Ofrecer un entorno escolar lo más normalizado y lo menos restrictivo posible.
- * Asegurar los recursos educativos necesarios para que puedan atenderse sus necesidades en ambientes escolares normalizados.

Pero de una manera más concreta, podemos decir que el *objetivo principal* que se persigue desde el aula es que los profesionales que de ella formamos parte podamos servir de puente o conexión entre el alumnos con TEA y su entorno (a menudo cargado de estímulos y significados en ocasiones indescifrables para ellos). Desde el aula pretendemos dotar a los alumnos de las herramientas que les permitan participar en la medida de sus posibilidades en la dinámica de este centro.

Las *ventajas* que proporciona este modelo de integración son múltiples ya que, por un lado permite una intervención individualizada adaptada a las necesidades, facilita la adaptación del currículo y la utilización de metodologías y didácticas para tratar problemas específicos, a la vez que se pueden aplicar ayudas y mediaciones por parte del adulto necesarias para desarrollar el aprendizaje. Además, el hecho de que haya un espacio físico estable permite estructurar espacios de aprendizaje, organizarlos y diseñarlos convenientemente.

No obstante consideramos que la mayor ventaja que proporciona este modelo proviene del hecho de que estos recursos específicos están integrados en un espacio social normalizado en el que se dan abundantes oportunidades de interacción social. El centro ordinario ofrece una gran variedad de intercambios sociales, oportunidades de compartir espacios y actividades comunes con el resto del alumnado, proporcionando asimismo modelos normalizados y la convivencia con alumnado de edad similar. Además pueden utilizarse "entornos naturales de aprendizaje": comedor, sala de vídeo, patio, aulas... donde aprender y ejercitar de forma funcional el uso de competencias básicas de comunicación y organizar adecuadamente la mediación social. No podemos dejar de mencionar igualmente la oportunidad que supone este modelo de integración para el resto del alumnado, familias y profesorado, de potenciar valores de tolerancia, actitudes de cooperación y conocimiento de las diferencias entre las personas.

3. Desarrollo.

En primer lugar en cuanto a la *dinámica del aula*, señalar que nuestro punto de interés en todo momento es la participación en el aula ordinaria el mayor tiempo posible, y de la manera más autónoma e independiente que el alumno pueda. De modo que nuestra labor es la

de mediar entre su grupo de referencia y su peculiar modo de desenvolverse en el medio. De este modo, todos nuestros alumnos participan en la medida de lo posible en su aula ordinaria, siendo el fin último ampliar progresivamente estos tiempos, así como que la participación en la misma se realice de manera cada vez más autónoma. Además de esto, todos comparten con sus compañeros los tiempos de recreo así como la entrada al centro.

¿Cómo realizamos esta tarea?

Partiendo de cinco claves:

- a) Ofreciendo claves (visuales, signos...) para entender el entorno.
- b) Ayudando a comprender los mensajes de profesores y compañeros.
- c) Participando en actividades que les permitan desarrollar sus capacidades.
- d) Mediando en sus producciones orales, intenciones comunicativas, juegos con iguales...

Para ello nos servimos de unos principios metodológicos generales, como pueden ser:

- Partir de sus conocimientos previos.
- Refuerzo (sociales y materiales).
- Moldeamiento y modelado.
- Aprendizaje sin error y aprendizaje segmentado.

Y los acompañamos de otros principios más específicos, como:

- Estructuración ambiental: Claves Visuales.
- Generalización.
- Funcionalidad.
- Autodeterminación.

El funcionamiento de nuestros alumnos precisa ciertos requisitos, como son:

- a) Distribución del aula por rincones de trabajo.
- b) Materiales específicos (manipulativos).
- c) Estructuración temporal (nos ponemos al día, trabajo en mesa, juego dirigido).

4. Conclusiones.

León Felipe escribió:

“Voy con las riendas tensas y
refrenando el vuelo.
Porque no es lo importante

llegar rápido y solo,
sino con TODOS y a tiempo”.

Reflexionemos, ¿qué es lo realmente importante para mí en mi práctica educativa? ¿Y para el resto de educadores? ¿Y para ustedes?

A modo de conclusión diré que la realidad educativa actual es un fiel reflejo de nuestra sociedad, por ello conviven en las aulas alumnos de diversas características, tanto personales como socioculturales. Esta pluralidad puede generar en los primeros momentos de nuestra intervención profesional cierta incertidumbre, fundamentalmente ante lo desconocido.

Dentro de toda esa pluralidad nos encontramos con la presencia de alumnos con TEA en nuestras aulas. El autismo es un complejo puzzle cuyas piezas se encuentran encima de la mesa, tan sólo debemos ir las uniendo de forma que se favorezca en el alumno su desarrollo global e integral, para ello es fundamental el apoyo, la coordinación, colaboración de todos, en definitiva el trabajo conjunto.

De este modo llegamos a la nueva perspectiva bajo la que se concibe el concepto EDUCACIÓN, entendiendo que educar es ayudar a una persona a desarrollarse de forma completa en una situación concreta.

Proporcionar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de nuestros alumnos es corresponsabilidad de todos. La Escuela actual es una escuela de todos y donde todos tenemos cabida, y que como dice Freire, sea capaz de convertir las dificultades en posibilidades.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE LA ESCUELA DE MENDIGORRÍA: “TRABAJAMOS JUNTOS PARA APRENDER MÁS”

José Ignacio Dufur Aróstegui
CEIP Julián M^a Espinal Olcoz, Mendigorría (Navarra)

Durante el curso 2006/2007 coincidimos en el C.P. Julián M^a Espinal Olcoz de Mendigorría un grupo de maestras y maestros con inquietudes particulares sobre la educación y la relación de nuestra escuela con las familias del alumnado. Sentíamos algunas críticas a nuestro trabajo como docentes, y éramos conscientes de las dudas que, como maestros, teníamos sobre la labor de los padres. Estimábamos que eso no favorecía el logro de nuestros objetivos educativos sino todo lo contrario: perjudicaba al propio centro y perjudicaba nuestro trabajo. Ante esta situación nos planteamos dejar de lado los aspectos negativos que percibíamos en nuestra relación con las familias y afanarnos en buscar soluciones, transformando las dificultades que nos íbamos encontrando en oportunidades de crecimiento y enriquecimiento mutuo.

Este carácter proactivo es el que nos alienta desde el principio a tender puentes hacia las familias de nuestros alumnos y alumnas con el propósito de asentar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad, derribando los obstáculos que impiden la comunicación fluida y desvelando los auténticos motores que, como docentes, dan sentido a nuestra profesión.

Fruto de aquellas primeras inquietudes formamos un grupo de trabajo integrado por todo el claustro de maestras y maestros y comenzamos una formación, que aún hoy continúa, a través de reuniones semanales y cursos con especialistas. Tras dicha formación inicial, y habiendo leído y discutido textos y libros básicos sobre educación, los docentes consideramos que la transformación del Colegio Público Julián M^a Espinal de Mendigorría en una comunidad de aprendizaje era una gran oportunidad para mejorar y ayudar a nuestros alumnas y alumnos a aprender más.

Pero, ¿qué es una comunidad de aprendizaje? Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo, que se sustenta en las teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional y quiere responder de forma igualitaria a los retos y necesidades de las personas y colectivos ante todas las transformaciones que se están produciendo en la sociedad actual.

Optar por el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” supone asumir de forma práctica una creencia tantas veces corroborada por la realidad: los niños y niñas de la escuela aprenden en diferentes espacios –el aula, el domicilio, la calle...– interactuando con todo tipo de personas. La mayor parte de su vida discurre en el propio pueblo, con los hombres y mujeres del pueblo. Es con ellos y ellas con quienes se van haciendo mayores. Pasaron los tiempos en que se creía que los niños debían aprender sobre y casi todo en la escuela. Hoy, la comunidad científica internacional afirma sin ambages que el aprendizaje acontece por doquier, en cualquier momento, de manera que tenemos que ver la escuela como un lugar que se expande a todos los rincones de nuestro pueblo y más allá de él incluso, que debe aceptar también diferentes sensibilidades, diferentes realidades, distintos procesos de desarrollo personales y colectivos que se están dando ahora mismo en todos los lugares y que debe hacerlo desde el profundo respeto a todas las personas.

Nuestra comunidad de aprendizaje se constituyó en septiembre de 2009, después de que tuviera lugar un proceso de formación de 30 horas –en junio– destinado al personal docente de la escuela, y abierto a toda la comunidad educativa y al pueblo. Seguidamente se *tomó la decisión* de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, tras lo cual vivimos con una enorme ilusión la *Fase de Sueño*, en la que todas las personas vinculadas de una u otra forma a la escuela expresaron cómo sería su escuela ideal sin ningún tipo de cortapisa. De todos los sueños de las madres, padres, alumnado, profesorado, colectivos, etc se seleccionaron los prioritarios y se convirtieron en objetivos para las distintas Comisiones Mixtas, agrupaciones de padres, docentes y personas vinculadas a los distintos colectivos de Mendigorriá. Éstas se crearon para que tales sueños se hicieran realidad. Finalmente se diseñó un plan de actuación que se puso en marcha con la implicación de todos y todas. La reflexión activa y compartida por todas las personas enriquece las imprescindibles revisiones periódicas de nuestro proyecto y están marcando ya el devenir de nuestra comunidad de aprendizaje.

Como maestros y maestras de la Comunidad de Aprendizaje somos conscientes de que hay múltiples agentes sociales que tienen mucho que ofrecer a la escuela, de que hay gran cantidad de recursos materiales y, lo que es más importante, de que existen personas que voluntariamente podrían poner a disposición de los niños y niñas, su tiempo, su experiencia y su conocimiento para facilitar y enriquecer el tránsito de éstos hacia una edad adulta responsable y comprometida con su pueblo. No obstante, la presencia de personas voluntarias en ningún caso menoscaba la autoridad del docente, que siempre decide cuándo y para qué contar con otros adultos en el aula, pues la maestra o el maestro siempre dirige la clase, la realización de las actividades, la gestión de los recursos del aula y todo aquello que constituye específicamente la tarea de un profesional que se ha formado para ello.

Un ejemplo vivo de todo lo señalado anteriormente lo constituye la experiencia de los grupos interactivos, una forma de organizar el aula que está arrojando magníficos resultados en nuestro centro y en todos aquellos que han optado por su puesta en práctica.

Tener en algunas sesiones dentro del aula a personas externas al centro –como pueden ser familiares, personas de algunas asociaciones del pueblo y otros voluntarios– para facilitar el aprendizaje de nuestras chicas y chicos constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se instala el espíritu de toda comunidad de aprendizaje. La dinámica de los grupos interactivos es una forma de trabajo consistente en que los niños realicen en grupos de cuatro o cinco una tarea propuesta por el maestro durante quince o veinte minutos, al cabo de los cuales los niños comienzan otra actividad. Lo verdaderamente novedoso radica en que cada grupo de niños está dinamizado por un adulto, cuyo fin no es resolver la actividad o ejercicio sino velar para que todos los participantes hagan valer su punto de vista y se esfuercen por compartir la responsabilidad de hacer un buen trabajo.

Nuestra comunidad de aprendizaje es una apuesta por activar las capacidades, experiencias y conocimientos de los habitantes de Mendigorriá (y otros), y ponerlos al servicio del aprendizaje de los niños y niñas del pueblo mediante su participación activa tanto fuera como dentro del aula. El centro se constituye como punto de encuentro de las personas con las obvias limitaciones que imponen la óptima organización del mismo, el respeto escrupuloso de las normas de convivencia y la libre decisión que tomen sus profesionales para ir implementando paulatinamente en el aula las prácticas exitosas pertinentes.

Las maestras y maestros de la escuela de Mendigorriá ponemos en práctica el aprendizaje dialógico y trabajamos para desarrollar las ocho competencias básicas del alumnado. Entendemos que para lograr este objetivo que exige la sociedad del conocimiento el docente ha de trabajar con eficacia, tanto individualmente como con los demás compañeros

y compañeras del centro, aportando libremente sus puntos de vista sobre cualquier asunto que atañe a la realidad del centro, según lo que su formación le permita, su interés personal le estimule a hacer y según lo que la necesidad del centro le demande.

Somos conscientes de que las demandas de los nuevos tiempos exigen que reinventemos la función docente pensando en los retos de nuestra propia escuela y asumiendo el carácter idiosincrásico de la misma, esto es, las peculiaridades que la definen como distinta a las demás. Sin embargo, cualquier reflexión sobre la función docente sería ociosa si no contribuyera a que los resultados académicos de nuestros alumnos y alumnas mejoraran ostensiblemente. En el logro de este objetivo se enfocan nuestros esfuerzos, dirigidos a que todo estudiante de nuestra escuela logre el éxito escolar –independientemente del tipo de medida que se elija – y partiendo de una base innegociable: esperar de los niños y niñas siempre lo mejor-. Esto nos hará, a los maestros, más exigentes con nuestro propio trabajo, fortalecerá la autoestima de nuestros alumnos y suscitará en ellos –así lo esperamos- la adopción de una mayor autoexigencia como motor de su formación permanente.

(Más información: www.escuelademendigorría.jimdo.com)

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN EL PLAN DE ÉXITO ESCOLAR

Ana Lara

IES Juan Antonio Fernández Pérez, Melilla

Introducción

Durante el pasado curso 2010-2011 iniciamos en el centro IES Juan Antonio Fernández Pérez de Melilla una serie de estrategias encaminadas a disminuir el absentismo y el fracaso escolar del alumnado de educación compensatoria. Este alumnado, en su mayoría de lengua materna tamazight, proviene de familias con niveles muy altos de analfabetismo. Solo en ocasiones, la figura del hermano mayor es quien puede ayudarle en sus tareas escolares. Por ello, nos propusimos una serie de acciones que comienzan con la recogida de información, a través de entrevistas a los tutores de primaria, la flexibilidad de la organización permitiendo actuar por ámbitos y con desdoble para las áreas instrumentales, dar apoyo desde el programa PROA, iniciar la escuela de familia e introducir el uso de las pizarras digitales y estrategias de aprendizaje cooperativo en la metodología diaria.

Objetivos:

- Superar los niveles de las pruebas externas sobre competencias lingüísticas.
- Evitar el abandono escolar
- Subir el porcentaje de éxito en las calificaciones académicas
- Mejorar el clima del aula y del centro
- Favorecer la incidencia de las familias en la vida del centro
- Incluir las pizarras digitales en las programaciones de aula.

Metodología:

A finales del curso 2010-2011 se nos plantea la posibilidad de participar como centro en el proyecto de Plan de Éxito Escolar. Tras un análisis de la situación se decide comenzar por el alumnado de educación compensatoria ya que son los más susceptibles de ocasionar abandono junto con fracaso escolar. La primera acción fue conocer a través de los tutores de primaria los puntos fuertes y débiles del alumnado de compensatoria adscrito al centro. Para ello, se elabora una plantilla que nos facilita la recogida de información. Esta acción es bien acogida por los tutores de primaria que nos muestran su disponibilidad e interés en facilitarnos todo tipo de detalles sobre el alumnado. Además, tenemos la ocasión de entrar en las aulas y hablar con los alumnos dando a conocer nuestro centro e intentando quitar ansiedad al cambio de etapa.

ALUMNADO DE PRIMERO CURSO 2010-2011

Centro de procedencia:

| APELLIDOS Y NOMBRE | RELACIÓN CON LA FAMILIA | ESCOLARIZACIÓN IRREGULAR (TARDÍA, ABSENTISTA,...) | ACTITUD | NIVEL EN MATEMÁTICAS | NIVEL EN LENGUAJE | GLOBAL |
|--------------------|-------------------------|---|---------|----------------------|-------------------|--------|
| | | | | | | |

Lo primero que resaltamos al finalizar la recogida de información es la heterogeneidad del grupo, las dificultades económicas de las familias y el entorno desfavorecido en el que viven, alejado del centro, lo que dificulta tanto la participación de las familias como la incidencia positiva del centro en el entorno de este alumnado.

Una vez establecido el grupo bajo los criterios de inclusión y atención a la diversidad se establecen las siguientes medidas organizativas:

Desdobles y ámbitos

El nuevo alumnado de compensación educativa conforman el grupo de 1º D, este grupo se desdoblará en las áreas de matemáticas y ciencias de la naturaleza formando el ámbito matemático y las áreas de lengua castellana y ciencias sociales, el ámbito lingüístico. Estos dos ámbitos son atendidos por dos maestros del programa de educación compensatoria. El profesorado de compensatoria también se encarga de la tutoría del grupo, de las horas de estudio y de refuerzo de lengua castellana. De esta forma se reduce el número de profesores que incide en el grupo, facilitando un mayor conocimiento de las dificultades que puede presentar el alumnado y disponiendo de más tiempo para atenderlas y prevenirlas.

Reuniones de Equipo de aula

Antes del inicio de las clases, el profesorado que atiende al grupo mantenemos la primera reunión donde informo, como tutora, de las dificultades que pueden presentar cada alumno y alumna, así como de su situación familia-social y niveles de competencia en lengua y matemáticas.

A partir de esta reunión acordamos:

Realizar una adaptación de aula para cada área que atendiese a las necesidades que presenta el alumnado y permitiese abordar el curriculum con más profundidad pero menos extensión. De los cinco temas que cada departamento programa para impartir al trimestre, en este aula queda reducido a tres temas, para ello se selecciona el temario teniendo una idea no de curso, sino de ciclo. El alumnado alcanzará todos los objetivos mínimos a lo largo del ciclo.

Realizar pruebas de exploración inicial para matizar la adaptación de la programación realizada y facilitar una enseñanza más personalizada.

Desde todas las áreas se reforzará al área de lenguaje por ser donde el alumnado manifiesta tener menor competencia.

La evaluación de estos alumnos también se adapta, adoptando unos criterios donde se valora en mayor porcentaje las actitudes hacia la materia y el trabajo diario.

Dejar las expulsiones para los casos muy excepcionales, donde otras medidas no den el resultado esperado. Las expulsiones repercuten de forma negativa en la adquisición de hábitos escolares y de estudio.

Desde cada área trabajar las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

Trabajar desde las tutorías un programa de habilidades sociales y autoestima

Intervenir en todas las actividades complementarias y extraescolares programadas por el centro – un mal comportamiento excluye al alumno de su participación en estas actividades, por las que demuestran un gran interés.

La metodología seguida en matemáticas y ciencias naturales se centra en trabajar actividades con estructura cooperativa como primer paso en el aprendizaje cooperativo.

Mantener con las familias un intercambio de información fluida y abierta e iniciar la escuela de familia.

Creación de un blog de aula para el intercambio de información con las familias, el alumnado y profesorado de PROA

Incluir las pizarras digitales en la práctica diaria como un recurso más que facilita nuestra labor docente y favorece la motivación y el interés del alumnado.

Mantener reuniones de equipo de aula cuando fuesen necesarias para prevenir situaciones de abandono o fracaso.

De entre todos estos acuerdos, destacamos las siguientes actuaciones:

Reforzar el área de lengua desde todas las áreas.

El equipo de profesores acordamos que la adquisición de la competencia lingüística le competía a todo el profesorado por lo que desde todas las áreas concretaríamos un tiempo para la lectura comprensiva, la escritura y la corrección ortográfica así como la caligrafía, el orden y la limpieza en sus cuadernos y producciones. Por ejemplo, en cada control incluir ejercicios que impliquen la comprensión de textos adecuados al tema y nivel que se evalúa.

En concreto, en el área de matemáticas se refuerza desde la resolución de problemas como por ejemplo la resolución de la famosa leyenda del ajedrez en el tema de potencias. En el área de ciencias naturales es muy fácil recurrir a textos periodísticos con contenidos que permiten ampliar y matizar el libro de texto.

Creación de la Escuela de Familia.

La creación de la escuela de familia parte de la creencia de que si se realiza un buen trabajo de formación en las familias, estaremos favoreciendo el éxito académico del alumnado. En definitiva, pretendemos crear espacios de reflexión y análisis sobre temas específicos de interés para las familias y el profesorado, a través de los cuales compartir experiencias relacionadas con la educación y armonizar las relaciones entre el centro, la familia y la comunidad.

Diferentes trabajos de investigación como el de Cava Musitu y Murgui (2006)¹ se analiza y resaltan la influencia de las variables familiares de comunicación familiar y la valoración parental de la escuela en la violencia escolar de los adolescentes, señalan la importancia de la influencia familiar en la violencia escolar. La autoestima y la actitud que el adolescente tiene hacia la autoridad escolar están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado.

Por otro lado, los niños rechazados o ignorados son los que presentan niveles inferiores de autoestima académica, hay muchos estudios que confirman la relación entre un pobre rendimiento académico con una baja autoestima académica (Cava y Musitu 2001)² por lo que consideramos fundamental fomentar la comunicación entre adolescentes y sus familiares con el fin de aumentar la autoestima familiar.

Objetivos de nuestra escuela de familia

- Conseguir la participación activa de las familias en el ámbito del centro escolar
- Destacar la importancia de la familia en la educación
- Reflexionar sobre la tarea de educar
- Aprender sobre el desarrollo psicológico del niño
- Comentar y buscar soluciones a los problemas y dificultades más comunes
- Conocer herramientas para afrontar con facilidad las situaciones conflictivas
- Prevenir posibles desajustes emocionales
- Detectar problemas y orientar en su solución

Metodología:

La metodología empleada trata de propiciar un ambiente de confianza, participación y de conocimiento mutuo entre las familias.

Metodológicamente, las sesiones se desarrollarán desde una perspectiva dinámica y participativa. Para ello se utilizan presentaciones en PowerPoint, ejercicios y material diverso.

La estructura de cada sesión sigue el siguiente esquema:

1º Bienvenida a las personas participantes con frases de agradecimiento por su presencia y refuerzo al esfuerzo de participar en la sesión.

2º Dinámica de grupo que favorezca el clima relajado y el conocimiento de las personas que participan.

3º Comentarios sobre la aplicación en casa de la sesión anterior

4º Explicitar los objetivos de la presente sesión

5º Exposición-diálogo – reflexión del tema que nos ocupa.

6º Evaluación de la sesión

¹ CAVA M.J, MUSIYU G y MURGUI S.(2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicotema* 18.nº3 pp367-373- www.psicotema.com septiembre 2010 -

² CAVA M.J. y MUSITU G (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Psicología general y aplicada* nº 54 (2) pp297-311

7º Despedida donde se agradece su asistencia y le invitamos a la próxima sesión.

8º Merienda de convivencia. El ciclo formativo de cocina (aportan la elaboración de las meriendas para las familias con las que finalizamos las sesiones)

Procedimiento y Estrategias

En la sesión inicial de atención a madres y padres motivada por el inicio del curso dentro de las actividades de adaptación al centro se les informa a las personas asistentes del proyecto que deseamos implementar en este curso, así como de un listado de temas que consideramos podrían ser del interés de las familias.

Para que esta información llegue a todas las familias se elabora una carta, que cada alumna/o entrega a su madre y padre, con la información aportada en la reunión y la fecha de la primera reunión de la escuela de familia.

Antes de cada reunión, las familias son informadas, por escrito y a través de sus hijas e hijos, de la fecha, hora y lugar de la misma, así como, de los temas a tratar.

El programa se lleva a cabo en sesiones mensuales, distribuidas a lo largo del curso escolar. Las sesiones tienen una duración de 1 hora y media.

Programación de los contenidos por trimestres

PRIMER TRIMESTRE

El paso de la educación primaria a la secundaria. Adaptación a la nueva etapa.

La adolescencia: la importancia de la adolescencia: cambios físicos y emocionales.

Los hábitos de estudio en casa.

SEGUNDO TRIMESTRE

Educación en Valores: cómo decir no a los hijos sin sentirse culpables, saber poner límites.

La comunicación en la familia

La autoestima

TERCER TRIMESTRE

Técnicas de control de estrés: respiración, relajación

El sentido del humor aplicado a la familia:

Evaluación y seguimiento

Cada sesión termina con una puesta en común de lo experimentado, sentido y aprendido en ella. Ante la falta de alfabetización de la mayoría de los padres y madres no estimamos conveniente el uso de cuestionarios escritos.

Las preguntas orales son del tipo:

¿Qué te ha parecido el tema tratado en la reunión?

¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la reunión de hoy?

¿Cómo crees que lo podrás aplicar en casa?

¿Cómo te has sentido?

En la última sesión se realizará un cuestionario oral para conocer el grado de satisfacción de los participantes y establecer nuevos objetivos.

La evaluación del proceso se realiza de forma permanente después de cada actividad desarrollada.

Se emplea el término “escuela de familia” para incluir a todos los tipos de familia y no solo las compuestas por madre, padre e hija/o.

Dificultades

El alumnado de educación compensatoria tiene una larga experiencia de fracaso escolar y sus conductas son muy impulsivas, en un principio son muchos los que muestran impaciencia, precipitación, no guardar el turno de palabras, nerviosismo, inquietud, irritabilidad, arrebatos, bajo nivel de escucha y de atención, actuaciones inadecuadas y en momentos inoportunos, reacciones rápidas e inconscientes e incluso transgresión de los límites. Estas actitudes dificultan la labor docente que debe posponer los contenidos académicos hasta haber alcanzado cierto grado de cohesión y confianza en el grupo.

No disponer de un horario propio para las reuniones del equipo de aula, dichas reuniones se desarrolla al margen del horario escolar, así como las reuniones de familia y su preparación.

Conclusiones

La organización por ámbitos y desdobles ha permitido una mayor implicación del profesorado en la tarea de tutorizar al alumnado lo que ha permitido prevenir el absentismo y reducir el fracaso. El profesorado de educación compensatoria valoramos como muy positiva esta medida organizativa junto con la adaptación curricular de aula.

Los resultados académicos del alumnado sitúan al grupo de compensatoria entre los mejores del centro superando el 70% de aprobados en todas las áreas por encima de la exigencia de calidad.

En general, el alumnado da muestra de satisfacción con los resultados y las tareas propuestas, sintiéndose orgullosos de su pertenencia al grupo.

El empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo facilita, sobre todo en el alumnado que presenta mayores dificultades de aprendizaje, alcanzar sus objetivos y motivan a todo el alumnado a alcanzar el éxito del grupo.

El curso de pizarras digitales, junto con la operatividad de las pizarras digitales de aula, ha contribuido al plan de éxito escolar al dotar al profesorado de una herramienta que puede mejorar su práctica diaria. En concreto el empleo de la pizarra nos ha facilitado:

La creación de un blog de aula que facilita las tareas escolares y la comunicación con la familia.

El relacionar cada tema con un acontecimiento del que se hace eco los medios de comunicación. De esta forma hemos contribuido, entre otras, a elevar la competencia lingüística del alumnado de modo significativo para ellos.

La búsqueda y utilización de materiales ya realizados que contribuyen a motivar al alumnado al presentar los contenidos de forma más atractiva y facilitar la competencia digital al alumnado.

Por último, consideramos necesario, a raíz de los resultados académicos obtenidos por el alumnado cuyas familias han participado en la escuela de familia, incrementar la participación de las madres y padres en la vida del centro a través del desarrollo y ampliación de esta escuela.

Bibliografía

CAVA M.J, MUSIYU G y MURGUI S.(2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional.Psicotema18.nº3 pp367-373- www.psicotema.com septiembre 2010 -

CAVA M.J. y MUSITU G (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. Psicología general y aplicada nº 54 (2) pp297-311

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Los agrupamientos flexibles en educación primaria

M^a Belén Muñoz Lorente.

CEIP Virginia Pérez- El Algar, Murcia

Resumen

En esta comunicación se explica como la escuela es una organización que además de enseñar, aprende y busca respuestas adecuadas a las necesidades de su alumnado y de su entorno. El profesorado no responde individualmente a los problemas de su grupo. La escuela es un lugar en el que se analiza, se reflexiona y se discute conjuntamente. Se buscan respuestas a las demandas y se actúa reflexivamente y en grupo. Los agrupamientos flexibles son una estrategia organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales de los alumnos. Suponen un trabajo cooperativo del equipo docente. Mejoran el rendimiento escolar si se mantiene su potencial motivador. Es preciso mantener el grupo clase como referente para el alumno.

Propósitos de la experiencia

“Los agrupamientos flexibles favorecen y promueven el progreso continuo, común y diferenciado de los alumnos” Albericio Huerta, J.J.

“La flexibilidad evita el etiquetado y promueve la motivación. Esto exige la ruptura de la rigidez y la rutina organizativa” Santos Guerra, M.A.

“Esta forma de agrupamiento representa un planteamiento inclusivo, ya que establece un tratamiento diferenciado para todo el alumnado”. Blanchard M. y Muzás M^a D

En el curso 2003-04 el CEIP Virginia Pérez contaba con siete unidades de primaria y su claustro de profesores se planteó la necesidad de ofrecer una educación individualizada, atendiendo a las características personales del alumnado para ello se acordó modificar la organización de los apoyos en las áreas instrumentales de educación primaria, previo asesoramiento de la inspección, y se puso en práctica los grupos flexibles en lengua. Tras una exhaustiva evaluación inicial para poder establecer el nivel de competencia curricular de cada uno de los alumnos, se crearon diez niveles de lengua coincidiendo en la misma franja horaria cuatro días a la semana. Tras el trabajo realizado y los resultados académicos de los alumnos, los grupos flexibles fueron valorados muy positivamente en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Así en el curso siguiente 2004-05 también se crearon grupos flexibles de matemáticas.

A lo largo de estos años, los diferentes equipos directivos hemos apostado por mantener esta modalidad organizativa por considerar que los agrupamientos flexibles favorecen las relaciones, fortalecen la autoestima, permiten un trabajo más adaptado al alumnado y favorecen el trabajo cooperativo.

Desde el curso 2010-11 los agrupamientos flexibles están recogidos como una medida ordinaria dentro del Plan de Atención a la Diversidad de nuestro centro.

Desarrollo de los agrupamientos flexibles

Para iniciar la configuración de los agrupamientos flexibles debemos tener en cuenta las siguientes **variables**:

- **Área:** La lengua y/o las matemáticas como herramientas imprescindibles para el acceso al resto de conocimientos. En una sesión de lengua y de matemáticas el tutor tiene al grupo-aula facilitando la acción tutorial.
- **Aula/nivel/ciclo/etapa:** Cuántos más alumnos participen existe una mayor complejidad en la formación de los grupos, por lo que es fundamental la labor de coordinación y asesoramiento de la jefatura de estudios.
- **Alumnos:** Los agrupamientos permiten la posibilidad de adecuar el número de alumnos en función de las características del grupo y del actividad programada. El número mínimo de un grupo dependerá de las necesidades de los alumnos (4-7-8 alumnos/maestro), así el número máximo de un grupo será el establecido por normativa (25 alumnos/maestro)
- **Maestros:** En la formación y responsabilidad de los grupos están implicados todos los tutores y los especialistas necesarios. Los criterios para asignar el maestro a un grupo dependerá si se abarca con una sola área, en este caso el grupo con más alumnos estará con su tutor o si los agrupamientos se realizan en lengua y matemáticas, en este caso se tiene en cuenta la preferencia del maestro con respecto al área.
En un mismo nivel el tutor A será maestro de u grupo grande (lengua) y otro pequeño (matemáticas) y el tutor B será maestro de un grupo grande (matemáticas) y otro pequeño (lengua). Así los dos tutores se convierten en cotutores de nivel.
- **Evaluación inicial:** La pruebas iniciales de lengua y matemáticas son consensuadas y secuenciadas en cada ciclo y posteriormente supervisadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Los resultados de la evaluación inicial junto con la información del informe individualizado de cada alumno del curso anterior determinan los agrupamientos flexibles iniciales.

En relación con las **programaciones docentes** señalar que son realizadas y secuenciadas en cada ciclo, estableciendo los objetivos mínimos de cada nivel. Todos los grupos del mismo nivel mantienen la misma programación para así facilitar el traspaso de unos alumnos de un grupo a otro. En los grupos grandes se realizan actividades de ampliación y en los grupos pequeños se realizan actividades de refuerzo.

En los agrupamientos de los maestros de Pedagogía terapéutica y de Audición y lenguaje se encuentran ubicados los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la **evaluación** de los grupos flexibles se realiza una reunión mensual de todos los maestros implicados con la jefa de estudios donde se valora: el rendimiento de los alumnos y la práctica docente. En esta reunión se deciden loas posibles modificaciones de alumnos en los agrupamientos.

En relación a las calificaciones de los alumnos debemos diferenciar por un lado el boletín informativo a las familias en el que se muestran las calificaciones obtenidas en las

áreas de lengua y matemáticas y en las observaciones se indica si el alumno está en un grupo flexible inferior al nivel en el que está matriculado y por otro el programa informático de la Consejería donde las calificaciones que se introducen son las que corresponde al nivel en el que está matriculado el alumno.

Conclusiones

Tras lo expuesto podemos pensar que los agrupamientos flexibles presentan grandes ventajas para un centro, esto es cierto, pero no olvidemos que también existen dificultades para poder llevarlos a cabo.

Entre las dificultades podemos señalar:

- La necesidad de la coordinación de los maestros porque las tareas organizativas y docentes propias del proceso de enseñanza- aprendizaje es necesario plantearlas como un trabajo conjunto y comprometido.
- La evaluación de cada grupo flexible de alumnos recae sobre el maestro que imparte clase a ese grupo.
- La necesidad de ampliación en la noción de “mis alumnos” porque eres maestro de todos los alumnos a los que les impartes docencia.
- Las explicaciones necesarias para que los padres comprendan quiénes son los maestros de sus hijos y que la ubicación en un grupo es flexible y que nuestra finalidad es atender a la diversidad del alumnado y proporcionar una educación lo más individualizada posible.
- Para realizar la nomenclatura o denominación de los grupos hay que ser cuidadoso, para la aceptación o rechazo de organización, tanto por los niños como por los padres porque no es lo mismo el grupo grande y pequeño, que alto y bajo, que los de “refuerzo”.
- Los agrupamientos flexibles suponen un cambio en la organización del centro, pero debemos ir más allá y que también supongan un cambio en la metodología.

Entre las ventajas podemos destacar:

- Se rentabilizan al máximo todos los recursos humanos disponibles.
- Permiten adaptar el currículo a los distintos ritmos de aprendizaje, a los intereses y a las necesidades de cada grupo.
- Se pretende que cada alumno pueda experimentar el éxito escolar
- Favorecen la motivación en el aprendizaje.

Como conclusión señalar que los agrupamientos flexibles son una estructura organizativa que facilita una educación más individualizada y una mayor atención a la diversidad del alumnado.

Para finalizar apuntar que los agrupamientos flexibles son valorados positivamente por toda la comunidad educativa del CEIP Virginia Pérez: un 85% del claustro, los alumnos en las reuniones de delegados, los padres en las tutorías con los maestros y el IES Pedro Peñalver (IES de referencia)

Bibliografía.

- Albericio Huertas, Juan José (1997). Las agrupaciones flexibles. Barcelona: Edebé.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2002). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Blanchard M, y Muzás M^a D.(20005). Propuestas metodológicas para profesores reflexivo. Cómo trabajar con la diversidad en el aula. Madrid: Narcea S.A. Ediciones

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Los centros de educación especial como centros de recursos educativos: I+d+i en recursos de apoyo y accesibilidad

Fátima M^a García Doval e Irene Fernández Gómez.

Centro de Educación Especial “Manuel López Navalón” de Santiago de Compostela

A Coruña. Consellería de Educación y O.U. Xunta de Galicia.

Resumen

Los centros de recursos como almacenes de conocimiento estático, de carácter recolector y enciclopedista no pueden dar respuesta a las demandas de una sociedad en la que el conocimiento líquido, la globalización y la inmediatez del todo disponible a un clic hacen que las demandas de recursos se vuelvan, si cabe, más perentorias.

Por ello abogamos por unos centros de recursos más proactivos, inmersos no en la recapitulación sino en la creación de recursos globales y multifuncionales, que funcionen como catalizadores y gestores de buenas prácticas, como dinamizadores de una educación más investigadora, innovadora y dueña de su propia praxis como sano ejercicio de autonomía y profesionalidad.

INTRODUCCIÓN

La constitución de muchos centros de educación especial como centros de recursos educativos no es una realidad que afecte únicamente a la Comunidad Autónoma de Galicia. Son diversas las comunidades que han optado por este modelo que pretende dar apoyo y respaldo a la integración en centros ordinarios, favoreciendo una tendencia a la inclusión educativa plenamente consolidada en nuestro país.

En Galicia la realidad de dicha funcionalidad de los centros de educación especial es dispar. Algunos centros de recursos están totalmente activos mientras que en otros las acciones no pasan de ser testimoniales, cuando no directamente inexistentes.

En los últimos años diversos centros de educación especial en España han iniciado un papel más activo como centros de recursos que el meramente recopilador y enciclopedista, superando incluso el modelo de atención ambulatoria; convirtiéndose en motores de reflexión, investigación, desarrollo e innovación en su ámbito de especialidad. En el presente trabajo abordaremos las posibilidades que, en términos de mejora de la calidad de enseñanza y optimización de recursos supone este modelo más proactivo.

CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS (CRE)

El CEE Manuel López Navalón cuenta entre sus servicios con un Centro de Recursos relacionado con la especialidad de Audición y Lenguaje.

Su principal objetivo es proveer de recursos, materiales y personales a los centros que lo soliciten. Esta atención es diversa dependiendo de las demandas y de las necesidades de cada centro así como de las condiciones de proximidad geográfica. Destacamos las siguientes funciones:

- **Identificación de necesidades de comunicación y de lenguaje del alumnado para el que se solicita la atención.** Los centros educativos de la zona que lo deseen cubren la solicitud que pueden encontrar en la página web del centro para la atención de un alumno en concreto. Tan pronto como se recibe dicha solicitud la coordinadora del CRE contacta con el centro educativo y a continuación con la familia del alumno para proceder a la entrevista y evaluación inicial. A continuación se realiza una valoración y se redactan orientaciones y pautas individualizadas de actuación que desarrollarán los centros ordinarios y/o las familias. En algunos casos, si hay disponibilidad, se establecen sesiones de atención educativa directa (atención ambulatoria) o se realiza un seguimiento a lo largo del curso.

- **Atención ambulatoria del alumnado.** Se valoran las solicitudes y se deciden los casos de atención prioritaria ya que en la actualidad solo contamos con una maestra para ofrecer este servicio. Este alumno acude al CRE en horario extraescolar. Los principales criterios para priorizar la atención directa de un alumno son las características de sus necesidades y de los apoyos que le ofrece el centro en el que se escolariza.

La atención ambulatoria supone además:

- Coordinación con las familias: intercambio de información mediante entrevistas, charlas, teléfono o libretas viajeras. En ocasiones un familiar asiste a las sesiones de intervención.
- Coordinación con los centros ordinarios: reuniones trimestrales con el profesorado, intercambio de información mediante teléfono y, con más frecuencia, mediante el correo electrónico.
- En ocasiones se realizan visitas a los centros para realizar actividades conjuntas con el grupo en el que se escolariza el alumno; muy importantes en los casos en los que se trabaja con un Sistema Aumentativo Alternativo de Comunicación.

- **Banco de recursos** en el sentido clásico de la denominación, con servicio de préstamo desarrollando actividades de:

- Recopilación de recursos, catalogación y puesta a disposición de la comunidad.
- Investigación, diseño, elaboración y adaptación de recursos educativos.

INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EN MATERIA DE RECURSOS DE APOYO Y ACCESIBILIDAD

Un poco de historia

Fruto de un análisis de los materiales de acceso y apoyo en el mercado y de la disponibilidad de los mismos surge la necesidad de ir más allá de la mera recopilación como modo de garantizar un acceso pleno y normalizado a los alumnos y alumnas tanto escolarizados en nuestro centro (a tiempo completo o en modalidad combinada) como aquellos usuarios del centro de recursos. Cada vez con mayor frecuencia las demandas de ayuda venían en la línea de recursos que pudiesen permanecer a tiempo completo con el alumno/a o bien productos altamente personalizados.

En la búsqueda de fórmulas organizativas y de colaboración que permitan dar cumplida respuesta a las demandas de intervención que tenemos surge la colaboración en

2007 con la Escuela Técnica Superior de Ingenieros (ETSI) de Telecomunicación de la Universidad de Vigo, concretamente con el Grupo de Tecnologías de la Información (GTI) para la elaboración de un Proyecto de Fin de Carrera (PFC). Dicho proyecto consistió en la elaboración de un Tablero de Comunicación Pictográfico Digital para Personas con Discapacidad denominado en su momento TICTAC (Tecnologías de la Información y la Comunicación en Tableros Aumentativos de Comunicación). Este proyecto fue merecedor del premio al mejor proyecto de interés social del Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación de Galicia (COETG) 2008. Este tablero se encuentra disponible en la siguiente dirección (<http://www.ceenavalon.org/recursos-e-descargas/>) y se trató del primer tablero de comunicación plenamente configurable tanto por los facilitadores como por los propios usuarios que ofrece la posibilidad de una comunicación bilingüe, garantizando un derecho largamente negado a las personas con dificultades de comunicación usuarias de SAAC.

El método de trabajo se basó en un estudio de caso y la perspectiva transdisciplinar lo que generó un enriquecedor trabajo de debate y aportaciones de diversos profesionales: maestros de educación ordinaria y especial, orientadores, cuidadores, familia, lingüistas, ingenieros, etc. El caso de partida fue un alumno en escolaridad combinada en nuestro centro.

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia apostó por este proyecto de colaboración y sus resultados. Diversos son los cursos en centros de Formación del Profesorado que capacitan a los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje para la configuración y gestión de los tableros TICTAC.

Dado el éxito, lo que parecía una colaboración puntual dio un paso más allá con un nuevo PFC entre el GTI de la ETSI de Telecomunicación (Vigo) y el Centro de Recursos del CEE Manuel López Navalón (Santiago de Compostela), esta vez para la elaboración de un comunicador basado en caracteres convencionales para un alumno de un centro ordinario de Vigo (CEIP Seis do Nadal- centro de escolarización preferente de alumnado con discapacidad motórica). Este nuevo proyecto arrojó grandes avances en investigación de base, tales como la organización por orden de frecuencia de las letras y su compactación en categorías para facilitar el barrido automático, así como la selección mediante diferentes tipos de clic. Sin embargo la base tecnológica sobre la que se sustentaba no era la adecuada para el propósito. Con todo, este proyecto dio lugar nuevamente a PFC que trasladó todo lo aprendido a la plataforma móvil Android. Durante este tercer proyecto se consolidó un grupo de trabajo más estable denominado **Accegal** y cuya composición permanece en la actualidad.

Accegal

Este proyecto es heredero directo de los tableros de comunicación TICTAC y se constituye como un proyecto innovador para el trabajo conjunto desde las perspectivas tecnológica y pedagógica de un modo integrado y transdisciplinar. Son responsables del proyecto el Profesor Doctor Ingeniero D. Enrique Costa Montenegro, perteneciente al grupo GTI de la E.E. de Telecomunicación de la Universidad de Vigo, y la profesora Dña. Fátima M^a García Doval, (actualmente directora) del CEE Manuel López Navalón (Santiago de Compostela), pero este proyecto aglutina a muy diversas personas entre las cuales destacamos: profesorado del centro de recursos y tutor de alumnado tanto en el centro de educación especial como en el centro ordinario, asociaciones de discapacidad, otros centros de educación y proyectos hermanos como ARASAAC. Todos ellos con diversos grados de implicación y colaboración, desde una activa participación hasta la imprescindible función de *betatesters*, así como consultores.

Destacamos el papel de la profesora Irene Fernández Gómez, coordinadora del Centro de Recursos y actualmente tutora de un grupo piloto de implantación de SAAC mediante tableros de comunicación digitales, ámbito en el que es experta.

Este equipo se encuentra trabajando (conjuntamente o en secciones diferenciadas) en diferentes proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación. Los proyectos en curso en la actualidad son:

VirtualTEC

Aplicación Android pensada para su uso en smartphones o tablets (se ha testado en teléfonos y tabletas de bajo coste) para personas con gran discapacidad motórica. Se trata de un teclado virtual como sistema de comunicación alternativa que pretende mejorar su calidad de vida. Emplea como método de entrada la pulsación en cualquier punto de la pantalla para poder acceder al campo o ítem que en determinado momento se encuentre sobre la zona naranja. El acceso a los diferentes campos o ítems se realiza mediante barrido lineal. Dispone también de un sintetizador de voz para la lectura de los mensajes. Se encuentra disponible en Android Market de modo gratuito.

Imagen 1: Captura de pantalla de VirtualTEC



MessageTTS



Aplicación que permite reproducir mediante el sintetizador de voz el texto introducido por teclado, está destinada a personas con problemas de comunicación que afecten al habla.

En el cuadro de texto de la pantalla principal se puede escribir todo tipo de mensajes. Una vez escrito el mensaje y pulsando ENTER, el mensaje será leído por el sintetizador de voz y almacenado en el historial de mensajes del usuario. Este historial aparece en pantalla y pulsando en uno de sus mensajes, este será leído de nuevo por el sintetizador de voz.

Permite guardar como acción frecuente un mensaje del historial manteniendo la pulsación en dicho mensaje. Posee un botón en la pantalla principal para acceder a las acciones frecuentes, donde pulsando sobre alguna de ellas se lee mediante el sintetizador de voz, y manteniendo la pulsación se pueden borrar una acción almacenada.

Imagen 2: Captura de Pantalla de MessageTTS

Dispone de un menú de configuración que configura el sintetizador de voz en el idioma correspondiente. Los idiomas disponibles son: Español, Alemán, Inglés, Francés e Italiano.

Saliendo del programa mediante la opción salir, el historial será borrado, pero no las acciones frecuentes.

Tiene los mismos requisitos de hardware que VirtualTEC y también está disponible gratuitamente en el Android Market.

PictoDroidLite

Comunicador pictográfico Android para personas con diversidad funcional asociada a condiciones de deficiencia mental que impide o dificulta la lectoescritura. Es una versión reducida de un proyecto mucho más ambicioso que se desarrollará a lo largo de los próximos meses.

En breve se pondrá a disposición de todos los usuarios en el Android Market, igualmente de modo gratuito y con los requerimientos de hardware ya mencionados.

Otras líneas de investigación

Accegal se encuentra en la actualidad inmerso en el desarrollo de PictoDroid (hermano mayor de PictoDroidLite y con unas funcionalidades y potencialidades sustancialmente superiores) y en la ampliación de su red de colaboración para dar una mejor respuesta a las necesidades de apoyo y accesibilidad.

Así mismo ha comenzado el desarrollo de una nueva aplicación mediante un PFC, en esta ocasión para facilitar los programas de control y modificación de conducta (tales como control de babeo, esfínteres, etc) basado en Android.



Microvoluntariado empresarial

La financiación privada de proyectos en el actual contexto económico se presenta complicada. Es por ello que hemos optado por una vía alternativa de microvoluntariado en la que pedimos a diferentes empresas y profesionales independientes que nos faciliten no recursos económicos sino aquello que tienen o que habitualmente hacen. Por ejemplo, la empresa Zadia Software, especializada en aplicaciones móviles pasa al sistema iOS nuestras aplicaciones (desarrolladas originalmente para Android) de modo totalmente desinteresado. De este modo ofrecemos mejores servicios sin aumentar los costes, favoreciendo un entramado social concienciado y comprometido con la educación y la accesibilidad.

Recursos ordinarios de bajo coste

El Centro de Recursos del CEE Manuel López Navalón realiza labores de difusión tecnológica de recursos de bajo coste o gratuitos, particularmente software; libros y fichas digitales; recursos de formación como videos, blogs, etc.; y elementos hardware de utilidad.

En este ámbito nos centramos en el trabajo con hardware no desarrollado específicamente para el ámbito del apoyo y la accesibilidad y que, precisamente por ello, presenta unas características de precio y disponibilidad mucho más interesantes: teclados

infantiles de comercialización ordinaria, alfombras de baile, joysticks, mandos de dispositivos de juego, dispositivos de reconocimiento de imagen y movimiento (tipo kinect)...

Particularmente destacamos en este ámbito los altavoces sónicos, cuyo uso ha supuesto una revolución para muchos centros gallegos en los que se trabaja con discapacidad auditiva o con estimulación multisensorial. Estos altavoces por vibración pensados para un ámbito que nada tiene que ver con la educación y la accesibilidad presentan un precio que puede llegar a dividir entre 100 el precio de dispositivos comercializados específicamente para el campo de la discapacidad, lo que los hace accesibles a cualquier colegio ordinario e incluso al entorno familiar y de ocio y tiempo libre.

Imagen 4: Altavoz de resonancia



Recursos de Formación Continua

Apostamos por la formación continua como recurso de base, tanto para alumnado como para el profesorado. Además de las ya mencionadas acciones de formación en centros hace ya dos cursos comenzamos con el proyecto “O meu mundo en signos”: un curso de comunicación mediante lengua de signos con apoyo de pictogramas y centrándonos en un enfoque funcional basado en situaciones y ejemplos de uso real. En el blog del centro pueden visionarse las tres entregas de las que consta, por el momento, el proyecto (<http://www.cenavalon.org>).

CONCLUSIONES

De nuestra experiencia en los pasados años podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Para acceder a recursos estáticos el banco de preferencia es Internet por la inmediatez y la facilidad de búsqueda.
- Los centros de recursos que no buscan “algo más” que la mera atención ambulatoria acaban proporcionando recursos a muy pocos y paulatinamente extinguiendo su actividad.
- Las administraciones que no potencian y facilitan las tareas de los centros de recursos, se ven avocadas a gastos desmedidos por la proliferación de recursos duplicados e infrautilizados.
- Otras instancias diferentes de las escolares, muy especialmente la universidad, se muestran muy favorables al trabajo colaborativo, que además resulta provechoso y enriquecedor para ambas partes.
- El microvoluntariado de empresas y profesionales independientes es un recurso válido y altamente provechoso para ambas partes, un *win-to-win* que nos anima a utilizarlo más ampliamente. La integración del contorno productivo favorece el desarrollo de una conciencia social de vital importancia para garantizar la sostenibilidad de los proyectos.
- Se precisan espacios de puesta en común de iniciativas y la organización de redes de trabajo para evitar la duplicidad de esfuerzos en la misma dirección. Dichas redes de trabajo ya se están organizando de modo informal puesto que a muchos profesionales a lo largo y ancho de España, nos unen intereses y experiencias comunes.

- En el futuro próximo cada vez será más determinante el papel de los centros de recursos en tanto en cuanto sean capaces de dar respuesta a las necesidades particulares con criterios de calidad plenamente accesibles en todas sus vertientes.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente la colaboración de Jonathan Juncal Martínez, ingeniero de proyecto del GTI, que ha puesto su buen hacer en la elaboración de diferentes tableros de comunicación; del CEIP Seis do Nadal en Vigo, por confiar en nuestro centro de recursos y ayudarnos a mejorar; a Feliciano Couto por inspirarnos y apoyarnos en PictoDroidLite; a ARASAAC por su apoyo, buenos consejos y ayuda; a José Ramón Paz Iglesias, proyectando que se encargará de la realización de la aplicación para gestión de programas de conducta; a Zadia Software por su desinteresada colaboración en la traducción a iOS de las aplicaciones; a Joaquín Ignacio Peláez Santana, diseñador gráfico de Talca (Chile) por su desinteresada colaboración en la elaboración de gráficos. Cuando los recursos se hacen desde una perspectiva justa e integradora nos beneficiamos todos.

BIBLIOGRAFÍA

No mencionamos ninguna, debido al nº elevado con el que trabajamos.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

LOS CENTROS EDUCATIVOS TERAPÉUTICOS (CETs): UNA EXPERIENCIA DE DIVERSIDAD, CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA

M^a José Martín Vicente y Beatriz Candeira Pérez
CET “Pradera de San Isidro” y CET “Vallecas”
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Introducción

Los Centros Educativos Terapéuticos – HD son un recurso de la CAM que proporciona una atención integral (sanitaria y educativa) a aquellos alumnos que manifiestan trastornos mentales de inicio en la infancia y la adolescencia.

Propósito de esta experiencia. Justificación

El propósito de presentar esta experiencia es informar, enseñar y exponer el trabajo que se desarrolla en estos centros y en los que se destaca:

- Atendemos a la diversidad con equidad educativa:
 - ❖ En estos centros damos clase a alumnado de Primaria, Secundaria, Bachillerato, en programas de PCPI, alumnado de diversificación curricular...Dentro de éstos, tenemos niños en educación ordinaria, y ordinaria con apoyos y adaptaciones curriculares.
 - ❖ Tenemos alumnos españoles, peruanos, búlgaros, para entrar no se pregunta de qué nacionalidad son.
 - ❖ Atendemos a chicos que están en centros públicos, concertados y privados.

La calidad de los mismos se cimenta en:

- ❖ Tener un profesorado implicado, en constante formación, que desarrolla un plan individualizado de trabajo con cada uno de los alumnos (en coordinación con sus centros de referencia) en clases de un máximo de cinco alumnos.
- ❖ Un plan de evaluación de los centros, con jornadas de análisis y reflexión en algunos de ellos en colaboración con los equipos sanitarios.
- ❖ Se da orientación escolar al alumnado, cambiando si es necesario, en el momento de la salida, el itinerario escolar del alumnado, teniendo en cuenta su nivel de competencia curricular, las necesidades de apoyos, las características de los centros de referencia...
- ❖ Se “acompaña “ al alumnado en su vuelta al centro ordinario haciendo un plan de acogida individual, en el que participan todos los que han trabajado con él: equipo educativo y sanitario del CET, equipo directivo, educativo del centro donde va, inspección,...Esto posibilita , en la mayoría de los casos que se obtenga un éxito escolar.
- ❖ Se dan estrategias al profesorado de los centros que reciben a este alumnado de manera que sepan como tratar a este tipo de alumnado, así como apoyo al profesorado en todo el proceso de acogida.

Desarrollo

1. Organización de los Centros

Los CET-HD (Centros Educativo Terapéuticos- Hospitales de Día) forman parte de la Red de Asistencia Sanitaria de Salud Mental del IMSALUD y de la Red de Recursos de la Dirección General de Infantil y Primaria de la Consejería de Educación.

Proporcionan tratamiento sanitario y educativo a niños y adolescentes con trastornos mentales graves que no precisan internamiento a tiempo total ni son susceptibles de un tratamiento ambulatorio

Actualmente hay 5 HD-CET en Madrid. (Dos públicos y tres concertados).

- ❖ “Pradera de San Isidro” (2002)
- ❖ “Herrera Oria/ Norte”(2004)
- ❖ “Alcalá de Henares” (2004)
- ❖ “Vallecas” (2003)
- ❖ “Leganés” (2007)
- La Consejería de Sanidad asume los gastos de:
 - Habilitación de espacios
 - Dotación de personal sanitario del Hospital de Día
 - Gastos generales derivados de las infraestructuras, mantenimiento y conservación de equipamiento
- La Consejería de Educación asume los gastos de:
 - Dotación de profesorado
 - Gastos de equipamiento y funcionamiento educativo de las Unidades Escolares de Apoyo

SANIDAD

Algunos de los trastornos mentales que se tratan son: de conducta, del estado de ánimo (trastornos depresivos), de la conducta alimentaria (anorexia , bulimia ,...), hipercinéticos (trastornos de la actividad y de la atención...), esquizofrenias, de ansiedad graves: Trastorno Obsesivo compulsivo, fobias severas, de personalidad, del comportamiento social de comienzo habitual en la infancia o adolescencia....

La derivación se realiza, por el facultativo especialista o el psicólogo clínico, desde los servicios de salud mental y atendiendo a las anteriores indicaciones. En algunos casos, las derivaciones se realizan desde las unidades de Hospitalización Psiquiátrica

El nº de plazas disponibles es de 30 pacientes en Vallecas de 12 a 17 años y de 40 en Pradera de San Isidro de 6 a 17 años.

El horario es de 9 a 16 horas, incluyendo la comida.

Los tipos de actividades sanitarias son:

- ❖ Psicoterapias de grupo (Grupo comunitario, grupo psicoterapéutico de adolescencia temprana, grupo psicoterapéutico de adolescencia tardía, grupo de padres).
- ❖ Actividades terapéuticas de grupo: Grupo de fin de semana, Terapia corporal, Terapia Ocupacional, Grupos de chicos/chicas, Grupos psicoeducativos: taller de salud, grupos de Juego, etc.
- ❖ Actividades en grupo: Actividades deportivas y lúdicas, comida y recreo supervisado.
- ❖ Psicoterapia individual.
- ❖ Trabajo con familias (terapia familiar, terapia con padres, otros).

Los Equipos sanitarios están formados por; psiquiatras, psicólogos, enfermeros, terapeutas ocupacionales, monitores, celadores y personal de administración y limpieza

EDUCACIÓN

El objetivo prioritario es: Atender de forma integral al alumno que manifiesta trastornos de salud mental, valorando la importancia que tiene el contexto escolar como factor de normalización.

Para conseguir éste, contamos con

- ❖ Profesores de Educación Primaria.
- ❖ Profesores de Educación Secundaria (ámbito socio-lingüístico y científico-tecnológico).
- ❖ Coordinadores de Centros Educativo-Terapéuticos.
- ❖ Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (P.T.S.C.)
- ❖ Monitores de tiempo libre en períodos vacacionales en colaboración con ONGs.

Están organizados:

- ❖ El CET Pradera de San Isidro:

Unidades de Infantil y de Adolescentes:

Unidad de Infantil: Alumnos escolarizados en Educación Primaria (6-12 años)

Unidad de Adolescentes: Alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), en Centros de Educación de Personas Adultas (+16 años), Bachillerato...

- ❖ El CET Vallecas en ;
Unidad de Adolescencia Temprana (12-15 años)
Unidad de Adolescencia Tardía (15-17 años)

En todos los CETs, las clases se organizan en base a agrupamientos flexibles: grupos de 5 alumnos, según el nivel de competencia curricular y el momento evolutivo de la enfermedad.

2. Metodología educativa

Partimos de una evaluación inicial del alumno cuando entra en el centro en la que vemos: el nivel de competencia curricular, información personal e información escolar (Centros Educativos).

Tenemos 10 horas de actividades lectivas a la semana, en las que se imparten las materias instrumentales básicas: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, C. Naturales, C. Sociales e Idioma.

Trabajamos motivando al alumnado, y utilizando estrategias de aprendizaje: actividades relacionadas con la comprensión lectora, el razonamiento, la memoria... Se realizan apoyos individuales, siempre que la situación del alumnado lo aconseje. El profesorado trabaja siguiendo el ritmo individual del alumno de acuerdo con su nivel de competencia curricular y su capacidad de aprendizaje, fomenta la utilización de estrategias cooperativas que faciliten el proceso de socialización y promueve la autonomía del alumno. Siempre se valora su esfuerzo personal para mejorar su autoestima.

El trabajo está basado en un intercambio de información constante entre el equipo educativo y el terapéutico.

Entre el profesorado hay una coordinación diaria sobre estilo de aprendizaje, rendimiento, momento terapéutico, crisis, lo que hace que la metodología se adapte a los cambios de los alumnos

Los profesores trabajan para:

- . Que el alumnado entienda lo que se le enseña, se sienta escuchado en sus demandas...
 - . Trabajen al nivel en el que están (no se aburren, sienten que avanzan)
 - . Tengan una atención individualizada (por el número de alumnado en las clases)
 - . Que se realicen actividades diferentes: adaptadas,(cambian según el momento en el que se encuentra el alumno)
- El profesorado utiliza diferentes materiales para el aprendizaje: libros, juegos, murales, microscopios, ordenadores

3. Coordinaciones

❖ Del equipo docente.

La coordinación en el seno del propio equipo docente es fundamental para que la actuación sea eficaz. Por ello, los profesores intercambian de manera permanente y diaria toda aquella información que consideran relevante acerca de la situación académica y personal del alumnado.

❖ Con los centros educativos de referencia.

Tenemos tres momentos en la coordinación:

- Coordinación inicial: En el momento en el que entra en el CET-HD un alumno nuevo empezamos a coordinarnos de tres maneras:
 - Telefónica: Dando una información inicial sobre el centro, y estableciendo un día de coordinación.
 - Escrita: mandando los Anexos de petición de información
 - Primera entrevista presencial, en la que damos información de nuestro centro, informamos del trabajo que se realiza con el alumnado, horas de clase y de terapia, negociamos unos acuerdos sobre mínimos, asignaturas que no se dan, evaluación y establecemos los próximos contactos.
- Coordinación a lo largo del curso: mandamos los trabajos pactados, explicamos la evolución académica, enviamos el informe final (Junio) y mantenemos contactos telefónicos para saber los resultados de la evaluación. Siempre nos reunimos con el centro de referencia cuando lo demandan, dando la información escolar requerida (nunca terapéutica) y otros aspectos trabajados por el P.T.S.C.
- Coordinación en la incorporación del alumno a su centro

Las coordinaciones con los centros educativos de referencia están basadas en

- Atención al centro.
- Flexibilidad.
- Información sobre la evolución del alumno
- Abierta a cambios(según el proceso terapéutico y el momento educativo del alumno)

❖ Con las familias

Realizamos entrevistas personales con cada familia: iniciales, de seguimiento y finales, bien al final del curso o cuando el alumnado tiene el alta. En esta se hace un recorrido por los objetivos conseguidos y las propuestas de futuro.

También tenemos entrevistas a petición de la familia o el profesorado, siempre que sean necesarias.

Una vez al trimestre, hacemos reuniones generales de familias.

❖ Con el equipo terapéutico

Tenemos reuniones semanales de coordinación con el equipo terapéutico; en ellas se revisa la situación del alumnado con vistas a adecuar la acción educativa a las posibilidades y a las necesidades reales de cada alumno/a.

Asimismo, en los tiempos no lectivos se mantienen otras reuniones, si ello se estima necesario, para tratar diversas cuestiones que puedan afectar a los alumnos del centro.

A muchas entrevistas con los centros de referencia nos acompaña el terapeuta del alumno.

4. Planes de incorporación

Por último, presentaremos los planes de incorporación a los centros de referencia.

Ante un alta por parte del equipo terapéutico y una posible incorporación, desarrollamos un plan individualizado:

Hacemos una visita conjunta al centro: terapeuta, tutor y coordinador de educación; en ella establecemos una negociación sobre: días de incorporación, contenidos a dar en uno y otro sitio, grupo de clase, contactos a mantener durante la incorporación, personas de contacto: orientador, tutor, alumno-acompañante

Este plan lo damos por escrito, y en él incluimos estrategias para el profesorado que va a trabajar con el alumno relacionadas con:

- La integración social
- El aprendizaje
- El profesor como individuo

Realizamos un seguimiento semanal por el coordinador hasta el alta total.

Conclusiones

El éxito de estos centros se basa en que permiten tratamientos cuyos objetivos sería casi imposible alcanzar desde otro tipo de estructura sanitaria o educativa.

La presencia de un profesorado oficial, con capacidad legal para solicitar y obtener planes educativos de los colegios les permite continuar su escolarización a la vez que reciben un tratamiento intensivo.

Se consigue evitar las graves consecuencias que tiene para las menores el abandono de los estudios por la aparición de la enfermedad mental

La gran mayoría del alumnado que hemos tenido, han salido:

- . A su centro de referencia
- . A otro centro educativo (más adecuado a sus características, o a otros programas)
- . A un hospital de día de adultos o un CRL

Cuando la familia se implica (asiste a entrevistas, grupos, apoya educativamente, acepta los cambios que le propone el terapeuta...) y colabora con el tratamiento, los resultados son muy positivos.

El trabajo basado en una buena coordinación entre el equipo educativo con el equipo terapéutico, con los centros educativos de referencia y entre el mismo equipo educativo, es una de las bases del éxito de este programa

Otra de ellas es tener profesorado formado, con experiencia e implicado en el trabajo del centro

Bibliografía

- Hospital de día –Centro Educativo de Vallecas
Departamento de Salud Mental. Servicio Madrileño de Salud.
Documento Julio 2003
- La atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid
DG PE. 2007 .Directora M^a Antonia Casanova
- Conclusiones del curso “Intervención educativa en los CETS” CRIF LAS
Acacias 2007
- Documentación HD – CET “Vallecas” Dr. Carlos Delgado
- Instrucciones de la Dirección General de Infantil y Primaria para el
Funcionamiento de las Unidades Escolares de Apoyo en Centros Educativos-
Terapéuticos de la Comunidad de Madrid (2011)

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

LOS PCPI's ESPECIAL

(La organización y la estrategia metodológica de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, en su modalidad de especial, como medida específica para atender a la diversidad del alumnado.)

Rosa María Álvarez Álvarez. IES Miguel Espinosa. Murcia

Resumen.

En esta comunicación se explica lo qué son los PCPI's especiales, en su modalidad de Operaciones Auxiliares de Servicios, que la Consejería de Educación de Murcia está desarrollando en la Región. En una primera parte hablaremos brevemente sobre los PCPI's especiales, la normativa que los regula, los objetivos que persigue y la metodología general que se utiliza. En la segunda parte analizaremos el progreso de varios casos de alumnado que ha concluido los dos cursos de que consta este programa. Por último intentaremos llegar a unas conclusiones del porqué esta medida puede ser considerada como una experiencia "Buena Práctica" que atiende a la diversidad desde los principios de Atención a la diversidad, de Calidad educativa y de Equidad en educación.

Introducción.

En la legislación regional vigente podemos encontrar la definición de educación como un servicio público esencial, que debe ser asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

El día a día pone en evidencia que cumplir estos preceptos es difícil, pues atender y satisfacer a todos los alumnos por igual, atender con criterios de calidad y equidad a la diversidad del alumnado, es una complejidad más de una educación cuya tarea ya es en sí misma compleja. Esta situación, nada más lejos de suponer un inconveniente que nos amilana y conforma a muchos profesionales de la educación, se transforma en un reto que se nos presenta, una oportunidad para el progreso y mejora profesional y de colaboración en la transformación social.

Siendo esto importante, la importancia de una concepción integral de atender a la diversidad, radica en abrir la puerta de las oportunidades a nuestro alumnado. Cada alumno/a es importante como individuo y también como participe colectivo de la sociedad del futuro. Toda acción educativa que contemple la calidad y la equidad debe partir del alumnado y centrarla en él. Este principio básico para la calidad se torna todavía más evidente en aulas donde la diversidad es la constante y donde cada alumno es singular y diverso.

Integrar a alumnado con necesidades educativas específicas en los circuitos generales educativos es un paso adelante hacia modelos educativos inclusivos, sin duda una noble aspiración de los Sistemas Educativos modernos. La creatividad educativa, la búsqueda incesante de nuevos modelos de calidad, más justos y equitativos, que contribuyan de manera eficaz a resolver o, cuanto menos, mejorar, las dificultades que los propios procesos educativos generan, es un camino que muchos profesionales y muchas instituciones educativas hemos comenzado. No es difícil el punto de acuerdo: responder a la diversidad del alumnado de forma eficaz entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se contribuye a una mayor cohesión social y se colabora con la creación de un mundo mejor, más humano y más preparado para los cambios y las vicisitudes que nos depara a los que le habitamos.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia apuesta por que la educación ocupe los máximos niveles de igualdad y calidad para alcanzar la excelencia educativa y que se aleje de cualquier atisbo de discriminación, directa o indirecta, a causa de factores personales o sociales derivados de discapacidad, desadaptación, o , como ocurre en muchos casos, simplemente “desventura social y personal”.

Desde estos principios e ideas, centrándonos en las personas, y buscando para ellos una respuesta adecuada a las características y necesidades de grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, se organiza la Medida Específica de Atención a la Diversidad denominada Programas de Cualificación Profesional Inicial.

La Orden de 14 de julio de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación regula estos programas en nuestra Región, y en su introducción establece que éstos están concebidos con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, proporcionando al alumnado la posibilidad de una inserción social, educativa y laboral satisfactoria y de desarrollo de sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Desde esta Orden, en el Artículo 7, arranca la experiencia a la que hacemos referencia en esta comunicación: los Programas de Cualificación Profesional Inicial en su Modalidad de Iniciación Profesional Especial, dirigida a jóvenes con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo.

PCPI Especial: Operaciones Auxiliares de Servicios. Puesta en marcha y objetivos.

Desde hace tres cursos se puso en marcha el programa en el IES Miguel Espinosa de Murcia denominado PCPI Especial: Operaciones Auxiliares de Servicios

No es sencillo para la organización de un IES sin ninguna tradición de Formación Profesional el reto que supone la incorporación de este programa en dos sentidos: la comprensión de la necesidad, y derecho de todo el alumnado tiene, a ser atendido (en este caso todos alumnos que el propio sistema ha expulsado anteriormente) y la comprensión de que el sentido de equidad no significa igual meta para todos sino buscar metas personales para cada uno (se trata de alumnado que necesita urgentemente una concepción diferente de la enseñanza pues es, a todas luces, el último tren para incorporarse a la sociedad activa). A pesar de ello, en muy poco tiempo, a día de hoy toda la comunidad educativa del centro comparte esta medida, convive con ella, se le considera como importante y se visualiza cada vez más como un derecho en cumplimiento del principio de inclusión educativa.

Este programa se organiza y diseña para cualificar profesionalmente, y preparar su incorporación laboral, a alumnos con discapacidades leves, que puedan desempeñar puestos de trabajo como Ayudantes de Ordenanzas o Conserjes.

Al programa acceden jóvenes escolarizados de diversos centros de la Región, en edades comprendidas entre 16 y 21 años¹, que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastorno grave de conducta, que han cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros de educación especial.

Desde nuestra perspectiva pensamos que una vez organizada la medida específica en nuestra rutina de tarea educativa, esta medida pierde su especificidad y pasa a formar parte de una actuación general más, dentro de la organización del centro. Partiendo de esta idea, es obvio que, en cumplimiento del principio de inclusión, debemos contemplar los mismos objetivos y

¹ Se hace alguna excepción con alumnos de 15 años que cursaban segundo de ESO y que no han promocionado a 3º, habiendo repetido ya una vez en la etapa.

currículum que los programas diseñados con carácter general a todo el alumnado y que la implementación de la acción educativa se desarrolla barajando las medidas ordinarias de carácter general que se aplican a todo el alumnado.

La flexibilización en la duración del programa en dos cursos académicos es el resultado de la aplicación de estas medidas ordinarias. Dar más tiempo para que cada persona pueda desarrollar formativamente al máximo sus capacidades y competencias, es más que una concesión, un derecho que tenemos todas las personas.

La adaptación curricular de los programas es otra de estas medidas ordinarias que se aplican. Durante estos dos cursos se imparten exclusivamente los módulos obligatorios, que incluyen un módulo de Formación en Centros de Trabajo de 150 horas. Se trata de poner el máximo esfuerzo y empeño en conseguir habilidades que sean útiles y eficaces para la formación que se intenta desarrollar, eliminando aspectos “accesorios” al currículum, que si bien lo decoran, no aportan relevancia alguna.

También se flexibiliza el número de alumnos máximo que puede escolarizarse en cada grupo, siendo éste de 12 alumnos. La posibilidad de maximizar las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor, es una medida educativa esencial para que, desde postulados “vigotskyanos” puedan ampliar su desarrollo personal y dar el salto a través de esa interacción a zonas de desarrollo próximo superiores.

De esta manera, nos planteamos en nuestro trabajo pequeñas claves, a modo de objetivos, que los definan y los hagan operativos:

1. **Hacerle ver lo que valen, es el comienzo.** Reforzar su autoestima para que los alumnos reconozcan y valoren los puntos fuertes de su personalidad y se apoyen en ellos.

2. **El alumno es lo importante.** Proporcionar y reforzar las competencias personales que le permitan el desarrollo de un proyecto personal, social y profesional satisfactorio.

3. **Dar oportunidad de demostrar y demostrarse que sí pueden, es básico.** Proporcionar una formación en centros de trabajo regulada, evaluable y tutelada, que permita poner en práctica, reforzar los aprendizajes adquiridos y familiarizarse con la dinámica del mundo laboral.

4. **Su inserción laboral es el norte.** Dotar al alumnado de las competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 de las que forman parte del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, para su inmediata inserción laboral es fundamental

5. **Hacerles saber que no están solos y que confiamos en ellos, es el cambio.** Prestar apoyo tutorial y orientación socio-laboral personalizados que promuevan y faciliten el desarrollo académico y personal y que cambie la percepción de historial de fracaso académico que arrastran.

6. **Crear modelos positivos que eliminen su historial de fracaso, es el camino.** Facilitar experiencias positivas y enriquecedoras de convivencia para que se sientan capaces de convivir y trabajar con los demás.

7. **Hacerles visible que lo que aprenden es útil para la vida, es proporcionar guías.** Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y las del sector productivo.

8. **Los pilares básicos de la educación son para todos.** Facilitar el desarrollo de las competencias básicas, de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Desarrollo y metodología. Análisis de casos.

Dadas las características y las necesidades del alumnado, la estructura del programa y la organización del mismo, el desarrollo de los contenidos prescriptivos del PCPI Especial se articulan los aprendizajes de los dos cursos en torno a los procedimientos (Saber hacer).

El desarrollo de los contenidos de los dos cursos se realiza en espiral, es decir, durante el primer curso se tratan todos los contenidos procedimentales y actitudinales de forma más intensa y éstos constituyen los contenidos relevantes de los aprendizajes.

Así, durante el primer curso del PCPI Especial, la globalización de los contenidos y el mayor hincapié en los procedimientos son los referentes metodológicos que orientan el desarrollo didáctico. La conexión con las tareas reales y la ejemplificación mediante modelos cercanos a la realidad, hacen que las experiencias de aprendizaje de los alumnos puedan integrarse en sus esquemas de conocimientos.

Durante el segundo curso, y partiendo de los aprendizajes realizados en primero, se amplían, profundizan y conectan con los contenidos conceptuales imprescindibles, apoyándonos siempre en la práctica y sin olvidar que la integración de todos los contenidos constituye un principio señalado en el R.D. 1538/2006, de 15 de diciembre, que establece: “La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional integrará los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente”. Lo importante en este periodo es reflexionar sobre los aprendizajes (de ahí su componente teórico) para que puedan ser transferidos a otros contextos y entornos diferentes. La preparación para la formación en los centros de trabajo es el objetivo principal.

Por último, el periodo de formación en centros de trabajo proporciona el aprendizaje real, integrado y completo de los aprendizajes desarrollados durante el programa.

De este modo intentamos que la teoría y la práctica, que componen los elementos curriculares de los módulos queden integradas también en el desarrollo del currículo que realizamos y en la programación del proceso educativo que adoptamos en el aula.

De manera sintética, éstos son los **principios metodológicos** que se desarrollan:

- La flexibilización como principio metodológico que aglutina todas las estrategias.
- Articulación de los aprendizajes en torno a los procedimientos.
- Integración de la teoría y la práctica.
- Establecimiento de una secuencia en espiral de todos los contenidos.
- Constitución de las actividades prácticas como referentes inmediatos de la consecución de los conocimientos y destrezas.
- Conocimiento compartido del objetivo que se pretende alcanzar como elemento de evaluación de lo aprendido.

Utilizamos, como referentes metodológicos, las siguientes **estrategias**:

- Metodología activa y participativa, en la que el profesorado actúa como guía y el alumnado opina, participa y decide sobre los aprendizajes, erigiéndose en protagonista, en sujeto activo de su propio aprendizaje.
- Facilitar aprendizajes significativos. Las distintas unidades de trabajo, se relacionan con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.
- Acercamiento a la realidad. Vinculación y contextualización con el mundo del trabajo.
- Funcionalidad del Aprendizaje. El alumno debe ser consciente de que lo que aprende en clase puede serle útil al incorporarse a la vida cotidiana o laboral.
- Favorecer la interacción en el aula: El aprendizaje en colaboración con los demás, preparará al alumnado para su integración dentro de equipos de trabajo.
- Enseñanza individualizada. El ritmo y proceso de aprendizaje será diferente según el punto de partida y motivación de cada alumno.
- Aprender a aprender: Que desarrollen habilidades y estrategias de planificación de sus propios aprendizajes y les motiven a seguir aprendiendo por sí solos.
- Servir de modelos de «actitud positiva» ante la inmediata incorporación al mundo laboral de nuestros alumnos. Se trata de transmitirles la idea de que iniciar una actividad profesional requiere una actitud optimista y positiva.

- El contraste de ideas, pues facilita la comprensión de los contenidos.
- La interdisciplinariedad de los contenidos, eliminando la departamentalización de los contenidos.

ANÁLISIS DE CASOS

| CASO | | SITUACIÓN DE PARTIDA | ACTUACIONES | RESULTADOS |
|-----------------|----------------------------------|---|--|---|
| Alumno A | 16 años .Repite 3º E.S.O. | Discapacidad psíquica ligera, grado de minusvalía 35%. | <ul style="list-style-type: none"> - Articulación de los aprendizajes en torno a los procedimientos. - Integración de la teoría y la práctica. - Generalización de los aprendizajes, transfiriendo lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana. - Establecimiento de una secuencia en espiral de todos los contenidos. | <p>Nivel 1 de cualificación según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.</p> <p>Es capaz de reconocer sus valores personales.</p> <p>Ha desarrollado competencias para convivir y trabajar con los demás.</p> |
| | | Nivel de competencia curricular, 2ª ciclo de educación primaria. | | |
| | | Con problemas de relación social. | | |
| | | Inmadurez emocional. | | |
| | | Demanda afectividad y protección. | | |
| Alumno B | 16 años Repite 3º E.S.O | Familia desestructurada, con problemas sociales y económicos que lo abandonó desde su nacimiento. | <ul style="list-style-type: none"> - Partir de los conocimientos previos del alumno y presentar los contenidos de un modo altamente estructurados. - Establecimiento de relaciones entre unos aprendizajes y otros que puedan ser complementarios. - Proposición de tareas que estén a su alcance, graduando la dificultad en las actividades, valorando los logros, ya que las situaciones de éxito despiertan su interés y aumentan su motivación. - Facilitarles el uso de materiales de carácter funcional (que le vaya a servir para la vida y su profesión) - Utilización de materiales manipulativos que sirvan de mediadores de la comprensión. - Proporcionar clima afectivo y estructurado que propicie el aprendizaje. | <p>Nivel 1 de cualificación según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.</p> <p>Es capaz de reconocer sus valores personales.</p> <p>Ha desarrollado competencias para convivir y trabajar con los demás.</p> <p>Ha adquirido hábitos de puntualidad, orden y responsabilidad en el trabajo, demostrado durante su periodo de FCT.</p> <p>Actúa con confianza en la propia capacidad profesional.</p> |
| | | En acogimiento familiar permanente por abuelo paterno, (revisado por Cruz Roja), desde los 8 años. | | |
| | | Discapacidad expresiva por fisura palatina y labio leporino. | | |
| | | Nivel de competencia curricular, 3ª ciclo de educación primaria. | | |
| | | Indicios de hiperactividad. | | |
| | | Discapacidad expresiva, labilidad de atención y dificultades adaptativas tributarias de su discapacidad orgánica. | | |
| | | En tratamiento psicológico. | | |
| | | Problema de autoconcepto y autoestima, tanto a nivel personal como escolar. | | |

| | | | | |
|----------|--|--|---|---|
| | | Potencial de aprendizaje bastante alto, el miedo al fracaso ha condicionado en su desarrollo. | - Aumentar su autoestima y seguridad en sí mismos. - Favorecer la adquisición de procedimientos de regulación de la conducta ante situaciones de frustración o exigencia, enseñando a asumir responsabilidades y disminuyendo el nivel de dependencia respecto del adulto. | |
| Alumno C | 17 años. Repite 2º E.S.O. Inicia Diversificación Curricular. | En educación infantil se le diagnostica con una discapacidad inespecífica, asociada a una inteligencia anormal-baja. | - Favorecer la adquisición de procedimientos de regulación de la conducta ante situaciones de frustración o exigencia, enseñando a asumir responsabilidades y disminuyendo el nivel de dependencia respecto del adulto. | <p>Nivel 1 de cualificación según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.</p> <p>Ha desarrollado la capacidad de continuar aprendiendo de manera autónoma y en colaboración con otras personas, demostradas en su periodo de FCT.</p> <p>Actúa con confianza en las propias capacidades y de acuerdo con sus objetivos y necesidades personales.</p> |
| | | En segundo de la E.S.O. se le valora con un Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. | - Aumentar la autonomía en el trabajo. | |
| | | Nivel de competencia curricular, 3º ciclo de educación primaria. | - Prestarles atención y demostrar interés por ellos. | |
| | | Estilos de aprendizaje: falta de atención, no trabaja en grupo, no es reflexivo. | - Favorecer los refuerzos de tipo positivo . | |
| | | Dificultad en la relación con sus compañeros. | - Tener expectativas positivas sobre sus posibilidades. - Valorar el esfuerzo realizado en la tarea y no sólo en el resultado. | |

Conclusiones

Tras la breve experiencia de este programa en el IES Miguel Espinosa de Murcia, y con las dificultades que todo nuevo programa tiene al principio de su puesta en práctica, podemos concluir que, observando la evolución del alumnado que ha desarrollado el programa, es una experiencia positiva, que ofrece calidad como medida educativa de atención a la diversidad y que proporciona equidad al sistema educativo y a la sociedad en general. Porque los alumnos se han sentido importantes, su pequeña incursión en el mundo laboral ha sido gratificante y positiva, han comprobado que sí pueden, que sí que valen, se han sabido acompañados y que hay personas que confían en ellos, que son capaces de aprender a aprender y de continuar su formación durante toda su vida y que en los centros educativos pueden aprender cosas útiles para su vida.

A pesar de lo positivo de la experiencia, dada su brevedad, podemos enumerar también varias debilidades, pues no tenemos certeza que los cambios observados puedan haber constituido aprendizajes permanentes. Así, creemos que sería necesario dar continuidad a esta medida, como un paso más dentro de la inclusión educativa, organizando en centros educativos de educación secundaria obligatoria, “Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, en modalidad Especial”, cuyas características de calidad y equidad se puedan aunar a las de diversidad.

Para el equipo de profesores que les hemos acompañado en este tramo de su formación, ha sido más que suficiente para sentirnos orgullosos del trabajo realizado y hemos aprendido que con trabajo de calidad educativa todos los alumnos pueden aprender, pueden mejorar y podemos ayudar a hacerlos felices.

Referencias bibliográficas

- Orden de 14 de julio de 2008, de la Consejería de Educación Ciencia e Investigación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. (1996). Madrid: Santillana.
- Rodríguez, M^a J., Méndez, R.M^a y González, E. M^a (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa en la ESO. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.297-303). Barcelona: Wolters Kluwer.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

METODOLOGÍAS DE TRABAJO E INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE AULA ENCLAVE

María Victoria Loño Rodríguez, CEIP San Matías

María José Cordo China, IES El Médano

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.

Gobierno de Canarias.

Resumen

Nuestra experiencia desarrolla una modalidad de escolarización extraordinaria recogida en la normativa por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Esta modalidad de escolarización, denominada *aula enclave*, da respuesta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (discapacidad y Trastorno Generalizado del Desarrollo, principalmente), con un desfase curricular significativo, que previamente valorados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos han sido derivados a dicha modalidad.

En esta experiencia (encuadrada en el área temática de organización de centros, metodologías de aula, recursos de apoyo y accesibilidad) se abordará la organización y metodología en un aula de E. Primaria y, en E. Secundaria la integración del alumnado en los grupos ordinarios.

Propósito de la experiencia y objetivos

Esta comunicación, pretende dar a conocer las experiencias del tramo de la escolarización de este alumnado, que abarca las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Los objetivos propuestos irán enfocados en la siguiente línea de trabajo:

- Desarrollar la respuesta educativa e intervención con el alumnado escolarizado en aula enclave.
- Conocer la organización y metodología llevada a cabo en un aula enclave.
- Propiciar la integración del alumnado del aula enclave en el contexto escolar.

Desarrollo

Las aulas enclave se ubican dentro de algunos centros ordinarios. Cada una cuenta con una ratio de 5 a 6 alumnos/as en las etapas de Educación Infantil-Primaria, y hasta 7 en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, denominada Tránsito a la Vida Adulta.

Disponen de unos recursos materiales y personales fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el profesorado de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), auxiliar educativo y maestro de taller, dependiendo de la etapa educativa.

Para el agrupamiento del alumnado se tienen en cuenta las características propias de cada uno de ellos, atendiendo a criterios pedagógicos, niveles cognitivos, tipo de discapacidad, necesidades educativas, etc.

En general, lo normal es la existencia de sólo un aula enclave en un centro ordinario, sin embargo nuestra realidad es diferente, contamos con dos aulas enclaves en el CEIP SAN MATÍAS e IES EL MÉDANO.

El aula enclave objeto de la labor atención educativa en el CEIP S. Matías, contempla la escolarización de 5 alumnos que presentan TEA (Trastorno del Espectro Autista), con edades homogéneas comprendidas entre 9-12 años, aunque con características y necesidades diversas. Por ello nuestra respuesta educativa, a lo largo de estos siete cursos escolares, ha tratado de desarrollar programas educativos personalizados que configuren, de forma progresiva, una creciente autonomía y adquisición de conceptos y habilidades de carácter funcional, que proporcionen en los alumnos estabilidad y seguridad emocional.

Con respecto a la estructura física del aula, cabe destacar que se encuentra delimitada por diferentes zonas de trabajo con el objetivo de proporcionar estructura y claves visuales anticipatorias de cada una de las actividades que se van a desarrollar. Consideramos muy importante mantener una estructura bien definida de cualquiera de los contextos de aprendizaje de los alumnos, ya que la estructura ofrece respuesta a las inquietudes y necesidades del alumnado TEA. Por ello desarrollamos un enfoque metodológico (TEACCH) cuyas prioridades entre otras son: potenciar los intereses de los alumnos con el fin de fomentar la motivación; hacer el entorno más comprensible; priorizar las habilidades de trabajo independiente; habilidades sociales y de comunicación; además de alcanzar un alto nivel de accesibilidad e independencia en los diferentes entornos y actividades en las que necesitan desenvolverse. Para ello hemos desarrollado diversos programas y talleres que respondan a las necesidades de nuestros alumnos, partiendo de ejes globalizadores y aprendizajes funcionales, mediante una metodología específica.

El **programa de “La Ventita de Matías:** mediante el juego de roles llevamos a cabo el aprendizaje de las habilidades sociales y comunicativas referidas a aspectos pragmáticos del lenguaje como son: la mirada con el interlocutor; el saludo; la petición de objetos; la capacidad de elección, etc. Además de comprender la relación compra-venta, es decir, que para obtener un producto en cualquier comercio, deben de entregar un elemento con valor añadido. También trabajamos todas las habilidades matemáticas referidas a la numeración; descomposición de las regletas; uso de la calculadora, etc.

Por otra parte, **el juego constituye una línea metodológica** idónea para la enseñanza de habilidades sociales y comunicativas, y también como medio para trabajar la presencia de miedos que dificulten su adaptación al entorno. En nuestro **Programa de Juego**, mediante el juego de roles (**roleplaying**), escenificamos situaciones que generan en algunos alumnos dificultades o miedos, como por ejemplo la visita a los médicos; realizar recados o desplazamientos; establecer interacciones con sus iguales, etc. Cada una de las situaciones vividas quedan plasmadas en los guiones de comportamiento, con el fin de que los alumnos interioricen mediante viñetas visuales, la forma de comportarse en cada momento.



Otro de los ejemplos de los talleres que desarrollamos de forma quincenal, es el Taller de Cocina, vinculado a los programas de flexibilización de alimentos que se trabajan de forma paralela. Los alumnos eligen la receta que desean elaborar y se inicia un proceso: hacer la lista de la compra de los productos necesarios; se preparan las planillas visuales secuenciadas de los pasos a seguir; se compran los ingredientes en el supermercado cercano al centro y se realiza el taller para posteriormente degustar los alimentos. Los alumnos pueden experimentar a través del taller diferentes sensaciones, además de la satisfacción que supone el ser capaz de elaborar un producto propio que posteriormente pueden degustar.

EI IES EL MÉDANO cuenta con dos aulas enclave, con un total de 13 alumnos/-as. En la Educación Secundaria Obligatoria esta etapa se denomina Tránsito a la Vida Adulta, con tres bloques de trabajo, Autonomía Personal, Autonomía Social y Autonomía Laboral. El alumno/-a puede permanecer escolarizado en el centro hasta la edad de 21 años.

La integración del alumnado de aula enclave en las materias de secundaria, no da comienzos hasta finales del mes de octubre, coincidiendo con la evaluación sin nota, donde se observan los perfiles de los grupos ordinarios, decidiéndose en cuáles de ellos resultaría más idónea la integración. Se valora la cercanía en edad cronológica entre el alumnado, capacidad de cooperación y de escucha activa y cohesión del grupo. Se eligen, principalmente, aquellas materias con una menor carga conceptual y en las que la metodología aplicada por parte del profesorado sea más procedimental e interactiva.

La dinámica dentro del aula ordinaria debe de estar bien definida. Es tarea del profesorado informar a los alumnos/-as de la llegada de compañeros del aula enclave, ubicarlos en el aula ordinaria, así como elegir a un alumno/-a para que sirva de guía y acompañe al alumno/-a. Es importante, que exista una reflexión profesorado-alumnado, sobre cómo vamos a ayudarlos a entender lo que estudiamos, lo que les obliga a desarrollar el sentido de empatía, desarrollando ellos mismos estrategias personales, con lo que estamos reforzando la adquisición de determinadas competencias básicas. Todo ello, quedará reflejado en los correspondientes informes trimestrales y seguimientos en las evaluaciones ordinarias.

- La integración en el aula ordinaria fundamentada en el trabajo colaborativo.

Cada alumno/-a del aula enclave tiene asignado un alumno/-a tutor/-a que va rotando a lo largo del curso escolar. Sus funciones son la de trasladar al alumnado en caso de discapacidad motórica, colaborar y orientar en la realización de actividades, velar para que se encuentran cómodos en el aula y evaluar el trabajo desarrollado.

Así mismo, también se llevan a cabo trabajos cooperativos. Se constituyen grupos de cuatro a cinco alumnos/as asignando los siguientes roles: organizador del trabajo, trabajo manual (pegar, recortar...) exposición y búsqueda de información. Estos roles tiene carácter rotatorio, y en aquellos casos en los que se observa que el alumnado de aula enclave va a presentar mayor dificultad, se repiten los roles con el fin de que obtengan mayor apoyo.

Destacar la forma de dinamizar las sesiones. Determinados alumnos/as del aula enclave tienen dificultades para participar en voz alta en las clases, por lo que el profesorado les da voz para que puedan expresar sus opiniones, realizar preguntas y sentirse uno/a más dentro del aula. En definitiva integrarlos en el grupo-clase.

- Diseño y elaboración de los recursos.

El profesorado de apoyo a las NEAE es el encargado de elaborar los materiales que el alumnado llevará al aula ordinaria, por lo que es necesaria una coordinación directa y frecuente entre el profesor/a de la materia y el profesor/a de aula enclave. Las características que reúnen estos recursos son las siguientes: predominio de carga visual sobre la textual,

tamaño adecuado de la letra, actividades que desarrollen la psicomotricidad fina y gruesa, existencia de tareas que propicien la interacción trabajando temas de interés relacionados con su entorno más cercano.

Cabe destacar, que resulta llamativo cuando el alumnado del aula ordinaria se da cuenta de que los temas de interés coinciden con los suyos propios, como por ejemplo, deportes, empleo del tiempo en ocio, despertar a la sexualidad, etc. Se encuentran experiencias que les unen y no que les separan.

Aquellas materias que tienen mayor cariz artístico son mejor y más aceptadas por el alumnado/a de aula enclave, y además contribuyen en mayor medida al desarrollo sensorial.

- Métodos pedagógicos.

Partimos de las necesidades específicas de apoyo educativo de cada alumno/a para procurar dar una respuesta adaptada y así, hacer posible llevar una vida normalizada, procurando el mayor grado posible de calidad de vida. Se han de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales, adaptando la enseñanza a sus capacidades, necesidades y/o intereses: individualización.

La metodología del aula está basada en el principio de funcionalidad (que los aprendizajes les sean útiles para desenvolverse en la vida diaria y con materiales reales: aprendizajes directos). Se promueven situaciones de aplicación de lo aprendido en situaciones escolares y extraescolares y se procura realizar experiencias en relación con los contenidos propuestos y fomentar las salidas al entorno escolar como lugar donde se produce y se aplica el aprendizaje. Así mismo, se pretende alcanzar un carácter integrador y de inclusión trabajando las distintas habilidades desde los distintos ámbitos o áreas.

Se procura que sea participativa y fomente la creatividad de los alumnos/as, protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando actitudes de curiosidad, gusto e interés, por conocer cosas nuevas, teniendo en cuenta sus intereses y valorando sus posibilidades reales y para ello los aprendizajes se adecuan a su edad mental. Se intentan crear situaciones de aprendizaje motivadoras, para facilitar las probabilidades de éxito, utilizando refuerzos que se dan en la vida social. También se utiliza una metodología funcional y contextualizada, ofreciendo a los alumnos actividades concretas, delimitadas, con instrucciones claras, con un sentido final y donde el alumno tome parte activa en su aprendizaje, realizando actividades variadas y adecuadas a su nivel de ejecución.

Se basa en la práctica, para que tras la repetición de esa conducta puedan realizarla sin supervisión descomponiendo cada tarea en elementos más sencillos, fáciles de comprender, asegurándose que se domina un componente antes de pasar al siguiente, contextualizando cada aprendizaje.

- Acciones con las Familias

El trabajo diario en el aula debe tener una continuidad fuera de ella ya que es la forma de ir afianzando rutinas e ir consiguiendo que el alumnado se desenvuelva con mayor autonomía y sea capaz de relacionarse socialmente. Por ello, en las diferentes reuniones de padres y madres les informamos sobre los objetivos que pretendemos con sus hijos e hijas y cómo pueden contribuir a ello.

Cada alumno/a tiene destinado en su programa educativo un apartado de estrategias de generalización, y otro al asesoramiento y coordinación Familia-Escuela. Cada trimestre fijamos uno o dos aspectos que el alumnado, en función de sus capacidades y de lo que se esté trabajando en el aula, debe poner en práctica en el tiempo que pasa fuera del centro. Se acuerda con la familia y se le dan pautas sobre cómo llevarlo a cabo. También se les otorga

una mayor participación en las tareas de la casa e invitamos a las familias a participar en un día de clase durante la realización de los diferentes talleres de autonomía en el hogar.

Por otra parte, en los años que dura la escolarización vamos preparando al alumnado para que vaya adquiriendo las competencias que va a necesitar para desenvolverse en el puesto de trabajo que hemos encontrado para él/ella.

Una segunda vertiente del trabajo con las familias lo ocupan los talleres desarrollados con ellos que se han centrado fundamentalmente en dos campos: la educación afectivo-sexual en la adolescencia y musicoterapia.

Conclusiones

La estabilidad y permanencia a lo largo de este período ha beneficiado el proceso de aprendizaje de los alumnos pudiéndose determinar avances significativos en: habilidades académicas funcionales (proceso lecto-escritor; resolución de problemas relacionados con la vida diaria; procesos cognitivos básicos) autonomía personal y desenvolvimiento en los contextos próximos; desarrollo socio-emocional.

Además se ha conseguido establecer un vínculo muy estrecho con las **familias**, que favorece la generalización de los aprendizajes en el contexto familiar. De la misma forma se les ayuda en la comprensión de las posibilidades de sus hijos y aprenden a manejar situaciones de crisis, el manejo de los instrumentos o técnicas de ayuda y la estructuración del ocio y tiempo libre.

Se abarca un amplio abanico de experiencias de la realidad con la que se encontrarán los alumnos/as, para prepararles para la integración social, procurando eliminar las barreras que lo puedan dificultar y proporcionar una gama amplia de interacciones sociales.

Se consiguen vivencias integradas, experiencias vitales reales que estimulan el aprendizaje y que implican la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para resolver problemas adaptados a sus características.

Los alumnos escolarizados en esta modalidad alcanzan un mayor grado de autonomía personal, social y familiar que les posibilita un desarrollo lo más independiente posible. Entendemos que es necesario continuar con el programa de actuación, dirigido a este aspecto tan importante, y valorar los resultados que con él se obtengan, a fin de llegar a conclusiones que posibiliten mejorar nuestra práctica educativa.

La mayoría del alumnado con Necesidades Educativas Especiales presenta una baja autoestima, provocada tanto por sus escasas expectativas, como por las de los demás hacia sus propias posibilidades. El trabajo que se desarrolla con ellos, la posibilidad de alcanzar niveles mayores de autonomía y seguridad en sí mismos ayuda a mejorar y elevar en buena medida las carencias personales existentes.

Bibliografía

González, J., De Alba, M^a, Bencomo, D., Pérez, I., Doreste, J., Barroso, L. et al. (2006). *Programa de tránsito a la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación educativa.

Riviere, A. (1997). *Tratamiento y definición del espectro autista: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas*. Madrid: APNA.

Normativa

Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de Ordenación de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.

Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la comunidad Autónoma de Canarias.

Medios electrónicos en Internet

<http://www.teacch.com>

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo

M^aDolores Franco García, CEIP Santa M^a de Gracia, Murcia
Rubén Nogueira Fos, IES Infante Don Juan Manuel, Murcia

Introducción

El programa ABC surgió hace más de diez años, con la clara intención de mejorar la respuesta educativa, ante las necesidades que plantean los alumnos con discapacidad auditiva de la Región de Murcia -que cuenta con más de 400 sordos en edad de escolarización obligatoria-. Engloba todas las áreas curriculares en un contexto inclusivo y sigue un modelo de trabajo cuyas características, que explicaremos en este documento, presentan numerosas novedades con respecto a las prácticas existentes en nuestro país.

EL PROYECTO ABC EN PRIMARIA

Justificación del proyecto

Los modelos educativos existentes no parecían cubrir todas las necesidades específicas de los alumnos sordos ya que los niños escolarizados en centros específicos solo podían relacionarse entre ellos y presentaban deficiencias a nivel lingüístico, curricular, emocional y social, ya que no tenían un entorno capaz de satisfacer sus necesidades de relación y de socialización.

Los centros ordinarios que no son preferentes de alumnos con discapacidad auditiva, tampoco parecen satisfacer totalmente las necesidades de estos alumnos, ya que no siempre están dotados de recursos personales y materiales específicos, las intérpretes que los atienden no pueden realizar una función docente, por lo que la atención a estos niños se queda escasa e incompleta y además, solo garantizan la interacción de los alumnos sordos con compañeros oyentes, pero no con compañeros con su misma discapacidad, lo que origina en los alumnos sordos un gran sentimiento de aislamiento.

Para poder ofrecer una respuesta educativa más ajustada a las necesidades que este tipo de alumnos presentan, nació el proyecto ABC de integración de alumnos con discapacidad auditiva en Educación Primaria.

Los inicios. Provisión de puestos

En el curso 2001/02 se inicia el proyecto en un curso de 1º de primaria con tres alumnos sordos y una especialista en Audición y lenguaje con amplios conocimientos de L.S.E y con experiencia en la educación de niños sordos. En el siguiente curso 2002/03 se amplía el proyecto a un curso de Educación Infantil de 5 años, con tres niñas sordas y se incorpora otra logopeda con las mismas características que la anterior

Posteriormente se crea un Aula Abierta con una tutora especialista en A.L y una ATE y se incorporan al proyecto dos logopedas más y una Intérprete en LSE.

Objetivos

La finalidad del programa ABC es la enseñanza de alumnos sordos en un contexto inclusivo donde tengan la oportunidad de relacionarse tanto con compañeros oyentes como con compañeros sordos y que tenga en cuenta su sistema de comunicación preferente, la

rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita y la necesidad de intervención especializada para lograr un óptimo desarrollo curricular, cognitivo, emocional y social.

Los destinatarios son alumnos con hipoacusia severa, profunda o con implante coclear sin discapacidad psíquica asociada.

En el caso de aquellos alumnos sordos que tienen un diagnóstico adicional de discapacidad psíquica, la modalidad de escolarización en el centro es aula abierta

Objetivos a nivel curricular

En principio, con los alumnos sordos debemos perseguir los mismos objetivos y contenidos que con el resto de alumnos. Pero para determinados contenidos y/o objetivos particulares, a juzgar por el logopeda y por el tutor o especialista, y para casos concretos de alumnos sordos, se requerirá su reformulación, aplazamiento o supresión.

Esto se refiere a todas las áreas curriculares y aunque no se deben suprimir objetivos, sí se ha de trabajar con una metodología apropiada, que prime la información visual, que sea motivadora y que tenga en cuenta el trabajo por competencias,. Así mismo son fundamentales las adaptaciones de acceso al currículo, la L.S.E y las adaptaciones en los textos.

Objetivos comunicativo-lingüísticos

- **Desarrollo fonológico**

Realizamos todas las acciones necesarias para conseguir que se desarrolle el lenguaje oral en la medida de lo posible, mediante una rehabilitación logopédica específica.

- **Desarrollo léxico-semántico**

En las primeras etapas tendremos necesariamente que trabajar el vocabulario asociado siempre a una imagen. Además será necesario realizar una cuidadosa selección del vocabulario que vamos a enseñar, ya que este debe ser el más cercano a su entorno y lo más funcional posible.

- **Desarrollo morfosintáctico**

Considerando todas las dificultades que los alumnos sordos profundos o severos o implantados con audición poco funcional presentan en relación al aprendizaje de la lengua escrita, trabajamos con una programación y material alternativo basados en los objetivos generales de la etapa de primaria referidos a la adquisición de la lengua escrita, realizando una adaptación del currículo en la que se suprimen ciertos contenidos, pero que fundamentalmente consiste en añadir otros que suponen pasos intermedios para alcanzar los objetivos específicos referidos a expresión escrita y comprensión lectora.

En los casos de alumnos con un menor grado de pérdida auditiva y mayor competencia en lengua oral, no será necesaria una adaptación significativa, pero sí un apoyo especializado y en algunas ocasiones, adaptaciones en los textos.

Objetivos a nivel de integración y de socialización

Uno de nuestros principales objetivos, es lograr la integración social de nuestros alumnos sordos. Por este motivo es esencial desarrollar en ellos aspectos tan importantes como la autoestima, la necesidad de comunicarse y relacionarse con los demás, la seguridad en sí mismos y la motivación para aprender.

Para ello, el centro organiza todos los años actividades de sensibilización hacia la deficiencia auditiva y la lengua de signos en todos los ciclos, tales como películas, charlas con adultos sordos, lectura de cuentos etc. Además el centro está señalizado con carteles de lengua de signos, se organizan cursos de L.S.E para profesores y se enseña dicha lengua a los alumnos oyentes en sus aulas.

Modalidad de apoyo

La modalidad preferente de apoyo se realiza dentro del aula, en coordinación con la tutora, transmitiendo la información al grupo de alumnos sordos en su sistema de comunicación preferente, si bien la lengua de signos se considera beneficiosa para todos los alumnos, incluidos los oyentes, ya que permite la comunicación con sus compañeros sordos. La profesora del programa ABC sigue la adaptación individual que se ha elaborado para cada alumno o bien la programación del aula si el alumno no requiere adaptaciones en objetivos y contenidos. Asimismo, elabora material adaptado para cada uno de sus alumnos o utiliza el de clase según se considera conveniente.

La modalidad de apoyo fuera del aula se realiza según criterios previamente establecidos, para reforzar aprendizajes de forma individual, especialmente la lengua oral y escrita.

El apoyo de las logopedas de ASPANPAL se realiza preferentemente en horario no lectivo, de ocho a nueve de la mañana o en horario de comedor.

El apoyo de las intérpretes de lengua de signos se realiza en todas las aulas en las que hay sordos escolarizados, aunque se prioriza su carga horaria con los alumnos sordos profundos y todos aquellos que tienen la L.S.E como sistema preferente de comunicación.

Recursos personales

El programa es desarrollado por cuatro profesoras de audición y lenguaje con un perfil adecuado a las características del programa, experiencia con alumnos sordos y amplios conocimientos de lengua de signos.

Además, para garantizar que los alumnos tengan en todo momento acceso a la información que se transmite en el aula, el programa cuenta con dos intérpretes de lengua de signos.

La asociación de padres de niños sordos, ASPANPAL, pone a disposición del centro a dos logopedas que centran su intervención en la rehabilitación de la audición específicamente y la rehabilitación del lenguaje en general.

El equipo específico de deficiencia auditiva atiende de forma sistemática al centro una vez por semana con dos profesionales, una psicopedagoga y una profesora de servicios técnicos a la comunidad.

Recursos materiales

Existen en el centro una gran cantidad de materiales adaptados relativos a todas las áreas curriculares. Dichos materiales están a disposición de toda la comunidad educativa en la página web del centro. Igualmente se cuelgan vídeos de las actividades realizadas y se ofrece información sobre las mismas.

Así mismo, existe en el colegio un Centro de recursos (documentación, material didáctico, material elaborado por los profesores etc.) que organiza préstamos al profesorado.

Hay que destacar el uso de las TIC como un recurso lúdico que motiva enormemente a los alumnos y les favorece en su aprendizaje. Entre otros programas merecen una mención especial el programa “sedeá”, “yo leo”, “el pequeabecedario”, la colección de Pipo y los videos de cuentos en L.S.E...

Las pizarras digitales también están suponiendo una gran ayuda en la enseñanza de los niños sordos , ya que resultan un soporte visual importante, que complementa la explicación del profesor y facilitan la comprensión y asimilación de contenidos.

EL PROYECTO ABC EN SECUNDARIA

Justificación del proyecto

En el curso 2007/2008, se implantó el proyecto en el IES Infante D. Juan Manuel, un Centro que está al lado del Colegio Santa María de Gracia. Surgió como una respuesta de continuidad al proyecto de primaria, ante los excelentes resultados obtenidos. Las alumnas y alumnos sordos no podían finalizar su anterior etapa educativa sin posibilidad de continuación. Por eso comenzó la experiencia en la Educación Secundaria Obligatoria y, desde el curso anterior, también en el Bachillerato.

Inicio del proyecto. Provisión de puestos

La primera necesidad del proyecto en Secundaria es contratar profesores especialistas en las diferentes materias con amplio dominio en el conocimiento de la lengua de signos española. Así, el proyecto ABC se pone en marcha en Secundaria con una profesora de Matemáticas, un profesor de Lengua Castellana y Literatura y una profesora de Inglés. Posteriormente, se han ido incorporando nuevos profesionales Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

El primer año siete fueron los alumnos que se beneficiaron del mismo en el primer y el segundo curso de la ESO.

En la actualidad, los destinatarios del programa ABC son 18 alumnos sordos e hipoacúsicos; 11 en la ESO y 7 en primero de Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Objetivos del proyecto

Los objetivos de este proyecto educativo en Secundaria son los siguientes:

- Conseguir que los alumnos alcancen el mayor nivel posible de competencias básicas establecidas para la etapa, en función de sus capacidades cognitivas y características.
- Desarrollar al máximo sus capacidades comunicativas, tanto en lengua de signos como en lengua castellana e inglés, de forma que puedan servirse de los recursos de estas lenguas y utilizarlas en función del contexto. Dado que los instrumentos de comunicación habitual serán las dos primeras lenguas, se ofrece una educación bilingüe y bicultural.
- Trabajar de forma prioritaria y específica la comprensión y expresión escrita.
- Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de las necesidades, capacidades y características de los alumnos sordos, fomentando su participación en todas las actividades del Centro.
- Lograr la integración social de los alumnos sordos con sus compañeros oyentes, para que todos se eduquen en los valores que aporta la diversidad, aceptando a sus compañeros como iguales y reconociendo que la diversidad constituyen una cualidad de la sociedad en la que vivimos.
- Prevenir el absentismo y el abandono escolar, especialmente en la ESO.

Objetivos curriculares

La única diferencia realmente significativa reside en que la lengua vehicular de este alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la lengua de signos española. Aquí reside la novedad principal de este proyecto, donde en las materias que conforman el currículum no interviene un mediador en la comunicación, como es un intérprete de lengua de signos española, profesional sin atribuciones docentes, sino profesores de secundaria especialistas en distintas materias, con conocimientos exhaustivos en la lengua de signos

española. Además, la lengua de signos, como lengua natural de la mayoría de personas sordas, se estudia aquí como primera lengua, en la materia optativa de Lengua de Signos Española, impartida por los especialistas en Lengua.

Objetivos comunicativo-lingüísticos

- **Desarrollo fonológico**

La adquisición de la conciencia fonológica es fundamental y para conseguirla, se enseña un sistema de escritura fonológica durante la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata del SEA, Sistema de Escritura Alfabética de la LSE, que permite una correcta escritura de los signos.

- **Desarrollo morfológico-léxico-semántico**

El acceso al vocabulario técnico se incrementa durante esta etapa, para lo cual se hace necesario incidir en el uso de herramientas cotidianas, como los diccionarios o glosarios de lengua de signos, así como imágenes con definiciones y ejemplos prácticos en el aula.

- **Desarrollo de la competencia lectora y escrita**

La mejora de la comprensión escrita y la comprensión lectora se lleva a cabo a través del fomento de la lectura y de la escritura. Son habituales las prácticas de estrategias de comprensión literal y comprensión inferencial en todas las materias.

Objetivos a nivel de integración y de socialización

Con el fin de continuar la labor iniciada en la etapa de Primaria, se realizan numerosas actividades integradoras con el alumnado sordo en el Centro. Desde su puesta en marcha, se han realizado intercambios escolares con centros extranjeros, viajes culturales a Madrid, cursos de lengua de signos, charlas impartidas por personas sordas en el centro, etc. En el aula, también se llevan a cabo actividades comunes como signado de poemas el día del libro, actuaciones musicales en LSE, o enseñanza de los signos básicos en las tutorías conjuntas de los cuatro cursos de la ESO.

Modalidades de intervención

Los alumnos reciben una atención educativa combinada, es decir, la mayor parte del tiempo los alumnos están en su aula de referencia con el grupo mayoritario. En ella, por tanto, hay dos profesores y dos lenguas: uno, que utiliza la lengua oral y que es el referente de los alumnos oyentes y otro que utiliza la lengua de signos y es el referente de los alumnos sordos. Ambos profesionales trabajan en estrecha coordinación desde un punto de vista metodológico. Por su parte, los alumnos oyentes se benefician de esta situación ya que, en el aula donde hay alumnos sordos, el uso de materiales visuales es fundamental y esto supone un valor añadido para el resto de los compañeros. En determinadas materias, como lengua castellana e inglés, los alumnos están en un aula específica. La razón por la que estos alumnos no comparten el mismo espacio físico en algunas de las materias curriculares que sus compañeros oyentes es que para este tipo de alumnado, la lengua castellana no es su primera lengua y el enfoque de la misma se centra en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta, además, que las destrezas de expresión y comprensión oral, están en ocasiones mermadas por su propia discapacidad y el tratamiento de estas habilidades es incompatible con el que se lleva a cabo con los alumnos oyentes. Otra de las materias en la que los alumnos están en el aula específica es la “lengua de signos española”, asignatura obligatoria para estos alumnos ya que uno de los objetivos del proyecto es que sean competentes en este sistema lingüístico al igual que lo tienen que ser en lengua castellana, es decir, que el proyecto en sí mismo aspira a ser bilingüe y bicultural. En cada grupo donde hay alumnos sordos, uno de los

profesores de secundaria especialistas en lengua de signos lleva a cabo la función de tutor, fomentando la integración en el aula y manteniendo un contacto fluido con las familias, a través de los canales ordinarios de comunicación, para que estos se impliquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Todos y cada uno de los profesionales que intervienen en esta experiencia pertenecen a sus departamentos didácticos correspondientes; no obstante, el proyecto se ubica en el departamento de Orientación del IES. Periódicamente, se realizan reuniones de coordinación donde se lleva a cabo un exhaustivo seguimiento, revisión y evaluación del mismo.

Recursos personales

Durante el curso 2011-2012 el proyecto cuenta con los siguientes recursos: dos profesores de Lengua Castellana, dos de Geografía e Historia, una profesora de Inglés, una profesora de Matemáticas, una profesora de Ciencia Naturales y otra de Tecnología. El resto de asignaturas de ESO y BTO son impartidas por estos mismos profesores, según la afinidad con su especialidad. Estos profesionales, son los titulares de las materias de las que son especialistas, asumiendo todas las funciones que les corresponden: programación de contenidos, actividades, evaluación, etc.

Toda la comunidad educativa del Centro está implicada de forma activa: profesorado, alumnado y familias, además de las entidades externas al centro que colaboran activamente en su desarrollo, como ASPANPAL (Asociación de niños con problemas de audición y lenguaje de Murcia), FESORMU (Federación de personas sordas de la Región de Murcia) o la CNSE (Confederación Estatal de Personas sordas).

Recursos materiales

El IES Infante cuenta con numerosos materiales específicos en lengua de signos, como diccionarios normativos, glosarios terminológicos o videos signados sobre diferentes materias. Asimismo, la biblioteca cuenta con ejemplares adaptados de lecturas publicadas por la CNSE, en formato libro para el castellano y en DVD para la lengua de signos española.

El uso de las TIC toma especial relevancia para estos alumnos, ya que la mayoría de las explicaciones elaboradas para este alumnado se muestran mediante un proyector, empleando presentaciones de tipo Power Point, creando cursos en plataformas virtuales como el Moodle o consultando la Biblioteca de Signos, donde todas las obras se ofrecen también en LSE.

El uso de estos recursos no solo es beneficioso para los alumnos sordos. Al tratarse de recursos visuales, los alumnos oyentes presentes en el aula aprovechan este soporte que complementa y facilitan la comprensión y asimilación de las explicaciones.

Resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

- Presentan buen nivel de competencia comunicativa
- Su proceso de enseñanza-aprendizaje es ajustado a sus posibilidades
- El nivel de competencia lingüística en comprensión y expresión escrita se ajusta de forma óptima a las posibilidades de cada alumno
- En los casos en los que no existen problemas asociados siguen el currículo ordinario

Con respecto a su integración social

- La comunicación con sus compañeros oyentes es buena , ya que muchos saben LSE
- El buen nivel de comunicación se traduce en una mejora en la relación

- Los alumnos oyentes aceptan muy bien a sus compañeros sordos y colaboran unos con otros en clase
- Los alumnos sordos se sienten bien integrados en el grupo

Con respecto a los alumnos oyentes

- Desarrollan actitudes de colaboración, tolerancia, respeto a las diferencias... que les benefician en su desarrollo personal
- Aprenden una lengua nueva: la LSE.
- En primaria cuentan con otro profesor/a en clase que en algunos momentos les ayudará en su proceso de aprendizaje
- En Secundaria, la presencia de dos profesores en el aula, como se mencionaba antes, es muy beneficiosa para todos los alumnos

Con respecto a las familias de alumnos oyentes

- Aceptan de buen grado la experiencia (se pasaron encuestas a los padres de niños oyentes y el resultado mostraba un alto grado de satisfacción por el proyecto)
- No perciben que la existencia de alumnos sordos en la clase pueda afectar negativamente al proceso de aprendizaje de sus hijos
- En Primaria, piensan que la presencia de un/a logopeda en el aula es un recurso personal que puede beneficiar a sus hijos

Con respecto a las familias de alumnos sordos

- Muestran un alto índice de satisfacción con el programa. Incluso, los padres de una de las alumnas sordas del Colegio Santa María de Gracia, escribieron una carta al periódico agradeciendo la atención que su hija había recibido en el colegio y alabando los valores del proyecto
- Se muestran solidarios con las familias de alumnos sordos con menos posibilidades
- 10. coordinación entre centros

➤ El centro de secundaria que desarrolla el proyecto ABC está situado muy cerca del nuestro colegio, lo que facilita la coordinación de ambos centros. Se realizan reuniones colegio-instituto para informar sobre el nivel curricular de las alumnas de 6º y su estilo de aprendizaje. Hay una Intermediación del equipo específico de deficientes auditivos entre colegio e instituto. los alumnos del colegio participan en actividades del instituto y viceversa. Cada año se realiza una visita de los alumnos de 6ª al instituto acompañados de su logopeda.

 Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

NUEVA METODOLOGÍA PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL AULA: GRUPOS INTERACTIVOS

Francisca Molina Serrato, Isabel Robles Vargas y Concepción Sánchez Frías
IES Virgen del Mar (Adra), Almería

Resumen:

Las Comunidades de Aprendizaje consisten en la transformación social y cultural de un centro y de su entorno, basadas en el aprendizaje dialógico. De este modo, en esta comunicación se pretende contar la experiencia llevada a cabo en un centro de secundaria, que se convirtió en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2008-09, que trabaja con nuevas metodologías. En concreto, vamos a hablar de una de ellas: grupos interactivos. Los grupos interactivos son una forma de trabajar en el aula que acelera el aprendizaje del alumnado y favorece la convivencia tanto dentro del grupo-clase como fuera. Para ello, se comienza explicando brevemente cuál era la situación de partida del IES Virgen del Mar, cuando decide convertirse en Comunidad de Aprendizaje y en qué consiste ser Comunidad de aprendizaje. A continuación se expone el funcionamiento de los grupos interactivos así como su planificación. Y, finalmente, se hace una valoración de los resultados con esta metodología.

1. Propósito y objetivos

Nuestro **propósito** al trabajar de esta forma es mejorar el rendimiento, atender a la diversidad del alumnado en igualdad de condiciones y mejorar el clima de convivencia en el centro y fuera de él. Esta es una experiencia concreta de un proyecto más amplio que son las Comunidades de Aprendizaje, planteadas como una respuesta educativa de éxito por la comunidad científica internacional. Se parte de que todos y todas tienen derecho a la mejor educación, según sus capacidades, contando con la comunidad educativa para conseguir ese objetivo y eliminar el fracaso escolar. Para ello, son imprescindibles los diferentes agentes educativos (alumnado, familiares, docentes).

El IES Virgen del Mar, más conocido en todo el pueblo de Adra y alrededores como Cavite, comenzó el curso 2008-2009 con un alumnado que se caracterizaba por su bajo rendimiento académico, por presentar déficits en las materias instrumentales y un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje. El 34% del alumnado necesitaba adaptaciones curriculares. Además, gran parte del alumnado asumía el papel de fracasado o fracasada escolar. La mayoría procedía de un centro que desarrollaba un Plan de Compensación Educativa, de familias desestructuradas y de un entorno social desfavorecido. Por último, mantenían conductas disruptivas y alto grado de conflictividad.

El profesorado en octubre de 2008 (en su mayoría en fase de prácticas o en situación de interinidad) se sentía desbordado, aunque con ganas de probar y hacer cosas nuevas. Es entonces, cuando, a través del CEP de El Ejido, el director y la orientadora visitan centros de Sevilla que son Comunidades de Aprendizaje y comienza la aventura de intentar un cambio, con el fin de mejorar la convivencia y el rendimiento académico de nuestros alumnos y alumnas; con el fin de abrir el centro a su entorno.

Tras la realización del curso de sensibilización y las dos semanas de reflexión, el Claustro vota su conversión en Comunidad de Aprendizaje.

Ser Comunidad de Aprendizaje supone la transformación social y cultural de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico, haciendo suyo el proyecto mundial de “*Que la educación que queremos para nuestro hijos e hijas esté al alcance de todos los niños y niñas*”.

Partimos de los principios de Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental de la educación, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de las diferencias. Estamos dispuestos y dispuestas a desarrollar la docencia introduciendo nuevas metodologías y favoreciendo la inclusión. Estamos dispuestas y dispuestos a SOÑAR con la escuela que queremos, a dejar soñar a nuestros alumnos y alumnas y a sus familias. Todos y todas tienen voz.

Y, mientras comenzamos a soñar y a hacer realidad esos sueños, decidimos en el segundo trimestre, dejar atrás los grupos flexibles y comenzar a trabajar con doble docencia y grupos interactivos. Finalizaba el segundo trimestre.

Durante el curso 2009/2010, vamos a más: realizamos Tertulias Literarias y comenzamos con el proyecto de tutoría compartida, entre otras actuaciones. En esta comunicación, nos vamos a centrar en una de nuestras mitologías “estrella”, pues funciona muy bien en nuestro centro: los grupos interactivos.

2. Objetivos:

Los grupos interactivos se utilizan como medios para mejorar el rendimiento académico del alumnado que, en igualdad de capacidades que presenta distintos ritmos de aprendizaje y diversidad en cuanto capacidad, interés, motivación, nivel de competencia curricular y sociocultural. En relación a ello, se establecen unos objetivos básicos (CREA, 2002):

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales: memoria, atención, etc.
- Aprender las reglas prácticas para la realización de tareas.
- Elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

En definitiva, el objetivo principal de la puesta en práctica de los grupos interactivos es introducir en el aula el máximo de interacciones posibles para que el alumnado aprenda lo necesario, a través del diálogo, en lugar de “arrinconar” a quienes se van descolgando del ritmo normal de la clase. Y, nuestros objetivos generales, por tanto, son:

- Fomentar el aprendizaje mediante el trabajo en equipo y el diálogo entre iguales.
- Mejorar el clima de convivencia.
- Aumentar la motivación del alumnado y cambiar el concepto que este tiene de sí mismo.

- Modificar el concepto que el alumno/a tiene del profesorado (Imposición frente a diálogo).
- Conseguir la integración del alumnado de etnia gitana.
- Reducir el absentismo
- Promover una verdadera colaboración con la familia y un crecimiento positivo.

3. Grupos interactivos: desarrollo/metodología

Son un tipo de organización del aula, donde se agrupa a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género y cultura, como nivel de conocimiento y capacidad.

Consisten en proponer varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 15 minutos. El profesorado es quien planifica la sesión y prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo (cuatro actividades diferentes). Tales actividades están mediadas por personas adultas (voluntarias), que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y la mejora de la convivencia.

Estas actividades tienen que realizarse en poco tiempo y están basadas en explicaciones de días anteriores; aunque, en alguna ocasión, las hemos utilizado para adelantar materia.

Ej: A) Escribid una definición de leyenda en una o dos líneas.

B) Inventad, entre todos y todas, una leyenda en la que suceda algo terrorífico. Debe ocupar, al menos quince líneas. Los personajes y los lugares deben ser reales.

Se organizan de manera que el alumnado forma grupos heterogéneos de 4 o 5 personas. Las mesas están distribuidas de forma que puedan trabajar estos grupos. El profesor/a se coordina con el voluntariado para que cada adulto/a dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.

Mientras las actividades se realizan el profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Cada grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquel o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora. Es decir, es el alumnado el que cambia de mesas, mientras que las personas adultas permanecen en el mismo sitio.

Este tipo de actividades produce una serie de elementos positivos tanto en el profesorado como en el voluntariado y alumnado.

Para el profesorado:

- Aprovechamiento al máximo del tiempo
- Ideal para repasar o introducir nuevos temas.
- Clima de trabajo ideal de colaboración y participación de todo el alumnado, aunque siempre hay alguno/a que le cuesta más “engancharse”. Sin embargo, al final, lo hace para no sentirse marginado al ver que todos sus compañeros/as están trabajando.

Para el voluntario/a:

- Acercamiento al alumnado y al profesorado
- Satisfacción personal al ver que los alumnos/as trabajan
- Adquisición de conocimientos curriculares y enorme satisfacción por su aprendizaje .Es el caso de una madre que salió de clase pronunciando lo que había aprendido de inglés.

Para el alumnado:

- Cambia de metodología, lo cual agradecen. La mayoría está deseando que llegue el día de la semana que se realizan los grupos interactivos. Incluso te preguntan por el pasillo: “maestra , ¿cuándo son?”
- Realizan mucho más trabajo en menos tiempo, sin darse apenas cuenta. Luego, se asombra y dicen: “ ¿Ya se ha terminado la clase?”
- Sorpresa ante el trabajo realizado por alumnos/as que no tienen hábito de trabajo ni intervienen en clases normales con metodologías tradicionales. Por ejemplo, un alumno de etnia gitana con una capacidad intelectual normal y graves problemas disruptivos dentro del aula.
- Sorpresa, al ver que sus familiares aprenden y orgullo porque los ven dentro de su ámbito.
- Las relaciones entre los alumnos/as mejoran con sus familiares. Al principio ningún/a alumno/a quería que sus padres entraran en clase. Después preguntaban cuándo podían venir sus padres.
- Aumento de la motivación, porque se ven capaces de hacer lo que los “empollones”, según ellos.
- Aumento de la autoestima
- Aceleración del aprendizaje de todo el alumnado.

4. Resultados/ conclusiones.

Para llevar a cabo esta nueva metodología requiere del profesor/a ilusión para conseguir la motivación suficiente y despertar el interés por las actividades y saber lo importante que es el papel de la participación de toda la comunidad educativa para conseguir el éxito escolar. Al principio, se hace extraño ver como familiares entran en el centro y por las clases como si fueran un compañero/a más. Después esta situación se convierte en normal y el miedo desaparece. Aumenta la implicación y el entusiasmo, mejoran las relaciones entre profesorado, familiares y alumnado. Se produce una transformación de las expectativas académicas y profesionales, así como de las relaciones escuela- comunidad. A su vez, hay un incremento de los aprendizajes instrumentales, de la motivación del alumnado y desarrollo de las competencias básicas. Y, por último, se reducen los conflictos en el aula y se fomentan las relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

ORIENTACIONES PARA LA ADECUACIÓN DEL CURRÍCULO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y AULAS ABIERTAS.

Alfonso Campillo Navarro, María Lucía Díaz Carcelén,
Antonia Fernández Campos, Francisca Lario García de Alcaraz,
Miguel Ángel López Mínguez y Ana Belén Micol Martínez.

Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia
Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa
Servicio de Atención a la Diversidad.

Resumen

La Orden de 3 de Mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, contempla en su artículo 9.2, que el currículo de referencia para los centros de Educación Especial será el contemplado en los diferentes Decretos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que establecen el currículo de las distintas etapas educativas. En el artículo 9.3 se hace referencia a la necesidad de que los equipos docentes de Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas concreten este currículo ajustándolo a la realidad de su alumnado.

Objetivos

- Elaborar y remitir a los centros unas instrucciones con orientaciones para la adecuación del currículo en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas.
- Guiar y orientar la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Ejemplificar la adecuación curricular en E. Infantil y EBO.
- Facilitar una plantilla de Programación Docente y Unidad Didáctica.

Desarrollo de contenidos

En un primer momento consideramos necesario clarificar y definir el concepto de capacidad en Educación Infantil y de competencia en Educación Básica Obligatoria en el marco de la Educación Especial,

Esta tarea queda recogida en la conceptualización de capacidades y competencias.

Conceptualización de capacidades en educación infantil

Capacidad de autonomía e iniciativa personal.

Supone valerse por sí mismo en el desarrollo de las habilidades de la vida diaria (alimentación, vestido, aseo, salud y cuidado personal).

La iniciativa personal presupone la posibilidad de identificación de necesidades, deseos, sentimientos, emociones,...y el inicio de acciones encaminadas a su consecución personal y social.

Capacidad de comunicación y expresión.

Supone la manifestación de necesidades, sensaciones, sentimientos, emociones, deseos o cualquier otra función comunicativa en situación de interacción social, a través del propio cuerpo y/o de códigos comunicativos (lenguaje oral, SCAA, música, plástica, matemática,..).

Capacidad de interacción y relación social.

Supone el establecimiento de comunicación con el otro en reciprocidad.

Para que la relación sea funcional y gratificante debe ponerse en práctica el desarrollo de habilidades sociales básicas (atención, escucha, respeto, espera...). Se inicia el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos.

Capacidad de conocimiento de su entorno natural.

Supone vivenciar el entorno en relación a sí mismo y experimentar la diversidad de posibilidades que éste ofrece.

Esta interacción con el entorno permite “conceptualizar” desde contextos próximos a otros más lejanos.

Capacidad de desarrollo afectivo-emocional.

Supone la vinculación de las relaciones sociales al desarrollo personal a través de la identificación en sí mismo y de la expresión de sentimientos, emociones y afectos; utilizando medios y códigos.

Conceptualización de competencias en educación básica obligatoria.

Competencia de comunicación.

Constituye la utilización del propio cuerpo u otros códigos para la comunicación, la representación, la comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes de esta competencia permiten realizar la escucha, comprender mensajes sencillos, expresar sensaciones, sentimientos, emociones y necesidades; en diferentes grados de dificultad llegando, incluso, a comprender mensajes complejos y a expresar distintas funciones comunicativas a través de códigos más complejos (visuales, gestuales, lingüísticos,...).

Aquel alumnado que alcance el lenguaje oral irá perfeccionando el uso de recursos de expresión tanto oral como escrita.

Las diferentes estrategias comunicativas pueden y deben utilizarse como herramientas para la prevención y resolución de conflictos.

Competencia matemática.

Consiste en organizar la realidad en base a conceptos básicos (cantidad, de forma, de tamaño, espacio-temporales, de referencia,...), conceptos básicos y operaciones como reconocimiento, seriación y clasificación.

En algunos casos, se desarrollara la habilidad para relacionar los números con los objetos a través de asociaciones y seriaciones, llegando incluso, al concepto de número.

Forma parte de la competencia matemática la utilización del número para la realización de operaciones y la resolución de problemas sencillos relacionados con la vida cotidiana.

El uso de los códigos matemáticos permite manejar y organizar la información en diferentes grados de complejidad.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural.

Constituye la puesta en práctica de estrategias que le permitan el conocimiento de sí mismo a través la vivencia corporal y desde la interacción con el entorno. Ello supone la manipulación, la experimentación y, en cierta medida, la “conceptualización” de dicha experiencia. Contempla, también la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diverso (salud, higiene, consumo,...).

Forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrolla la vida y actividad humana, adquiriendo habilidad para interactuar con el entorno: Moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Esta interacción con el entorno lleva implícito el reconocimiento de las personas sobre el mismo, modificando el paisaje, el modo y el medio de vida.

Competencia digital y tratamiento de la información.

Supone el desarrollo de la habilidad para observar, reconocer, captar, identificar y organizar la información recibida del entorno. Esta competencia no se refiere solo al procesamiento de la información, sino también al uso y transmisión de la misma.

En este proceso es fundamental el empleo de claves multisensoriales.

Incorpora el uso de las TIC como herramientas de trabajo y de acceso al entorno. Se desarrollan progresivamente habilidades tales como: Acceso al ordenador, manejo de teclado y ratón, manejo de iconos, uso de programas de causa efecto, y otro software relacionados con la competencia curricular.

En algunas situaciones se desarrollan habilidades que permiten la utilización de las TIC como medio de comunicación social.

Competencia social y ciudadana

Supone la consideración de sí mismo como sujeto perteneciente a uno o varios grupos sociales. Este sentido de pertenencia lleva implícito la asunción de límites y normas en la conducta social.

Busca la inclusión social del sujeto como ciudadano activo.

Esta competencia conlleva el desarrollo de habilidades para la convivencia social y la resolución de conflictos. Así mismo, dota al sujeto de estrategias que favorece su interacción con el entorno social.

Competencia artística y cultural.

Supone utilizar el propio cuerpo, los elementos del entorno e instrumentos y materiales específicos para la expresión y la representación artística.

Además promueve la vivencia de las expresiones culturales y de folklore del entorno social sintiéndose partícipe de ellas.

Por otro lado esta competencia favorece el desarrollo de la creatividad y su expresión a través de diferentes lenguajes artísticos

Esta competencia se pone en práctica no solo de forma individual sino de forma colectiva. Ello conlleva el desarrollo estrategias de trabajo cooperativo desde el “acto creativo colectivo”.

Competencia para aprender a aprender.

Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma.

Requiere el desarrollo de estrategias de recogida y organización de la información, de mecanismos de acción sobre el entorno, así como, de habilidades para realizar las actividades de forma autónoma y/o de petición de ayuda.

Conlleva el desarrollo de habilidades de trabajo, como son: la fijación de la atención sobre la actividad, la permanencia en tareas, la capacidad de trabajo autónomo,...

Competencia para autonomía e iniciativa personal.

Se refiere a la adquisición de estrategias que permitan un desarrollo de la autonomía personal en el desenvolvimiento en la vida cotidiana con el menor grado de ayuda posible. Conlleva a la configuración de un sentimiento positivo de autoestima que favorece el sentimiento de “ser capaz”.

Ese “ser capaz” favorece la iniciativa personal, la toma de decisiones.... en definitiva, la capacidad de autodeterminación.

Esta competencia se afianza con el desarrollo de habilidades de interacción positiva con los otros a través del “conocimiento”, vivenciado o conceptual, de sí mismo y de los demás.

Propuesta curricular de educación infantil y e.b.o.

De manera simultánea, realizamos una correlación de los diferentes elementos curriculares en cada una de las áreas que integran la propuesta curricular de las Etapas de Educación Infantil y Primaria, partiendo de los criterios de evaluación, para posteriormente fijar objetivos, capacidades/competencias y contenidos.

Este trabajo supone un punto de partida para la posterior adecuación del currículo, y puede resultar de gran utilidad para la concreción curricular de los Centros de E. Infantil y Primaria, ya que se recoge de manera ordenada la correspondencia de todos los componentes curriculares.

Una vez realizada esta labor, acometimos la adecuación propiamente dicha del currículo realizando ejemplificaciones en todas las áreas de Educación Infantil y Primaria, y que ponen de manifiesto la posibilidad de adecuación curricular flexible y abierta, donde tiene cabida la intervención educativa desde una propuesta educativa única e inclusiva.

Es desde aquí, que los Centros Específicos de Educación Especial y Aulas Abiertas, tienen que elaborar su propia arquitectura curricular que dé respuesta educativa de calidad a todo su alumnado.

Metodologías específicas.

Consideramos que la puesta en marcha de nuestra intervención educativa se sustenta en una serie de metodologías específicas que posibilitan el desarrollo de las actividades planificadas para la consecución de objetivos y su contribución al logro de capacidades y competencias.

Estas metodologías específicas se concretan en:

- Comunicación Aumentativa- Alternativa.
- Comunicación Multisensorial.
- Práctica Y Terapia Psicomotriz.
- Lecto-Escritura.
- Talleres.
- Entornos Educativamente Significativos.
- Estructuración Espacio-Temporal: Proyecto Peana.
- Metodología Teacch.

Plantillas de programación docente y de unidad didáctica.

Con la finalidad de facilitar y unificar la programación docente se han elaborado dos plantillas que recogen los distintos aspectos que configuran dicha programación y las diferentes unidades didácticas que la integran. Estas plantillas se recogen en el documento “Orientaciones para la adaptación del currículo en Centros de Educación Especial y Aulas Abiertas” al que se puede acceder en el siguiente enlace:

<http://www.murciadiversidad.org/cee/>

Discusión de resultados/aportaciones/conclusiones:

Una vez desarrollados los distintos contenidos objeto de trabajo, se planificaron encuentros de información y divulgación de las tareas realizadas, con los distintos Equipos Directivos y Orientadores de todos los Centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma. Durante el presente curso se han programado distintas actividades formativas, tanto en los propios centros educativos, como desde los CPR de la Comunidad, para la difusión y puesta en práctica de dichas orientaciones y posibles aportaciones que enriquezcan los contenidos del documento y faciliten la concreción curricular de los Proyectos Educativos de nuestros Centros y de las Aulas Abiertas.

De las reuniones mantenidas la valoración ha sido positiva ya que ha supuesto un punto de partida para la reflexión conjunta y la toma de decisiones en la respuesta educativa a nuestro alumnado con necesidades educativas especiales.

Consideramos que asistimos aun momento coyuntural muy significativo y que debe suponer una dinamización de todo el personal que desarrolla su tarea en los Centros Específicos y en las Aulas Abiertas.

Referencias bibliográficas:

- *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.*
- *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.*
- *Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*
- *Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*
- *Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*
- *Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*
- *Proyectos Curriculares de Centros de Educación Especial.*

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

OrientaGuía: un blog para la orientación en secundaria.

Claudio Castilla Romero.

IES Ramón Arcas Meca, Lorca, Murcia.

Resumen

Este trabajo describe la creación y desarrollo de un blog en diciembre de 2010 por el orientador del IES Ramón Arcas Meca de Lorca (<http://orientaguia.wordpress.com>). OrientaGuía es un **blog para la orientación en secundaria** que informa y asesora académica y profesionalmente a los alumnos, así como a los agentes educadores cercanos: padres, profesores,... **Permite la autoorientación** de los alumnos ya que posibilita la búsqueda activa de información, la consulta a través de comentarios y preguntas que son respondidas por el orientador, la ayuda en la toma de decisión vocacional a través de cuestionarios on-line,... Está contextualizado en nuestro centro, localidad y región, aunque también es usado por otras personas de la misma zona geográfica o que comparten las mismas necesidades.

Objetivos

El blog OrientaGuía se inserta como herramienta web en el Plan de Orientación Académica-Profesional del centro y, sin llegar a sustituir otras dinámicas y acciones, pretende:



- Crear un recurso web dedicado específicamente a la orientación en la educación secundaria, contextualizado en el IES Ramón Arcas Meca, en la localidad de Lorca y en la Región de Murcia.
- Mejorar los procesos de orientación académica y profesional que se dan en nuestro centro educativo.
- Facilitar el acceso a la información relevante y novedosa en el campo educativo y laboral propio de las edades entre 12 y 18 años: educación secundaria y superior, técnicas de estudio, becas, formación ocupacional, ocio y tiempo libre, acceso al mundo laboral,...
- Construir una herramienta web que se adapte a las necesidades de orientación que cada alumno tiene a lo largo de su vida académica.
- Potenciar en los alumnos los procesos de autoorientación, posibilitando el que sean agentes activos en la búsqueda de información y toma de decisión vocacional.
- Permitir y favorecer la información y asesoramiento de padres, profesores,... para ayudar y participar en los procesos de orientación de los alumnos.

Desarrollo de la experiencia y principios metodológicos.

Describimos nuestra experiencia a través de los principios básicos que sigue OrientaGuía.

Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías.

La red ofrece enormes posibilidades para acceder a la información y facilitar procesos individuales de autoorientación. Son innumerables los documentos, consejos, cuestionarios, vídeos,... sobre todo tipo de enseñanzas y estudios.

Sin embargo, exceptuando las páginas institucionales dirigidas muchas veces a profesores y padres, en la Región de Murcia no existen apenas recursos web destinados específicamente a la información y orientación de los alumnos de secundaria.

Como otros institutos, en el IES Ramón Arcas Meca se utilizaba la página web del propio centro para incluir documentos y enlaces de interés para la orientación. No obstante, aunque estas páginas son visitadas por alumnos y padres, el orientador no suele tener funciones de administrador y no accede de forma directa y frecuente, por lo que están poco actualizadas.

Esta situación, motivó la creación en diciembre de 2010 de un blog cuyo administrador sería el propio orientador. El software elegido fue wordpress por ser libre y gratuito, no necesitar instalación, y ser de fácil edición y personalización.

Anteriormente a la creación de OrientaGuía, el orientador tenía ciertos conocimientos en el uso de blogs pero siempre a partir de la propia experiencia y a nivel básico. En concreto, como profesor de la optativa de Psicología en 2º de Bachillerato creó en el curso 2008/09 un blog para dicha materia (<http://psicologuia.wordpress.com>). Durante el mismo curso participó como orientador en la página sobre diversidad, tutoría y orientación que promovía el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (<http://orienta.murciadiversidad.org>).

A partir de estas experiencias se constató que el blog cuenta con una serie de características que favorecen su uso por parte de los alumnos:

- Por su **flexibilidad y versatilidad** permite adaptarse a las necesidades de información y asesoramiento que los alumnos tienen en cada momento académico.
- Es **cercana** a la realidad social y cultural de los alumnos.
- Gracias a lo anterior, es **motivadora** para ellos.
- Es de **fácil acceso** por los alumnos desde el centro educativo, el propio domicilio, Bibliotecas públicas, Informa-Joven¹,...
- Los alumnos **conocen** el funcionamiento de los blogs debido, en parte, a optativas como Informática impartida en grupos de ESO y Bachillerato del centro.

La ventaja para el profesor es su **gratuidad y fácil manejo**. No se descarta en un futuro la creación de un dominio propio para asegurar la independencia del blog y eliminar los mensajes de publicidad que actualmente incluye wordpress.

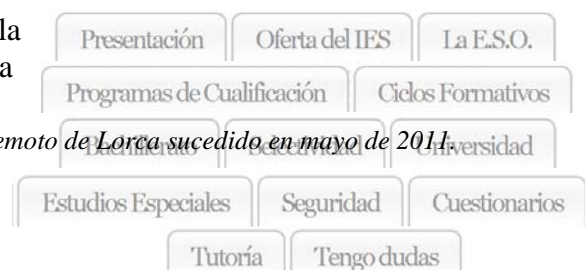
Dedicado a la orientación en educación secundaria.

Como ya hemos comentado, en la Región de Murcia existen escasos recursos web que se destinen específicamente a la orientación académica y profesional de los alumnos en la etapa de secundaria (algunas excepciones son “Llegarás alto”, páginas de Universidades,...).

En nuestro país existen blogs con contenidos diversos (tutoría, atención a la diversidad, formación y orientación laboral, psicología,...) que están dirigidos no sólo a alumnos, sino en gran parte a profesionales de la educación (orientadores, pedagogía terapéutica, tutores,...). Sin embargo, la orientación es un área fundamental en el trabajo de secundaria.

Este blog pretende facilitar el acceso a la información en el campo educativo y laboral. La

¹ Esta situación ha cambiado transitoriamente debido al terremoto de Lorca sucedido en mayo de 2011.



información que se incluye **está referida a toda la educación secundaria**: ESO, PCPI, FP, Bachillerato, Selectividad, Universidad,...

Destinado y centrado en el alumnado.

El blog está dirigido a todos los alumnos del IES Ramón Arcas Meca de Lorca (Murcia), una población al sur de Murcia de unos 90.000 habitantes. Nuestro centro tiene una diversidad de alumnado importante: 23 grupos de ESO (de ellos, 1 grupo de refuerzo curricular, 2 de diversificación, además de alumnos acnees y de compensación educativa), 2 grupos de PCPI, 8 grupos de Bachillerato, y 6 grupos de Ciclos Formativos. Por los comentarios que recibe el blog, sabemos que también es utilizado por otros alumnos que no pertenecen al centro.

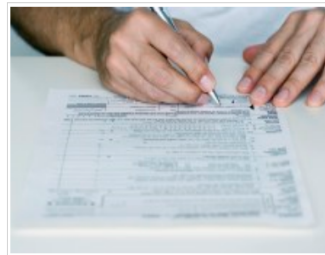
Pretendemos que los alumnos sean los auténticos **protagonistas** del blog. Para ello se publican artículos y noticias de interés para ellos, se utiliza un lenguaje claro y sencillo evitando incluir demasiados tecnicismos, textos legislativos,...

Además, se fomenta el **uso de los comentarios** permitiendo a los alumnos que aporten sus preguntas, dudas, opiniones,... El orientador va atendiendo estas demandas y contesta individualmente. A través de estos comentarios se puede conocer cuáles son las preocupaciones y necesidades de asesoramiento de los alumnos. De esta forma, se amplía cada vez más la información del blog y se publican artículos cercanos a los intereses y dudas de los alumnos.

En la actualidad se ha convocado, en colaboración con los tutores, varios Departamentos del centro y la Concejalía de Juventud, un concurso al **“Mejor reportero”** dirigido a todo el alumnado del centro para sean ellos los que redacten artículos sobre determinados estudios (Ciclos Formativos, Grados,...).

1 SEPTIEMBRE, 2011

Cómo hacer la matrícula en la Universidad de Murcia.



David envía este comentario que he decidido colgar "tal cual" como un artículo por si puede ser de ayuda. Explica cómo hacer la matrícula en la Univ. de Murcia.

Gracias, David, por tu interés. Espero que haya muchos más como tú al otro lado de la red. Animaros.

Permitir el asesoramiento y participación de agentes educativos cercanos al alumno.

El blog también pretende el asesoramiento y participación de cualquier agente educativo cercano al alumno, en especial, familiares y profesores (tutores, jefatura, secretaría, profesorado de servicios a la comunidad, otros orientadores,...).

Para los tutores, el blog se convierte en una herramienta de **consulta** ya que, además de la parte pública, cuentan con varias páginas restringidas con documentos y enlaces para la orientación de sus alumnos. A la vez, son las familias las que deben apoyar la labor orientadora por lo que, al no tener un contacto directo y permanente con el orientador, el blog es una buena herramienta de **información y asesoramiento**. Aún así, sabemos que no todos los padres tienen conocimientos en TIC y algunos tienen dificultades en el uso de las nuevas tecnologías.

28 ABRIL, 2011

Charla de orientación académica para padres de alumnos de 3º ESO del IES Ramón Arcas Meca.



Se ha convocado la próxima charla sobre información y orientación académica para las familias de alumnos de 3º ESO del IES Ramón Arcas Meca.

Información contextualizada a la realidad del entorno.

OrientaGuía está contextualizado en el IES Ramón Arcas Meca, la localidad de Lorca y la Región de Murcia. La información del blog debe ser **próxima y cercana al entorno**, conteniendo la oferta de estudios y materias del IES, referencia a centros de la localidad, la oferta educativa del entorno, las notas de corte de las Universidades cercanas,...

La práctica totalidad de artículos y páginas son de **propia autoría**, ayudándome para ello de información y documentación creados en el trabajo diario como orientador de un centro de secundaria. Además, se insertan también documentos oficiales: notas de corte, listas de admitidos, guías del estudiante,...

30 SEPTIEMBRE, 2011

La UCAM pretende impartir el Grado de Medicina.

La Facultad de Medicina estará en el Campus de Los Jerónimos (Guadalupe).



Explicamos en este artículo algunos detalles y dificultades para la implantación del Grado de Medicina en la Universidad Católica de San Antonio de Murcia (UCAM).

Actualización continua de la información.

Es múltiple y diversa la información que se va generando a lo largo de un curso académico: nueva oferta de estudios, plazos y condiciones de becas, novedades de selectividad, convocatorias de pruebas de acceso,... A la vez, existen dificultades para que los alumnos conozcan rápida y fácilmente todas estas novedades. Resulta un trabajo tedioso para el orientador de un centro de secundaria mantener constantemente informados a alumnos y padres.

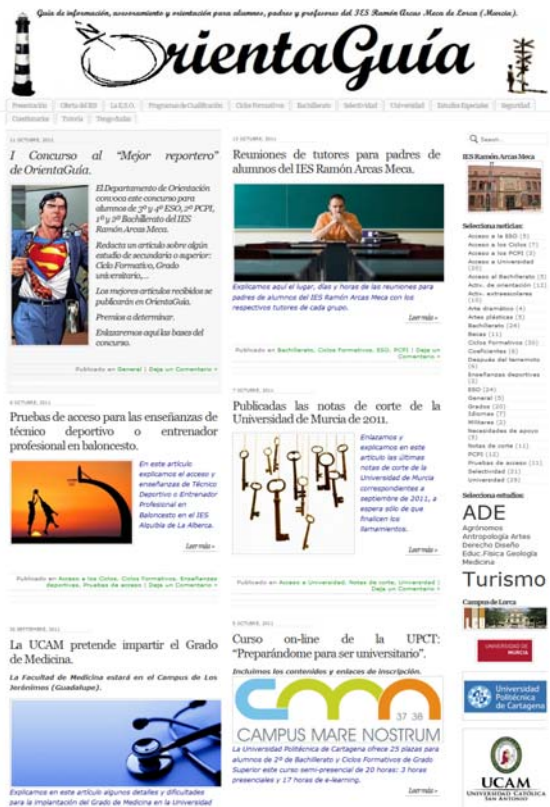
Gracias al blog la información puede llegar de forma **inmediata y directa** a toda la comunidad educativa, referida siempre al momento académico concreto. En este sentido, OrientaGuía se **actualiza** periódicamente, publicando varias noticias a la semana, hasta 20 artículos en un mes, y un total de 125 artículos en casi 11 meses.

Diseño claro y organizado.

El diseño de nuestro blog es a doble columna, semejando el de un periódico e intentando transmitir su finalidad informativa. Se ha intentado que la información esté **estructurada y organizada** en función de los estudios para que pueda ser fácilmente accesible a cualquiera:

- **Una portada o página principal a doble columna** con los últimos 23 artículos y noticias publicados. A la izquierda de la portada aparece un artículo fijo con información de interés: fechas y plazos abiertos, convocatorias, concursos actuales,...
- **Una columna lateral-derecha** para buscar, seleccionar y elegir información:
 - **Artículos de OrientaGuía:** es posible seleccionar los artículos publicados buscando por palabras, eligiendo la temática (Grados, Idiomas, Militares,...) o el tipo de estudios (ADE, Turismo,...).
 - **Enlaces externos:** permite acceder a otros recursos web de interés que amplían la información del blog (Universidades, otros blogs y centros,...).

- **42 páginas interiores organizadas en 13 secciones** con información sobre estudios de secundaria y superior: presentación del blog (2 páginas con actividades para realizar en tutoría), oferta educativa del centro, la ESO y ESA (3 páginas), PCPI, Ciclos Formativos (3 páginas), Bachillerato (4 páginas), selectividad (7 páginas), Universidad (4 páginas), Enseñanzas Especiales (7 páginas), fuerzas de seguridad, cuestionarios de orientación vocacional on-line, tutores, y comentarios (para ser resueltos por el orientador).
- **Un pie final de página** con información interna del blog: estadísticas, calendario de publicación de artículos, autor, administración,...



Promoción y uso del blog entre toda la comunidad educativa.

Un aspecto importante desde la creación del blog es su difusión entre toda la comunidad educativa, así como la enseñanza de su utilización por parte de alumnos, padres y profesores.

Para ello, en un primer momento se presentó el blog a los **profesores** aprovechando las distintas reuniones del centro (equipo directivo, reuniones de tutores, CCP, Claustro,...). Posteriormente, se dedicó una sesión de tutoría en la que el orientador presentaba el blog a cada grupo de **alumnos** del centro, y otra más, en 3º y 4º de ESO, en la que los alumnos accedían al aula de informática para explorar el blog y realizar las tareas propuestas en la página “Actividades para Tutoría” y que podían seguir desde sus casas. En algunas tutorías se ampliaron estas actividades (diversificación, PCPI,...).

Se utilizaron cuatro reuniones entre los meses de marzo y mayo para la información y orientación académica de los **padres de alumnos** desde 3º ESO a 2º de Bachillerato de nuestro centro en las que se les presentó y enseñó el manejo básico del blog (algunos ya lo conocían a través de sus hijos). También se informó a los **orientadores** de la zona aprovechando las reuniones de coordinación mensuales.

Poco a poco, OrientaGuía se ha **enlazado** en distintas páginas web: web oficial del propio centro y de otros del municipio, aula virtual del centro, otros blogs de profesores del centro y de la Región de Murcia,... Además, se realizan numerosas visitas a través del enlace permanente de la página OrientaMur de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

En la actualidad, en las distintas **charlas** que realiza el orientador para alumnos, padres y profesores, se sustituye la presentación tipo power-point por el uso de OrientaGuía, lo cual permite mayor flexibilidad y adaptación al público, además de enseñar y motivar en su utilización. Se está diseñando un pequeño **folleto** para distribuir entre alumnos y padres del centro, que enseña las posibilidades y uso del blog.

Resultados

Desde la creación de OrientaGuía hace casi un año (diciembre de 2010) se han publicado **125 artículos** clasificados en 27 categorías y 13 etiquetas, **42 páginas** interiores agrupadas en 13 secciones, y **347 comentarios**, de las cuales aproximadamente la mitad son respuestas del orientador.

El uso de OrientaGuía también ha sido importante: se han realizado un total **79.935 visitas** a los distintos artículos y páginas del blog, con una media de 271 visitas al día en 2011. El número de visitas en 2011 ha ido creciendo mensualmente: de 2.901 en enero a 13.035 en septiembre.



El blog está **enlazado** en varias páginas oficiales y blogs educativos, aunque también sabemos por las estadísticas que son los propios alumnos los que, mediante sus contactos de red (tuenti,...), enlazan a OrientaGuía para informar a sus contactos.

En cuanto a la **valoración** que se realiza es positiva: los tutores así lo estimaron con respecto a las actividades propuestas en el blog, ha recibido comentarios en la misma línea, y recientemente ha recibido el 1º premio en la IV edición de los “Premios Educaweb de Orientación Académica y Profesional” en la categoría de proyectos presentados por profesionales individualmente.

Conclusiones

Sin duda, al inicio desconocía el interés que iba a suscitar en mí y en los demás este proyecto, ni hasta donde podría llegar. OrientaGuía se ha convertido en un reto y una ayuda profesional. En un **reto** porque he constatado que sin grandes conocimientos informáticos se puede crear un blog que sea utilizado por una gran cantidad de alumnos del centro e incluso de la Región.

También ha sido una **ayuda** profesional porque este proyecto amplía y mejora la calidad del trabajo del orientador en un centro de secundaria. Existe una gran cantidad de información que un orientador debe utilizar y actualizar, siendo importante transmitirla de forma adecuada. Ahora el orientador no sólo realiza entrevistas, charlas, talleres,... sino que son los propios alumnos y padres los que consultan personalmente sus dudas en un recurso web cercano. Se pasa de una función informativa a tener vocación de autoorientación.

Aún así, son múltiples las **posibilidades** que quedan por desarrollar: ampliar la temática (ocio y tiempo libre, técnicas de estudio, mundo laboral,...), difundir el blog mediante folletos y carteles, publicar artículos realizados por los propios alumnos, convocar concursos y premios, ampliar como destinatarios a otros alumnos de la localidad, trabajo colaborativo con otros profesores u orientadores, utilizar un dominio propio o del centro, usar otras plataformas como Joomla o Moodle, incluir WebQuest, integrar contenidos en Facebook y Twitter,...

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL IES FERNANDO QUIÑONES DE CHICLANA

Nuria Sepúlveda Castilla
IES Fernando Quiñones, Chiclana, Cádiz.

La escuela y la clase deben convertirse en lugares de prácticas ciudadanas que permitan al alumnado:

+ Participar en las decisiones colectivas dando su opinión, defendiendo su punto de vista y tomando decisiones, tanto si se trata de actividades, de organización o de reglamentos y reglas de conducta.

+ Comprometerse en proyectos colectivos reales, negociados y pactados, en los que deban asumir su parte cooperativa.

+ Asumir responsabilidades que marquen su pertenencia a un grupo y de las que deban dar cuenta.

+ Abrirse a los demás, comprenderlos y cooperar con ellos.

EL TRABAJO EN RED A TRAVÉS DE LAS LIBRES DISPOSICIONES:

Una de las dificultades con las que tropezamos en los institutos es la escasez de tiempo para poner en marcha programas y medidas fuera del marco académico. Las horas de tutoría son insuficientes para organizar medidas globales y de centro y , a veces, estas labores se atomizan dentro de las aulas.

Es difícil favorecer la participación del alumnado si no hay un horario disponible en el que se pueda organizar esa participación y sin que haya profesorado responsable para animar y coordinar la labor del alumnado de estos grupos. De ahí que trabajáramos para utilizar la hora de libre disposición de segundo y una de las dos de primero para coordinar y potenciar estos distintos proyectos.

Esto supuso:

- a) Por un lado contar con la colaboración de un número suficiente de profesorado: en nuestro caso: 14 compañeros y compañeras.
- b) Por otro la conexión de esas horas de primero y segundo en los horarios: en un total de 13 horas también.

Así organizamos un total de 13 talleres (número igual de cursos que pretendíamos agrupar) en los que incluimos las siguientes redes de alumnado:

- Alumnado delegado y subdelegado. La responsabilidad de este taller recayó en la Jefa de Estudios.
- Alumnado ayudante (2 o 3 alumnos o alumnas). Se encargó del mismo la Jefa de Estudios Adjunta y Coordinadora del Proyecto Escuela Espacio de Paz. Responsable desde el año 2002-2003, curso en que se puso en marcha esta figura en el instituto de la formación y coordinación de este alumnado.
- Alumnado responsable TIC (4 a 6 alumnos o alumnas). Estableciéndose dos talleres: uno coordinado por el Coordinador TIC del centro y otro por el Jefe de Actividades Extraescolares.

- Alumnado colaborador en el proyecto “Aldea verde” (4 a 6 alumnos o alumnas). Se establecieron dos talleres también coordinados por dos profesoras miembros de Escuela Espacio de Paz dentro de su Comisión de Medio Ambiente y que habían llevado a cabo la coordinación de nuestro alumnado “Aldea Verde” desde que se puso en marcha el curso anterior.
- Alumnado encargado de la Coeducación (2 o 3 alumnos/as por aula) Este taller lo importe la profesora Tutora de Coeducación del Centro.
- Alumno del proyecto “Decorando” (actividades de embellecimiento del aula y del centro). Vista la necesidad que teníamos de embellecer nuestro centro decidimos crear un grupo encargado de esta actividad a cargo de las dos profesoras de Plástica.
- Grupo para trabajar las habilidades sociales. (2 o 3 alumnos o alumnas). Son este un alumnado con perfil un tanto difícil y que requiere un tratamiento más intenso con las habilidades sociales.
- Alumnado de las tutorías deportivas (2 o 3 alumnos o alumnas) que iban a encargarse de organizar y ayudar en las numerosas actividades deportivas del centro. El profesor responsable es el de Educación física.

Como aún teníamos tres talleres que no veíamos conveniente adjudicar a ningún programa, pusimos estas horas a disposición de los departamentos para ver si querían trabajar en ellas otras cuestiones.

Y así se hicieron cargo de estos tres talleres:

- Taller de laboratorio: Departamento de Ciencias Naturales.
- Taller de Teatro y taller de Cine: Departamento de Lengua.

Estas responsabilidades fueron elegidas en el primer mes para poder hacer el reparto de alumnado. Para ello se entregó a los tutores y tutoras una ficha para rellenar con este alumnado y la información necesaria sobre los distintos proyectos.

Hasta que todas estas responsabilidades se eligieron hubo un mes en el que los y las encargados de los distintos talleres estuvimos trabajando labores de cotutoría, esencialmente trabajamos con actividades de cohesión de grupo que fueron preparadas por el departamento de Orientación.

¿CÓMO SE TRABAJA CON ESTAS REDES DE ALUMNADO?

Cada taller desarrolla sus propios objetivos y trabaja con una parte de la realidad del instituto, pero si se establece un trabajo coordinado el trabajo de cada taller puede ir apoyando el de otros.

AGRUPACIÓN DE DIFERENTES MATERIAS POR ÁMBITOS

Nos parece muy importante esta medida para garantizar la transición entre la educación primaria y secundaria. El alumnado que comienza la Educación Secundaria Obligatoria se encuentra con una organización escolar y una estructura curricular diferentes a los que han sustentado su experiencia hasta el curso anterior.

El Real Decreto 1631/ 2006, en el punto 3 de su artículo 12, sobre atención a la diversidad, indica que “(...) se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Además, como indica el artículo 8 del Decreto 231/2007 en su punto 1, “los centros docentes contarán con autonomía pedagógica y de organización para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. A tales efectos, desarrollarán y concretarán el currículo y lo adaptarán a las necesidades de su alumnado”.

En nuestro centro vamos a implantar dos ámbitos en 1º ESO: **Ámbito científico-matemático** y **ámbito socio-lingüístico**: El **ámbito sociolingüístico** pretende aglutinar contenidos procedentes del área de Lengua y Literatura, y del área de Ciencias Sociales, aplicando un tratamiento globalizador en el que destacan especialmente el carácter instrumental de las enseñanzas y el objetivo fundamental del aprendizaje.

Su principal objetivo es atender a la diversidad del alumnado en un momento muy concreto y trascendental como es el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, facilitando una transición progresiva que apoye el desarrollo fluido y la continuidad de su proceso educativo.

La inclusión de las materias de Lengua y Literatura y las Ciencias Sociales en un único ámbito persigue generar cierta sensación de continuidad dentro de un conjunto de varios cambios que pueden desorientar o abrumar a parte del alumnado. Entre otras cosas, no hay que desestimar el hecho de que será un mismo docente el que imparta ambas materias, ahora convertidas en una.

La estructuración de dos materias en un ámbito garantiza que no se perderá riqueza curricular, respetándose lo consustancial a ambas materias, pero presentándose de una manera nueva. Precisamente, en esa nueva presentación, radica otra de las bondades del ámbito sociolingüístico. La oportunidad que brinda esta refundición de contenidos curriculares se aprovecha para ceder el protagonismo al adiestramiento en las competencias básicas, como argamasa que asocia los contenidos de las materias y guía del diseño de las actividades de aprendizaje. Se trata de avanzar en la línea que marcan tanto la legislación vigente como los continuos avances en materia de pedagogía.

También en este sentido, y aprovechando que se ha asumido el proceso de construcción del ámbito desde una tabla rasa en lo que a presentación de contenidos y actividades de aprendizaje se refiere, se ha optado decididamente por la plena integración en el proyecto de las TIC en general, y del programa Escuela 2.0 en particular, considerándose el momento presente como muy propicio, por la llegada a las aulas de las primeras remesas de ultraportátiles del alumnado, así como la instalación de las PDI.

El profesorado implicado está organizándose de manera virtual a través de una plataforma colaborativa, en la que se exponen las ideas y se someten a análisis los materiales (<http://ambsoclincucarela.wikispaces.com/>). Además, usamos la misma estructura como portal a los contenidos y actividades de aprendizaje con el alumnado (<http://1011ambito1cucarela.wikispaces.com/>).

Se han habilitado las estructuras pertinentes que facilitan la coordinación y colaboración entre los departamentos de Ciencias Sociales y Lengua para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito sociolingüístico, tales como un Departamento Sociolingüístico o un Departamento de Formación, Evaluación e Innovación.

Igualmente, dentro del horario del profesorado implicado directamente en la docencia de los ámbitos se ha contemplado un espacio para una reunión semanal que facilite la coordinación, la presentación de materiales, el intercambio de ideas, etc.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Plan de atención a la diversidad en el CP Poeta Juan Ochoa

José Ramón Núñez Santos
CP Poeta Juan Ochoa, Avilés (Asturias)

CONTEXTO

El C.P. Poeta Juan Ochoa está situado en el barrio de La Luz,. Su situación es periférica en la ciudad de Avilés. En la actualidad se han construido edificios nuevos y han venido a vivir nuevas familias atraídas por el precio de las viviendas por lo que se alojan ahora parejas jóvenes y población con pocos recursos económicos entre los cuales hay ya un grupo significativo de inmigrantes.

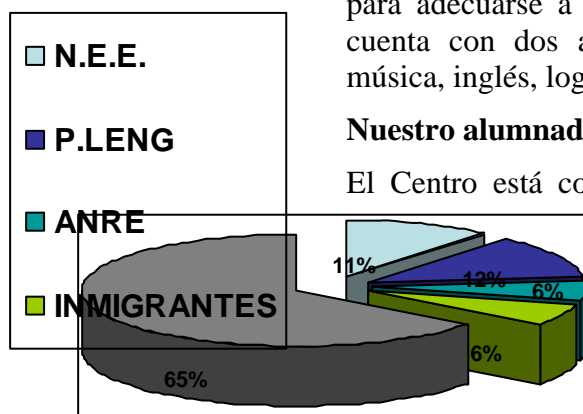
Dotaciones del Barrio:

- Un Instituto, inaugurado en 1967.
- Una Biblioteca, muy próxima al centro, que se abrió en 1978 y con la que compartimos actividades.
- Un parque situado entre el barrio de La Luz y el de Villalegre.
- Un polideportivo, construido en 1977, que fue el primero de la ciudad.
- Centro Social de Personas Mayores, se abrió en los 90, y con el cual, realizamos numerosas actividades dentro de diferentes proyectos.
- Nuestro Centro tiene dos salones, una pista cubierta y tres descubiertas, espacios que son utilizados para numerosas actividades desde deportivas hasta festivas y como lugar de recreo de los niños del barrio.



Nuestro centro

El colegio tiene mas de 40 años; a lo largo de estos años ha ido sufriendo diferentes obras para adecuarse a las nuevas necesidades. En la actualidad cuenta con dos ascensores, aulas de nuevas tecnologías, música, inglés, logopedia...



Nuestro alumnado:

El Centro está configurado como línea dos, cuenta con 6 unidades de E. I. y 13 de E. P. El total de alumnos es de 340 y somos 35 profesores en plantilla, 2 conserjes y 2 AES

Nuestro colegio ha sido durante 20 años centro de atención preferente de discapacidad auditiva y física de la zona de Avilés, por lo que se ha escolarizado en el alumnado con necesidades educativas muy significativas 37 son de dictamen (11%), 40 con problemas de lenguaje, 20 con problemas de aprendizaje y 20 alumnos inmigrantes. Por lo tanto, en la mayoría de las tutorías hay dos alumnos de necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad y algún alumno con problemas de aprendizaje, lo que supone la necesidad de abordar estrategias orientadas a facilitar el desarrollo integral de nuestros

alumnos en el ámbito normalizado. La gran mayoría de nuestro alumnado procede de familias de clase media-baja, relacionando estos datos con el perfil sociocultural del alumnado, este es medio bajo, por los que en muchos casos la escuela es el único lugar que ofrece un elemento de compensación educativa a su situación de clara desventaja.

Es por este motivo que siempre hemos participado y hecho partícipe a toda la comunidad en todos aquellos proyectos de carácter institucional que han sido un refuerzo para la consecución de uno de los objetivos fundamentales para nosotros de la educación: “El *principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa....*”. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo

Las escuelas constituyen hoy un espacio educativo integral que han de suplir en demasiadas ocasiones carencias propias del medio social o familiar del alumnado. Ello requiere incidir en el conjunto de los elementos educativos, traspasando el espacio relativamente seguro del centro y ampliando las estrategias educativas.

Sabemos que el problema no está tanto en marcar los objetivos y desarrollar una serie de actividades como en lograr una participación real de la comunidad en el centro y a través de proyectos como : Apertura de centros a la comunidad”, “Proyecto de Bibliotecas escolares” , Proyectos europeos: Comenius, Uso avanzado de las TIC, Escuelas para el reciclaje, Escuela de familias y ahora el Proyecto de Salud hemos conseguido que el centro sea un recurso para el barrio, para nuestras familias y alumnado, una puerta a otras realidades, una oportunidad para construir una realidad y una educación fruto de un esfuerzo común, **en donde la diversidad es un rasgo que nos caracteriza y del que todos nos sentimos orgullosos . Se trabaja la inclusión no como un objetivo específico, sino como una consecuencia y un rasgo de nuestra propia identidad.**

Esta característica ha traído como consecuencia una organización específica y singular en nuestro centro. El profesorado de PT y AL, Fisioterapeuta, auxiliares educadoras, así como la unidad de orientación son un recurso para el centro y el profesorado en general, porque la generalidad es la diversidad. Este profesorado se constituye en un equipo con un coordinador que participa en la CCP y desde el equipo de integración se aportan y buscan soluciones para aquellas situaciones en donde la inclusión suponga un reajuste en la organización general del centro..

Desde esta perspectiva, nuestro alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad pasa a ser protagonista en muchas de las actuaciones que se realizan en el centro, las actividades se organizan pensando siempre en la participación directa de nuestro alumnado, **de TODO el alumnado.**

En el video que os mostramos a continuación os enseñamos algunas de las actividades realizadas en el centro, no se trata de una selección para esta ponencia, todo lo que os estamos enseñando está colgado en nuestros blogs y en nuestra pagina Web.

1. Actividades desde la biblioteca
2. Actividades generales para todo el centro y las familias.
3. Proyecto Europeo
4. Escuelas amigas (con Latinoamérica)
5. Hermanamientos con el Sahara
6. Proyecto de salud.
7. Apertura de centros

8. TIC
9. Apoyos dentro del aula.
10. Formación para el profesorado y por el profesorado
11. Escuela de familias
12. Colaboraciones con entidades , instituciones, asociaciones, aprendizaje y servicio a la comunidad.....

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PLAN DE ÉXITO ESCOLAR

Joaquín Carrillo García
IES Enrique Tierno, Melilla

Introducción

El análisis de resultados de nuestros alumnos, sobre todo en 2º de ESO, puso de manifiesto que había que adoptar medidas concretas para intentar mejorar la situación.

Ciertamente, muchos de los problemas son endémicos de la educación en Melilla (elevadas ratios, falta de recursos, espacios inadecuados, etc.), pero ello no nos podía hacer adoptar una conducta pasiva, y de culpar a los demás (administración, alumnos, familias, sociedad en general) de la situación.

Es por ello por lo que decidimos elaborar un plan de mejora del éxito escolar, centrado en nuestro IES en la elaboración de dos grupos específicos de currículo adaptado para alumnos que se encuentran en situación de desventaja socioeducativa.

Propósito de la experiencia/objetivos

Los objetivos son variados:

1. Mejorar los resultados académicos y el éxito escolar del alumnado.
2. Prevenir el abandono prematuro del sistema educativo.
3. Favorecer la integración en el centro de los alumnos cuyas necesidades no puedan ser adecuadamente atendidas a través de otras medidas.
4. Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de las competencias básicas y de los objetivos generales de la etapa mediante una metodología y unos contenidos adaptados a las necesidades e intereses de sus destinatarios
5. Mejorar la convivencia, y convertir esa mejora en una vía de consecución del éxito escolar.
6. Mejorar la práctica docente, favoreciendo la innovación metodológica y ofreciendo respuestas educativas diversas y adecuadas al alumnado y mejorando el trabajo en equipo, la coordinación de actuaciones y la cooperación del profesorado.
7. Flexibilizar las medidas organizativas.
8. Establecer vías de colaboración y participación de las familias en el proceso educativo.
9. Favorecer la atención a la diversidad.
10. Ilusionar a la comunidad educativa.

Desarrollo/metodología (con materiales incluidos dentro de la misma)

Teniendo en cuenta las limitaciones con las que contamos y las características de nuestro centro, hemos centrado el desarrollo del Plan de Éxito Escolar en la elaboración de dos grupos específicos de currículo adaptado para alumnos que se encuentran en situación de desventaja socioeducativa, en 1º y 2º de ESO, atendiendo a la *Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de*

Ceuta y Melilla, concretamente a lo establecido en el Capítulo VI (Alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa).

Este centro ha establecido en 1º y 2º de ESO grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa, y que interferían en el progreso de otros compañeros (alumnos disruptivos y/o con problemas significativos de aprendizaje), y en el suyo propio, con un mínimo de diez y un máximo de quince alumnos por grupo. Los alumnos de grupos específicos mantienen su grupo de referencia y su adscripción se revisa periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje, coincidiendo, generalmente, con el calendario general de evaluaciones.

El proceso de enseñanza en los grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa comprende las materias de Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Ciencias sociales, geografía e historia y Ciencias de la naturaleza. En el resto del horario lectivo semanal, es decir, en las materias de Educación física, Educación para la ciudadanía, Educación plástica y visual, Tecnología, Música y materias optativas los alumnos de los grupos específicos coincidirán en el aula con los alumnos del grupo de referencia. Asimismo, estos alumnos tampoco podrán ser privados de las actividades complementarias que, con carácter general, establezca el centro, destinadas a favorecer la inserción del alumnado.

En estos grupos se ha adaptado la evaluación, metodología, objetivos mínimos y los contenidos de las materias citadas en el párrafo anterior. Los contenidos podrán ser trabajados en el grupo específico de manera integrada, aplicando una metodología interdisciplinar, y serán seleccionados manteniendo el equilibrio necesario, tomando como referencia los currículos de dichas materias, de modo que respondan a los intereses y motivaciones del alumnado y buscando la funcionalidad de los aprendizajes.

Todo esto ha redundado en un beneficio para los alumnos en situación de desventaja socioeducativa, habida cuenta del desfase curricular que presentaban y de las dificultades de aprendizaje por su carácter disruptivo, o por otras causas.

En este sentido es importante contar con profesorado motivado e ilusionado con el proyecto. Hemos contado en la mayoría de las asignaturas con profesorado voluntario y en las que no lo había, la Jefatura de estudios ha cuidado especialmente la asignación de profesorado al grupo específico.

Por otro lado, los grupos específicos cuentan con dos tutores (uno de ellos el del grupo de referencia y otro específico para estos alumnos en situación de desventaja socioeducativa), coincidiendo el horario de la tutoría, permitiendo el agrupamiento o no con los alumnos del grupo de referencia.

La misma situación (posibilidad de juntarse o no todos los alumnos) se produce en Educación para la Ciudadanía en 2º de ESO y en Música en 1º de ESO, ya que el centro cuenta con recursos humanos suficientes en estos departamentos para establecer desdobles.

En Educación física, sí comparten todas las horas con los alumnos del grupo de referencia, hecho que nos dio problemas con las familias del grupo de alumnos del perfil no específico. Hemos puesto en marcha para esta asignatura un proyecto en el que los alumnos de 2º curso del Ciclo formativo de grado superior de Animación a las actividades físicas y deportivas, en el marco de su formación, colaboran en la clase de Educación física con el profesor de la asignatura, coordinados por el profesor correspondiente del módulo formativo del ciclo (que es, generalmente, el módulo de

Dinámica de grupos) y por la profesora encargada de la Formación en centros de trabajo. Estas actividades les son tenidas en cuenta como FCT a estos alumnos.

Mención aparte merece el tema de la CONVIVENCIA. Este centro cuenta con un plan sólido que se basa en medidas ordinarias y en medidas extraordinarias. Estas últimas cuentan con proyectos elaborados y con resultados contrastados. Son las que comentaremos aquí brevemente y que venimos desarrollando desde el curso 2006/2007. En todas estas medidas los alumnos que se encuentran en situación de desventaja socioeducativa se convierten en actores principales de una u otra manera:

La mediación escolar y alumnado ayudante.

La mediación que llevamos a cabo (particularmente la llevada a cabo por los alumnos) consiste en colocar, en lugares estratégicos del centro, personas iguales a los posibles causantes de una incidencia conflictiva (mediadores) para prevenirlo (objetivo fundamental) y, si es posible, resolverlo inmediatamente. En caso de que el conflicto se produzca y no se pueda resolver con ese carácter inmediato, los mediadores se situarían entre las fuentes de conflicto, o entre éstas y la jefatura de estudios, estando facultados (llegado este extremo) para interceder y proponer soluciones.

Entendemos por mediación, también, la participación activa de los alumnos en la organización y control de la vida del centro tal y como está definida en las funciones y actividades de mediación. En este sentido, podemos afirmar que los alumnos mediadores son también alumnos ayudantes.

Entendemos por conflicto, en general, todos aquellos comportamientos o sucesos que crean un ambiente desfavorable en el centro educativo.

Como se puede comprobar centramos la mediación en la participación de los alumnos (novedad fundamental), pero, como está definido en la composición de lo que llamamos **Equipo de Mediación**, también son mediadores otros miembros de la comunidad educativa del centro, con funciones claramente diferenciadas y explícitamente definidas.

La mediación del IES Enrique Nieto tiene una triple tarea tanto a nivel individual como colectivo: preventiva, formativa y correctiva. La más llamativa y efectiva de esas tareas es la preventiva, porque además de enseñar a afrontar los conflictos en sus inicios, incluso antes de que se produzcan, ayuda a prevenirlos. Relacionado con este aspecto preventivo, la mediación, tal y como la entendemos, presenta una característica fundamental que es la *inmediatez en la atención del conflicto*, pues, generalmente, lo gestiona en el momento de producirse -o antes de que se produzca- por el *carácter disuasorio* que le confiere la continua y perceptible presencia de los mediadores en los ámbitos de conflicto.

Este proyecto contempla la selección de un grupo de estudiantes que, junto al jefe de estudios del centro, profesor técnico de servicios a la comunidad, la integradora social, la responsable de convivencia del centro (profesora mediadora), y representante de la AMPA, formarán el equipo de mediación.

La implicación de los alumnos de los grupos específicos en el proyecto se incardina de diferentes maneras, fundamentalmente nombrando mediadores a estos alumnos con objetos de cambiar su rol en el centro, o a través de los programas de apadrinamiento que el proyecto incluye.

El Aula de refuerzo de la convivencia.

El deterioro del clima de convivencia en los centros educativos y el consiguiente aumento de las sanciones y expulsiones exigen la búsqueda de alternativas que se añadan a las ya existentes y que ayuden a dar respuesta a los problemas generados.

La experiencia nos dice que la simple aplicación de medidas punitivas como la expulsión del centro educativo no suele solucionar el problema si no va acompañada de una serie de medidas correctivas y formativas. Generalmente, el alumno vuelve de la expulsión en iguales o peores circunstancias, con mayor sensación de desarraigo educativo, con mayor desfase curricular y con su rol de elemento disruptivo asimilado y reforzado ante los demás.

Hemos apostado por crear un espacio alternativo donde se favorece y refuerza, sobre todo, la formación en habilidades sociales y emocionales para los alumnos altamente disruptivos. Este espacio también está pensado para alumnos, que sin presentar problemas particularmente graves de comportamiento (ni por cantidad, ni por intensidad) necesitan un espacio ocasional de reflexión y análisis sobre sus actitudes.

La creación del Aula de Refuerzo de la Convivencia surge como una necesidad de dar respuesta a la atención educativa que requiere la diversidad del alumnado del centro. Se plantea como una medida para intentar mejorar las conductas y actitudes de aquellos alumnos que presentan dificultades en la convivencia y, con ello, mejorar el clima de convivencia del grupo y del centro en su conjunto. No obstante, la derivación de un alumno al Aula de Refuerzo de la Convivencia es una sanción más de las que puede aplicar el centro educativo, ya que impide al alumno asistir a las actividades docentes de su grupo.

La Liga de convivencia.

Este proyecto pretende ser un medio que catalice los posibles problemas de conducta que puedan existir en el patio por la realización de actividades espontáneas, juegos violentos o hábitos competitivos, los cuales pueden ser fuente de rechazo y exclusión de los menos "dotados" para el deporte o de los que pudieran "estorbar" en el patio.

Es un hecho que muchos de los alumnos tradicionalmente disruptivos son buenos en lo que a actividades deportivas se refiere, por ello se puede utilizar su participación o no en las mismas como un elemento motivador

En definitiva, se trata de fomentar una actividad lúdica en la que todos tengan cabida, se fomente la tolerancia, el respeto, el juego limpio y la participación y convivencia por encima de la competición.

La Tutoría afectiva o individualizada.

Creemos que en muchas ocasiones la causa de los comportamientos disruptivos de los alumnos es su creciente desarraigo con respecto al centro educativo, cuando no incluso la carencia de un referente afectivo.

El sistema tutorial que establece la ley basado en una estructura organizativa tradicional: una sola sesión de tutoría grupal a la semana en la cual un profesor-tutor ha de llevar a cabo el seguimiento y orientación personal, escolar y profesional de una media de 30 alumnos (cuando no más) se manifiesta como claramente insuficiente, sobre todo para atender a determinados alumnos con problemas específicos.

Los tutores afectivos serán profesores voluntarios del claustro, que mediante un mayor conocimiento de las circunstancias de los alumnos, alcanzan una mejor implicación en sus problemas que el posible en la tutoría ordinaria del grupo, debido a que se trata de una tutoría individualizada y a que el tutor es elegido (dentro de lo posible) por el alumno, hecho que debe favorecer la empatía.

Como pautas generales de actuación el tutor intentará establecer con el alumno una auténtica relación comprensiva y de aceptación, evitando tanto las actitudes autoritarias, como las excesivamente permisivas.

Discusión de resultados/aportaciones/conclusiones.

Hay que relativizar los resultados porque consideramos que en los datos pueden afectar circunstancias ajenas al plan, aparte de que aún queda mucho camino por recorrer. El análisis de resultados ha seguido dos parámetros diferentes.

Por un lado los resultados académicos, donde podemos apreciar una mejora en el porcentaje de aprobados por asignatura en el conjunto de los segundos de ESO. Atendiendo únicamente a los resultados de los grupos específicos, apreciamos que la media es inferior a la del resto de segundos, pero también apreciamos que un porcentaje significativo de estos alumnos presenta una mejora importante con respecto al año anterior. La mejora afecta a cuestiones diversas: resultados académicos, actitud, hábitos, etc.

Mención especial merece la convivencia, donde hemos comprobado que el número de sanciones en 2º de ESO se ha reducido a la mitad, concentrándose la mayoría de ellas en un reducido número de alumnos. Igualmente, un porcentaje muy alto de alumnos de los grupos específicos ha mejorado su comportamiento con respecto al año anterior.

Podemos afirmar que el Plan de éxito que hemos llevado a cabo ha contribuido a:

1. Disminuir el número de incidencias.
2. Mejorar la convivencia.
3. Favorecer la atención a la diversidad.
4. Utilizar una metodología más individualizada.
5. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Mejorar la motivación del alumnado y del profesorado.
7. Mejorar la relación profesor-alumno.
8. Mejorar los resultados académicos.
9. Favorecer la implicación de los ciclos formativos en el centro.

No obstante nos hemos encontrado dificultades:

1. Actitud singular de parte del alumnado.
2. Problemas de aprendizaje, debido a la escasa motivación de algunos alumnos y al gran desfase curricular acumulado.
3. Escasa implicación de algunas familias.

Por otro lado, consideramos que debemos seguir en la misma línea y así lo ha corroborado el claustro de profesores. Sin embargo, tras la experiencia del primer año se apreciaron aspectos que había que apuntalar y/o mejorar:

1. Creación de un grupo específico en 1º de ESO. Este curso ya se ha creado.
2. Favorecimiento de la movilidad del alumno de los grupos específicos.
 - a. De grupo específico a grupo específico, cuando haya más de uno.

- b. De grupo específico a grupo normal
 - c. De grupo normal a grupo específico.
3. Aumento del número de horas de atención al Aula de Refuerzo de la Convivencia, hasta completar la atención a la jornada lectiva completa. No se ha podido completar por cuestiones de cupo de profesorado.
 4. Intervención de los alumnos del Ciclo Formativo también en la asignatura de Atención Educativa, asignatura que por sus peculiaridades, se presta a explorar recursos novedosos; y en cualquier otra que se considere conveniente. Se está haciendo en la asignatura de Educación plástica y visual.
 5. Flexibilización de los programas de Educación compensatoria y de Pedagogía terapéutica, facilitando la intervención con los alumnos dentro o fuera del aula de referencia, en función de las necesidades, arbitrando las medidas organizativas necesarias. Hemos asignado profesor de compensatoria a estos grupos en las materias de Lengua castellana y literatura, y Matemáticas, y hemos tomado las medidas organizativas oportunas para que el apoyo sea dentro o fuera del aula, según interese en cada momento del curso.
 6. Mayor implicación de los alumnos de los grupos específicos, sobre todo, en el proyecto de mediación y alumnado ayudante, pero también en el recreo deportivo y tutoría afectiva.
 7. Favorecimiento de la implicación de las familias.
 8. Cualquier otra que, siguiendo el espíritu del programa, pudiera surgir y contara con un amplio consenso. No hay que olvidar que se trata de un proyecto abierto y flexible.

Por todo lo expuesto, consideramos que el proyecto está resultando provechoso para el centro y pensamos que merece la pena continuar en esta línea, considerando las experiencias totalmente abiertas, sujetas a cuantas modificaciones se estimen oportunas.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PLAN GLOBAL PARA LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS DE CANARIAS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A. Cárdenes Santana, B. Dorta Valencia, R. Ojeda Socorro, C.M. Hernández Gómez

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad

Gobierno de Canarias

Resumen

Se presenta una experiencia de innovación pedagógica llevada a cabo en 102 centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias, dirigida a la mejora del éxito y a la reducción del abandono escolar en entornos de compensación educativa. La organización de una red de centros, la promoción del trabajo colaborativo y la formación permanente del profesorado son las claves de un proceso que nace con la intención de transformar la realidad educativa de una parte importante de la población escolar de Canarias, a través de la consideración de las competencias básicas como elemento central del currículo.

Introducción

La universalización del éxito escolar constituye uno de los grandes desafíos de la modernidad y supone movilizar el esfuerzo compartido de las instituciones y de los distintos sectores sociales implicados en la formación de la ciudadanía. Esta visión globalizadora se erige, consecuentemente, en uno de los principios básicos de una educación de calidad, en la que el éxito de todo el alumnado, con independencia de sus contextos sociales y familiares, es una meta que exige la actuación corresponsable del profesorado, las administraciones públicas, los y las estudiantes, sus familias y, en última instancia, de todo el conjunto de la sociedad.

Desde una concepción que entiende la educación inclusiva de calidad como una medida de compensación en sí misma, la Comunidad Autónoma de Canarias, a través de su normativa específica, ha querido promover planes, programas y proyectos de actuación, en centros docentes públicos, con la mirada puesta en el éxito escolar, la cohesión social y la reducción del abandono prematuro. El objetivo ha sido consolidar como pilares de la educación en Canarias la combinación entre calidad y equidad, lo que exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido por transformar la escuela y consecuentemente, la sociedad.

Durante el curso 2010-2011, se dio el primer paso para la concreción y desarrollo de este reto, mediante una convocatoria en el marco del Plan PROA, para proyectos de actuación dirigidos a la mejora del éxito escolar en centros docentes públicos no universitarios. Como resultado de esta convocatoria fueron seleccionados los proyectos de 52 centros de Educación Secundaria y 50 de Educación Infantil y Primaria, con la siguiente distribución territorial:

| Islas | CEIP | IES | TOTAL |
|----------------|-----------|-----------|------------|
| FUERTEVENTURA | 3 | 5 | 8 |
| GRAN CANARIA | 26 | 22 | 48 |
| LANZAROTE | 1 | 1 | 2 |
| LA PALMA | 1 | 2 | 3 |
| LA GOMERA | 2 | 0 | 2 |
| TENERIFE | 17 | 22 | 39 |
| Totales | 50 | 52 | 102 |

Cada uno de estos centros suscribió un acuerdo con la Administración educativa en el que se detallaron los objetivos, las líneas de actuación y los correspondientes compromisos bilaterales, incluyéndose, además, la relación detallada de los recursos extraordinarios, tanto materiales como humanos de los que dispusieron para el desarrollo de sus respectivos proyectos de actuación.

Estas 102 comunidades educativas han afrontado un arduo plan de trabajo coordinado desde la Administración, para lo que se ha dispuesto de un equipo técnico de cinco profesionales, cuya función ha sido el acompañamiento y asesoramiento al profesorado de estos centros.

En esta comunicación se pretende mostrar una síntesis de la experiencia, prestando particular atención a la innovación e investigación pedagógica, al papel fundamental del liderazgo de los equipos directivos en los procesos de cambio y a la fuerza renovadora de los modelos de trabajo colaborativo en la construcción de una escuela inclusiva e integradora, en la que las competencias básicas se ponen al alcance de todos y todas y donde cada niño y cada niña encuentran su lugar.

Objetivos

Esta experiencia educativa se ha desarrollado orientando la actividad pedagógica y la organización de los centros docentes participantes desde un modelo cooperativo que impulse el aprendizaje del alumnado con un enfoque competencial, permita la gestión democrática de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y proporcione experiencias y situaciones de aprendizaje propicias para el autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación como mecanismos favorecedores de la cultura de la paz y la inclusión social. Para ello, los centros docentes diseñaron sus proyectos particulares respondiendo a los siguientes principios de actuación:

1. Intervención global para la mejora de la eficiencia del sistema, desde el Proyecto Educativo y la Programación General Anual, con el desarrollo de experiencias innovadoras y de atención a la diversidad que ayuden al progreso de los rendimientos escolares y a la reducción del abandono temprano.
2. Enriquecimiento del currículo con estrategias metodológicas participativas dirigidas a conseguir un aprendizaje estimulador de las competencias básicas, conjugando el respeto a las diferencias, con la igualdad de derechos y oportunidades, y la educación intercultural.

3. Participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo, evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, potenciando la coordinación interna y el trabajo en equipo del profesorado y del alumnado.
4. Utilización de estrategias preventivas e integradoras para mantener una convivencia pacífica y crear un adecuado clima escolar.
5. Liderazgo para coordinar el proyecto de actuación y motivar e incentivar la autoformación, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la innovación educativa.
6. Trabajo en red entre los centros docentes y con los agentes comunitarios para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

En este marco común la Administración educativa diseñó y desarrolló el plan de actuación que se describe a continuación.

Desarrollo del Plan

Durante este curso, los centros de la red se sumergieron en un proceso de mejora del desempeño docente, potenciando el trabajo en equipo, así como el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica educativa, a través de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La Administración aportó la estructura organizativa que posibilitó el tratamiento conjunto de las distintas líneas de actuación:

- a) Reuniones de coordinación formación: dirigidas a la promoción del liderazgo pedagógico centrado en la jefatura de estudios como coordinadores/as del proyecto de actuación en sus centros, para facilitar la retroalimentación entre docentes.
- b) Seminarios de trabajo en los centros: encaminados a la formación del profesorado en el ámbito del propio claustro, de manera que éstos se transforman en unidades permanentes de investigación.
- c) Asesoramiento directo a los centros por parte del equipo técnico, de acuerdo con las diferentes demandas y las necesidades particulares de cada uno.
- d) Plataforma moodle como canal de comunicación y como espacio para compartir experiencias y favorecer el trabajo en red.

a) Reuniones de coordinación formación

Estas reuniones fueron convocadas y dinamizadas por el equipo técnico, con periodicidad mensual y asistían los/las jefes de estudios en calidad de coordinadores/as y dinamizadores/as del proyecto de actuación del centro, compromiso que adquieren al firmar el acuerdo. En ellas se promueve el trabajo colaborativo, la formación conjunta, la reflexión, el debate y la toma de decisiones, conformando una estructura en red de “escuelas que aprenden”.

Estas reuniones se llevaron a cabo con una triple finalidad:

- Adquirir estrategias para incentivar la coordinación interna del centro y la dinamización del proyecto educativo con el resto del profesorado.
- Profundizar en el tratamiento del currículo para el diseño de la práctica docente desde un enfoque inclusivo y competencial y en el conocimiento de metodologías afines.

- Establecer una relación permanente con la Consejería de Educación a través del equipo técnico y con el resto de los centros, creando una red para el intercambio de experiencias.

Los/las coordinadores/as experimentan un proceso y unas dinámicas de trabajo que, posteriormente, podrán exportar a sus respectivos centros, por lo que estas reuniones se convierten en encuentros referenciales para la organización y planificación de los respectivos planes de mejora.

b) Los seminarios de trabajo

La Consejería de Educación consideró la formación permanente de los claustros como uno de los elementos fundamentales de esta experiencia, autorizando y financiando cada uno de los seminarios solicitados, en el marco del Plan Canario de formación del profesorado.

Se trató de una formación contextualizada y sustentada en la reflexión conjunta del profesorado en torno a la propia práctica, considerada como uno de los elementos principales para impulsar el éxito de los aprendizajes.

Este proceso de formación supuso contar con una estructura organizativa que facilitara el encuentro del profesorado, la coordinación, el intercambio de experiencias y la programación colegiada de acciones. En este mismo sentido, estimuló el liderazgo pedagógico de la jefatura de estudios, apuntalada por la formación recibida en los espacios en red de intercambio y de coordinación pedagógica. Por último, los planes de formación necesitaron de una estrecha cooperación entre la Administración educativa y los servicios de apoyo con funciones de asesoramiento al docente.

Cada uno de estos seminarios respondía a las especificidades y necesidades propias de los centros. La mayoría tenían como denominador común el favorecer la acción colegiada del profesorado para el desarrollo de las competencias básicas. A través de ellos se propició una evaluación de la situación de partida y la detección de las necesidades para continuar con el análisis de las tareas, los modelos de enseñanza y la evaluación.

c) El asesoramiento directo a cada centro

El asesoramiento y apoyo diferenciado a cada uno de los centros ha respondido fundamentalmente a las demandas concretas realizadas por ellos, decidiendo desde éste el contexto de intervención del equipo técnico en cada situación. Se ha solicitado del equipo técnico su colaboración en tareas de sensibilización, formación y/o asesoramiento sobre diversos temas relacionados con cualquiera de los ámbitos de trabajo del centro. Se han realizado apoyos a claustros completos, a comisiones de coordinación pedagógica, a equipos de nivel y asesoramiento en el tratamiento de alumnado conflictivo, puesto que el equipo cuenta con personal cualificado para ello.

La incidencia de este equipo en los centros ha sido desigual, existiendo algunos muy demandantes en los que se ha intervenido de forma continuada, centros a los que se ha solicitado su colaboración para intercambiar experiencias con otros y por último aquellos en los que la intervención del equipo técnico solo ha podido hacerse a través de alguna visita.

d) Plataforma moodle

La habilitación de una plataforma moodle ha facilitado la gestión y la coordinación del equipo técnico con los participantes en los proyectos de actuación de los centros y ha propiciado el intercambio de experiencias entre ellos.

Resultados y conclusiones

Los centros que han desarrollado su proyecto de actuación para la mejora del éxito escolar en este curso se comprometieron, en sus respectivos acuerdos, a lograr un margen de avance cifrado en un 5% de media, en las áreas y materias de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, se plantearon aumentar su tasa de promoción escolar en un 5% y disminuir la tasa de absentismo en un 10%.

De acuerdo con los datos aportados por las certificaciones de los centros se han obtenido los siguientes valores promedios del rendimiento, expresados en %.

| CURSO | 2009-10 | 2010-11 | % avance |
|------------------|---------|---------|----------|
| IES (52) | | | |
| LCL | 58,92 | 65,68 | 6.76 |
| MAT | 55,25 | 59,215 | 3.96 |
| PROMOCIÓN | 59,05 | 62,53 | 3.48 |
| ABSENTISMO | 6,58 | 6,32 | 0.26 |
| CEIP (46) | | | |
| LCL | 76.9 | 80.55 | 3.65 |
| MAT | 76.2 | 79.7 | 3.5 |
| PROMOCIÓN | 89.5 | 91.6 | 2.1 |
| ABSENTISMO | 4.2 | 3.16 | 1.04 |
| CEO (4) | | | |
| LCL | 71.7 | 78.3 | 6.6 |
| MAT | 74.5 | 77.5 | 3 |
| PROMOCIÓN | 83.2 | 85.37 | 2.17 |
| ABSENTISMO | 4,69 | 4 | 0.69 |

- La totalidad de los indicadores de rendimiento ofrece mejoras con respecto al punto de partida; sin embargo el margen es más amplio en los centros de secundaria debido a que parten de una situación peor en relación con los de primaria. Los valores originales de estos últimos superan el 70%, lo que explica que su índice de mejora sea inferior.

- En los centros de primaria la diferencia entre áreas es menor y el índice de mejora está alrededor de los 3.5 puntos porcentuales, con una frontera de éxito que ronda el 80 %.
- La tasa de absentismo fluctúa entre el 3.1% de primaria y el 6.32% de secundaria. Son datos inferiores a los de partida, pero el margen de mejora es muy bajo.

Los centros manifestaron su intención de continuar en el curso 2011-2012, presentando una solicitud de prórroga, avalada por el consejo escolar y por el claustro. Todos ellos aportaron el acta de claustro en los que se recoge una holgada mayoría absoluta, con un número significativo de centros que votaron a favor con unanimidad. Sin duda, es un dato claro del grado de satisfacción mostrado por el profesorado

Esta actuación global, dirigida a lograr el éxito de los aprendizajes en una escuela inclusiva, implicó a un conjunto importante de centros de compensación educativa y aglutinó las medidas y apoyos proporcionados por el Plan PROA, con la experiencia acumulada a lo largo de más de diez años de investigación-acción en CEIP e IES de atención preferente. Los claustros implicados se han convertido en unidades de investigación que profundizan, ponen en práctica y evalúan estrategias organizativas y metodológicas favorecedoras de una consecución equitativa del éxito escolar. Se trata de organizaciones educativas estructuradas en red que impulsan sus planes de mejora de manera conectada y, por tanto, se transforman en un marco ideal para avanzar en la innovación educativa de esta comunidad autónoma.

El trabajo más importante de estos centros se ha desarrollado en torno a la consideración de las competencias básicas como elemento central del currículo, lo que ha supuesto abordar un cambio profundo en las prácticas educativas y en la evaluación, incidiendo directamente en el perfeccionamiento de las competencias profesionales docentes, desde la convicción de que los avances en el proceso de enseñanza generan la mejora de los aprendizajes.

Estos centros, haciendo uso de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión están desarrollando y completando los currículos desde un enfoque competencial, de acuerdo con las intenciones y metas concretadas en sus respectivos proyectos educativos, con la finalidad de lograr el desarrollo holístico de un alumnado en situación de desventaja social y familiar.

Normativa de referencia

BOC. n.º 116, de 15 de junio de 2010.

Orden de 7 de junio de 2010, por la que se regulan las condiciones que han de regir los planes, programas y proyectos de intervención dirigidos a mejorar la calidad y equidad en educación, de aplicación en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.

BOC. n.º 117, de 16 de junio de 2010.

Resolución de 8 de junio de 2010, por la que se convoca la presentación de proyectos de actuación, cofinanciados con el Ministerio de educación en el marco de los Programas de Cooperación Territorial, para lograr la mejora del rendimiento escolar del alumnado, en centros docentes públicos no universitarios, dependientes de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, para el curso 2010-2011.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PLAN PARA LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR

Silvia Casiano González
CP José Bernardo, Langreo, Asturias.

Introducción

En el C.P. José Bernardo venimos desarrollando desde el curso 2009-2010 el programa AVANZA, cuyo objetivo general es promover y favorecer el éxito escolar, especialmente en aquellos alumnos necesitados de medidas de atención a la diversidad específicas.

Con este programa tratamos de favorecer el rendimiento escolar del alumnado que presenta riesgo de fracaso escolar o en su caso, de abandono del sistema educativo.

Dicho programa se enmarca dentro del convenio de desarrollo de la LOE con el Ministerio de Educación en las líneas de éxito escolar y de prevención del abandono escolar.

Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en el centro son:

| | |
|---|---|
| PARA EL CENTRO | <ul style="list-style-type: none">- Integrar el proyecto en el Proyecto Educativo y la Programación General Anual.- Definir las actuaciones del mismo en la PGA y el Plan de evaluación Anual- Favorecer el éxito y rendimiento escolar del alumnado.- Incrementar la coordinación entre escuela y familia.- Promover la formación e información de las familias.- Facilitar y fomentar la coordinación entre las personas implicadas en el desarrollo del proyecto.- Constituir un grupo interno de trabajo para la puesta en marcha del mismo formado por los tutores del segundo y tercer ciclo, orientadora del centro, monitoras de los talleres y el equipo directivo.- Mejorar la Coordinación con el IES de la zona. |
| PARA LOS DESTINATARIOS DEL PROGRAMA | FAMILIAS <ul style="list-style-type: none">- Utilizar la agenda escolar como medio de comunicación familia- escuela-Mejorar la coordinación e implicación de las familias.- Favorecer y controlar la asistencia al centro.- Conocer y aceptar los compromisos inherentes al |

| | | |
|--|----------|---|
| | | programa. |
| | ALUMNADO | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado. -Mejorar la integración social en el grupo y en el centro. - Favorecer la asistencia y la participación en el centro. - Favorecer el rendimiento escolar del alumnado con necesidades de atención a la diversidad específicas - Priorizar agrupamientos que favorezcan la integración escolar y social del alumnado destinatario. - Poner en práctica los contenidos trabajados en los talleres sobre habilidades sociales y resolución de conflictos a través de la mediación. -Facilitar la continuidad de la enseñanza con el IES. - Conocer y aceptar los compromisos inherentes al programa. |

Desarrollo del programa

- PERSONAS IMPLICADAS

Se ha creado en el centro un grupo interno de trabajo formado por: los tutores del 2º y 3º ciclo de primaria, la orientadora del centro, el equipo directivo y las monitoras que imparten los talleres por las tardes.

- ALUMNADO

El plan AVANZA está destinado a alumnos de 2º y 3º ciclo de primaria que el grupo de trabajo considera que necesitan una atención a la diversidad específica.

El alumnado que participa en el AVANZA cumple alguno o varios de los siguientes requisitos:

- Bajo nivel de competencia en las áreas instrumentales.
- Ausencia de hábitos de trabajo
- Escasa motivación por el estudio.
- Entorno familiar y sociocultural poco motivador.
- Escolaridad irregular
- Alumnado con programas de refuerzo en algún área.

- Alumnos que no han promocionado de ciclo.
- Alumnado inmigrante con desfase curricular significativo

- **ACTIVIDADES**

Las actividades previstas para el desarrollo del plan AVANZA son:

En horario escolar:

- Agrupamientos flexibles en el área de Lengua (grupos flexibles multinivel: 4 tutoras y una especialista de PT (2º ciclo) y 3 tutores y una especialista de PT (3º ciclo).
- Apoyo en grupo ordinario en las áreas de Conocimiento del Medio y Matemáticas por otros profesores del centro.
- Apoyo guiado entre iguales en el uso de las TICs en las diferentes áreas del currículo.
- Firma de compromisos por parte del alumnado y de las familias.
- Uso de la agenda escolar.

En horario extraescolar se colabora con la *Cruz Roja* y la *Cruz de los Ángeles* para que estos alumnos formen parte del programa y se realice un seguimiento de las tareas escolares que estas asociaciones vienen realizando con el centro desde hace tiempo.

A su vez en horario extraescolar, llevamos a cabo unos talleres los martes y los jueves de 16:00 a 17.30 h. en colaboración con la ONG Mujeres de Asturias. En dichos talleres trabajamos:

- Refuerzo educativo en las áreas instrumentales del currículo.
- Potenciación de hábitos básicos de trabajo y estrategias de aprendizaje.
- Educación emocional para mejorar la inclusión y la convivencia.
- Desarrollo de habilidades sociales

- **SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN**

Se establecen reuniones mensuales del grupo de trabajo para la puesta en marcha y seguimiento del proyecto.

Además en las reuniones mensuales de los grupos flexibles de lengua del 2º y 3º ciclo se realiza un seguimiento del proyecto.

Se establecen varias reuniones al trimestre de coordinación con las monitoras implicadas.

| SESIONES DEL GRUPO DE TRABAJO AVANZA | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Fecha | Acción | Responsable |
| Septiembre | Formación Grupo Trabajo y selección de los alumnos que participarán en el programa | Equipo directivo, tutores y orientadora. |

| | | |
|------------|--|---|
| Septiembre | Reunión y entrevista con las familias | Equipo directivo y orientadora |
| Octubre | Evaluación inicial | Equipo directivo, tutores y orientadora. |
| Octubre | Reunión de coordinación | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Octubre | Reunión G.F. Lengua | Tutores-as y PTs |
| Noviembre | Reunión de coordinación | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras |
| Noviembre | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs |
| Enero | Seguimiento Evaluación 1º trimestre | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Enero | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs |
| Febrero | Reunión de coordinación | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Febrero | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs. |
| Marzo | Reunión de coordinación | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Marzo | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs. |
| Abril | Seguimiento Evaluación 2º trimestre | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Abril | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs. |
| Mayo | Reunión de coordinación | Equipo directivo, orientadora, tutores y monitoras. |
| Mayo | Reunión G.F. Lengua | Tutores y PTs. |
| Junio | Evaluación final. | Tutores, equipo directivo y orientadora |

- Evaluación: se realiza en tres momentos del curso: una por cada trimestre.

- 1º y 2º trimestre: seguimiento del proyecto y evaluación del alumnado.
- A final de curso para evaluar el proyecto y al alumnado y realizar propuestas de mejora para el curso siguiente.

Se valoran los siguientes indicadores:

- Se ha integrado el proyecto en el PEC y la PGA
- Se han definido las actuaciones del mismo en la PGA y el Plan de evaluación Anual
- Ha mejorado el rendimiento de algunos alumnos. Se han incrementado las coordinaciones entre escuela y familia.
- Se ha promovido la formación e información de las familias y han participado en ella.

- Se han coordinado las personas implicadas en el desarrollo del proyecto.
- Se ha constituido un grupo interno de trabajo para la puesta en marcha del mismo.
- Se ha mejorado la Coordinación con el IES .Se ha utilizado la agenda escolar como medio de comunicación familia- escuela a lo largo del curso escolar.
- Se ha mejorado la coordinación e implicación de las familias.
- Se ha controlado la asistencia al Centro por parte de las familias
- Han aceptado las familias los compromisos del programa.
- Han participado las familias en los talleres de participación
- Ha mejorado el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado con necesidades de atención a la diversidad específicas.
- Se ha mejorado la integración social en el centro del alumnado
- Los alumnos han participado en los talleres de resolución de conflictos.
- Los alumnos conocen y han aceptado los compromisos inherentes al programa.
- Se ha mejorado la integración social en el grupo.
- Se han priorizado agrupamientos que favorezcan la integración escolar y social del alumnado destinatario.
- Se han puesto en práctica los contenidos trabajados en los talleres sobre habilidades sociales y resolución de conflictos a través de la mediación.

Valoración de resultados

El programa Avanza ha obtenido resultados satisfactorios en los dos cursos anteriores en los que se ha desarrollado en nuestro centro en cuanto a integración del alumnado, implicación familiar y mantenimiento del rendimiento de los alumnos.

Ha sido difícil mejorar el rendimiento académico de algunos de los alumnos con una historia de fracaso escolar bastante larga, pero hemos logrado mantener su motivación para asistir a las actividades extraescolares y realizar el trabajo escolar.

Durante los cursos anteriores se han recogido propuestas de mejora que en el presente curso hemos tenido en cuenta, como son:

- La selección de alumnos debería extenderse a los del 2º ciclo de la Educación Primaria.
- Dar la posibilidad de participar en el programa a los alumnos de necesidades educativas especiales.
- Mejorar la coordinación con las monitoras de la ONG.
- El establecimiento de objetivos comunes claros.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

POR LA INTEGRACIÓN... ARRIBA EL TELÓN

Eduardo Sánchez Laguna y Margarita Corral Garrido
CEIP Jaime Vera, Torrejón de Ardoz, Madrid

Introducción

El colegio Jaime Vera es Centro preferente para alumnado con TGD. Fue asignado por la Comunidad de Madrid en el curso 2008-2009 por las necesidades demandadas en la zona.

En el centro, se llevan a cabo una serie de proyectos que trabajan objetivos curriculares a través de otras actividades y por tanto dan respuesta a aquellas necesidades que surgen tanto a nivel global, es decir al centro, y de manera más particular, al alumnado.

Después de comenzar esta nueva andadura en el centro, en la memoria del curso 2009-2010 se propone desde el profesor del aula específica TGD llevar a cabo un proyecto de teatro inmerso en el área de educación artística: dramatización, que abarque a todo el alumnado del colegio, priorizando aquellos que tienen determinadas necesidades (sociales, comunicativas, conductuales...); siendo el resultado una respuesta a la diversidad que implica a todos los sectores de la comunidad educativa.

Objetivos

1. Amortizar todos los recursos que se dan por ser centro preferente.
2. Beneficiar a todo el alumnado / personal docente y no docente / familias de este recurso y no limitarse a cinco alumnos con TGD.
3. Desarrollar la dramatización en todas sus vertientes, desarrollando en el alumnado capacidades implícitas en la misma (expresión oral, corporal, atención, memoria, habilidades sociales...).
4. Realizar un trabajo específico con el alumnado que lo requiera por determinadas necesidades (TGD, TDAH, problemas sociales, afectivos, emocionales, conductuales, de relación...).

Metodología/Desarrollo

En el centro, se llevan a cabo proyectos para dar respuesta a aquellas demandas y necesidades que surgen tanto a nivel global, es decir en el centro, y de manera más particular, en el alumnado.

Estos proyectos son:

- Proyecto de coro.
- Proyecto de plástica.
- Proyecto de patio.
- Proyecto de teatro.

Tras enumerar los diferentes proyectos, nos vamos a ceñir a la explicación del proyecto de teatro que es el que ocupa el tema de la ponencia:

- Organización para el desarrollo de la actividad en el centro:

- *Equipo directivo*: organizar personas, recursos y sistemas de trabajos (mediante CCP, CLAUSTRO...). Crear una actitud de centro en todo y para todos.
 - *Profesorado encargado del proyecto*: realización de documentos necesarios (programaciones, adaptaciones curriculares individuales...) reuniones con otros profesores (intercambio de información, toma de decisiones, resolución de problemas, atención a posibles demandas que surjan...), adaptación de obras de teatro y montaje de coreografías.
 - *Profesorado*: elección del alumnado que acudirá al proyecto de teatro, teniendo en cuenta en primer lugar a aquellos alumnos que lo necesiten y en segundo lugar los aspectos académicos, actitudinales y comportamentales. Participación y colaboración en el proyecto de teatro (realización de decorados, vestuario, montaje...).
 - *Alumnado*: elección voluntaria para acudir a la actividad. Tras la gran demanda por parte del alumnado, desde las aulas de referencia se realiza un trabajo exhaustivo en el aula, a través de técnicas y estrategias (sistema de puntos, economías de fichas, contrato de contingencias...) teniendo en cuenta aspectos curriculares, académicos y actitudinales, para asistir al proyecto de teatro o mantenerse en él.
 - *Personal no docente*: colaboran en la elaboración de los decorados.
 - *Familias*: además de acudir a las representaciones del proyecto, se encargan del vestuario para las representaciones.
- El desarrollo del proyecto de teatro se desglosa en varios pasos a seguir:
 1. *Elección del alumnado que asiste*: en primer lugar los propios alumnos deciden si quieren acudir a teatro o no. Tras la gran demanda del alumnado, es el propio equipo docente el que decide quiénes acuden al proyecto de teatro, priorizando en aquellos alumnos que más lo necesiten para el desarrollo de las capacidades anteriores mencionadas (alumnos con dificultades sociales, afectivo-emocionales, trastorno generalizado del desarrollo, problemas conductuales...).
 2. *Personas encargadas y sus funciones*: maestro especialista en pedagogía terapéutica encargado del aula de apoyo específico (dirige el proyecto de teatro: intercambiando información tutor-alumno y realizando conjuntamente las adaptaciones oportunas (curriculares, sociales, de acceso...) técnico I: Integradora social y maestro especialista en educación física (apoyan a los alumnos, incidiendo en aquellos que presentan más dificultades, a través de las distintas adaptaciones que se hayan realizado).
 3. *Trabajo en equipo*: con la participación y colaboración de todos los que forman parte de la comunidad educativa: profesores, equipo directivo, alumnos, personal no docente, personal del comedor, personal de limpieza, conserje... colaborando en la preparación del escenario, realización de decorados, vestuario, y cualquier ayuda posible.
 4. *Actividades*: partiendo de la motivación del alumnado, el trabajo debe orientarse hacia actividades lúdicas, creación y realización de coreografías, improvisaciones, técnicas de representación y trabajos tanto individuales como grupales. Hay que tener en cuenta que la representación de una obra teatral es fundamental, pero no es el objetivo primordial de este proyecto, el objetivo es el desarrollo de las capacidades individuales (expresión oral y corporal, procesos psicológicos básicos, interacción social...).

5. *Interdisciplinariedad*: en las actividades del centro se fusionan 3 proyectos que se desarrollan desde el Área de Educación Artística: desde el proyecto de teatro se realizan las obras de teatro así como diferentes coreografías, desde el proyecto de coro se cantan las canciones integradas en las obras de teatro y en el área de plástica se realizan los decorados de dicha obra.
6. *Adaptaciones*: adaptar significa crear papeles o funciones a medida, partiendo de la individualización, teniendo en cuenta sus necesidades.

Discusión de resultados/Aportaciones/Conclusiones

Como conclusión, planteamos las diferentes actividades que se llevan a cabo con el proyecto de teatro:

- Festival de navidad: representación de obra de teatro y coreografías.
- Actuaciones: participación en la muestra de teatro local, representación de la obra de final de curso, tanto para los compañeros como para las familias.
- Participación en las actividades generales de centro (día de la paz, carnaval, otros festivales, graduaciones...).
- Realización de talleres conjuntos entre el profesorado para la realización de decorados, vestuario...
- Participación del profesorado de manera directa en el proyecto de teatro: realizando coreografías para representar al alumnado, colaborando en la obra de teatro-musical, siendo actores o participantes en alguna de las coreografías del musical.
- Los alumnos destinan su tiempo libre a actividades relacionadas con el proyecto: teatro, danza, lectura (obras de teatro, entremeses, sainetes, monólogos...) y escritura (creación propia de obras de teatro).
- Ambiente de trabajo conjunto en el colegio, así como la idea de trabajo constante y en equipo.
- Realización de material audiovisual que explica y expone la forma en la que se realizan este tipo de actividades (videoclip del montaje de la obra).

La conclusión de esta experiencia es que la vida está llena de escenarios y papeles a interpretar, en el centro ya los hemos decidido:

el escenario... un colegio

el papel... ser maestros

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PROGRAMA DE BIPEDESTACIÓN Y MARCHA CON NF-WALKER

Juan Carlos Vallejo Vallés

CEE Marqués de Vallejo, Logroño, La Rioja

Resumen

Durante el curso 2009-2010, comenzamos en el Colegio un programa bastante innovador en relación con la bipedestación y la marcha de alumnos con grave discapacidad motriz. Actualmente y una vez adquiridos todos los elementos necesarios para el desarrollo del mismo, podemos observar como ocho de nuestros alumnos gravemente afectados pasean por los pasillos del centro y quién sabe si en un futuro próximo podemos verlos por nuestros parques con sus andadores y aparcadas sus sillas de ruedas, al menos unos ratitos.

Objetivos:

- Educar a los familiares y personal relacionado con el alumno en el uso adecuado del NF- WALKER.
- Estimulación de la bipedestación y marcha.
- Estimulación del interés por el medio y el desplazamiento autónomo.
- Estimulación de la ventilación pulmonar y el tránsito intestinal.
- Ejercitación muscular y aeróbica.

Desarrollo del Programa:

La bipedestación, y la marcha en bipedestación, son hitos motrices exclusivos del desarrollo evolutivo del ser humano. De esta manera, forman parte no sólo de nuestro desarrollo motor sino de nuestra manera de ver, entender y de relacionarnos con nuestro entorno. Todos nuestros órganos y sistemas se desarrollan mientras nos erguimos y caminamos. Nuestros huesos y músculos adquieren la forma y función por las actividades que realizan. Por estos motivos, propiciar estímulos adecuados de bipedestación y marcha, estimulan el interés del niño por el entorno, mejoran el tránsito intestinal, estimula el desarrollo óseo y muscular, mejora la ventilación pulmonar, estimula el enderezamiento de la espalda y el control de la cabeza.





Los alumnos que no pueden ponerse de pie por si mismos necesitan de apoyos para la bipedestación, y como ya hemos descrito, en el colegio se realiza un programa de posicionamiento que incluye la bipedestación. De esta manera nuestros alumnos experimentan la carga en esta postura, sus músculos, huesos y órganos reciben el estímulo gravitatorio fundamental para ayudar a su funcionamiento y desarrollo.

Pero los niños sin discapacidad además de estar de pie, caminan y ello les proporciona un abanico muy importante de posibilidades de interaccionar con el entorno, con otros niños y con los adultos. De esta manera el estímulo del desplazamiento en bipedestación constituye un medio magnífico para el desarrollo integral del alumno en todos los ámbitos, tanto orgánicos, como cognitivos y afectivo-emocionales.

Para poder desarrollar esta estimulación son necesarios unos materiales y unos espacios adecuados. En el Colegio disponemos ya de tres chasis del que es, hoy por hoy, el mejor soporte para la marcha autónoma del mercado, el NF-WALKER. Este aparato es un andador recíproco que permite colocar al alumno que reúna las características necesarias en situación de desplazarse en bipedestación, incluso con mínimos movimientos de los miembros inferiores.

El NF-WALKER tiene dos componentes fundamentales:

1. El soporte o carro.
2. Los bitutores del alumno.

Disponemos además de un entrenador del paso (RIFTON PACER GAIT TRAINER) para trabajar en la sala de fisioterapia con los alumnos, y que ya está dando los primeros resultados, permitiendo a niños con grave discapacidad y sin condiciones de desarrollo para la marcha autónoma, dar sus primeros pasos por si mismos en el entrenador de la marcha.

Conclusión

Durante estos pocos cursos de puesta en marcha del Proyecto, ya hemos podido ver por los pasillos del colegio a varios de nuestros alumnos que hasta ahora sólo se ha desplazado en silla de ruedas, desplazándose con los distintos soportes para la marcha.

Debemos, una vez mas, recordar que la marcha con sistemas de soporte persigue múltiples objetivos para el desarrollo global del niño y la mejora de su estado de salud general. En muchas ocasiones, no será un objetivo que el niño pueda llegar a andar sin



soportes, sino un medio para ofrecer al niño múltiples posibilidades de interacción y desarrollo.

Como señalábamos anteriormente sería nuestro deseo poder ver a estos niños y a otros que puedan acceder al Programa en el futuro, pasear por parques y zonas públicas descubriendo desde su nueva posición distintos horizontes.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Programa de Desarrollo de Capacidades: un enfoque inclusivo de atención a la diversidad.

Blanca Lobateras Carpi y Asunción Porta Murlanch.

CEIP La Laguna. Sariñena (Huesca). Comunidad Autónoma de Aragón.

Resumen

El programa Desarrollo de Capacidades es un programa de carácter institucional desarrollado a través de Resolución de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se autoriza la aplicación con carácter experimental del programa de Desarrollo de Capacidades y se dictan instrucciones para su desarrollo en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, el 29 de octubre de 2007.

A través de este programa los centros educativos consiguen dar respuesta a las necesidades de los alumnos que manifiestan mayores capacidades para aprender y estilos de pensamiento diversos a través de la propuesta de nuevas metodologías y contenidos. Estas actuaciones suponen un motor de innovación que se transfieren a todo el centro, ya que a través de las “inclusiones” otros alumnos del centro pueden participar en experiencias educativas más interactivas y creativas. En suma, esta propuesta supone un modo de fomentar la calidad educativa hermanando los principios de equidad y excelencia.

Objetivos del programa.

Los objetivos del programa son los siguientes:

1. Mejorar la atención educativa del alumnado del centro que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por manifestar altas capacidades intelectuales o mostrar un elevado rendimiento académico.
2. Desarrollar y potenciar los aprendizajes y el rendimiento escolar del alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar o por su capacidad especial en algún área del currículo.
3. Estimular a los alumnos que manifiestan desinterés por sus logros escolares al percibir que no se valoran sus capacidades.
4. Identificar, por parte del profesorado y con la ayuda del EOEP, a este tipo de alumnado y conocer sus capacidades particulares.
5. Contribuir al desarrollo de una personalidad equilibrada y a la mejor integración de este alumnado en el grupo y en el centro.
6. Mejorar las posibilidades de todo el alumnado del centro a través de la realización de actividades cooperativas de aula.
7. Incorporar las buenas prácticas que se lleven a cabo en el centro al Proyecto de Desarrollo de Capacidades del alumnado y conocer sus capacidades particulares.
8. Facilitar y favorecer la reflexión sobre la práctica docente y la cooperación con el profesorado del propio centro y con el de otros.
9. Implicar al alumnado del centro y a sus familias en el Proyecto de Desarrollo de

Capacidades.

Desarrollo y metodología

En el segundo año de su implantación en la Comunidad Autónoma, se hace por primera vez en la zona rural, en el CEIP La Laguna de Sariñena, cuya experiencia se expone a continuación.

El proyecto se desarrolla en un municipio de 4000 habitantes. El centro cuenta con 350 alumnos, de los cuales 210 son de Primaria. Dadas las características y novedad del programa, el equipo directivo tuvo un cuidado especial en la información al Claustro, a las familias y al alumnado, para que todos entendieran los objetivos, cómo se iban a desarrollar, cómo iban a afectar a la vida y organización de todo el centro, qué se pretendía, supiéramos cómo hacerlo y toda la comunidad participara de forma activa en el mismo.

Aunque conscientes que en el desarrollo del programa todos los recursos y espacios del colegio pueden ser utilizados, se crea un aula dotada con suficientes materiales bibliográficos, audiovisuales, informáticos, de laboratorio, etc., destinada a desarrollar los proyectos y se dan los pasos necesarios en cuanto a organización.

En el ADC (aula de desarrollo de capacidades) se trabaja realizando agrupamientos de dos tipos:

1. Globales: Formados por el alumnado de un mismo ciclo que tiene un elevado rendimiento en todas las áreas. Participan en una sesión de mañana completa una vez a la semana, excepto los de 1º curso que solo acuden durante dos horas y a partir de febrero, respetando así su periodo de adaptación a la nueva etapa.
2. Específicos: Formados por el alumnado de toda Primaria en un agrupamiento interciclos y que tiene un elevado rendimiento en algún área del currículo, durante dos horas o en una sesión de tarde. Estos talleres son:
 - Científico-matemático
 - Sociolingüístico y artístico

El alumnado que forma parte de estos grupos es seleccionado por un equipo formado por la orientadora, directora o jefa de estudios y un miembro del Claustro, entre los propuestos por el tutor a principio de cada curso.

Los tutores en el tiempo que los alumnos salen del aula para asistir al ADC, realizan también actividades de repaso, refuerzo u orientación con el resto del grupo.

Un aspecto fundamental del programa es el carácter inclusivo, ya que se trabaja no solamente con los grupos específicos mencionados, sino también con los grupos de todo el centro, a través de lo que denominamos *inclusiones*. Para ello la responsable del ADC mantiene una estrecha coordinación con el resto de profesorado del Centro para la programación, organización, temática, recursos y horario de las distintas actividades que se realizan con los distintos grupos, reuniéndose siempre que el tutor o ella misma lo considere necesario y asistiendo también a las sesiones de evaluación.

Mediante estas inclusiones se intenta trasladar a todo el centro, incluido el profesorado, las prácticas metodológicas, actividades, experiencias científicas, etc. que mediante trabajo colaborativo se realizan en el aula.

La metodología del aula está basada en la experimentación, el descubrimiento guiado, la investigación, aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, compartir lo aprendido con

el resto de compañeros, etc. Es un tipo de trabajo fundamentalmente creativo y de profundización de conocimientos en temas que ellos mismos proponen, realizando proyectos y actividades abiertas y motivadoras en las que el alumno tiene el papel protagonista. La maestra responsable acompaña, orienta, ayuda pero no da soluciones, invita a que las piensen y descubran por sí mismos, intenta que los pensamientos se hagan visibles para comprender mejor y ayudar a comprender a los compañeros.

Es muy positiva la participación en la C.C.P (Comisión de Coordinación Pedagógica) de la responsable del ADC. De esta forma está informada de los objetivos generales del curso, actividades puntuales, intereses generales, valoraciones sobre proyectos, propuestas metodológicas, etc. pudiendo también aportar, participar, presentar, proponer y valorar en esta comisión la realización de dichas inclusiones que siempre intentan conectar con los intereses y la vida del Centro y en el resto de temas.

Las nuevas tecnologías se utilizan no sólo como herramienta de trabajo habitual, sino también como elemento de difusión de las actividades que se llevan a cabo en el aula y de comunicación con las familias. Para ello se han creado cuentas de correo electrónico al alumnado participante y existe una publicación sistemática de actividades realizadas y otros temas, en el blog del aula: <http://lalaguna-adc.blogspot.com/>

También han sido un recurso muy importante para realizar proyectos como ARBUSARI, la wiki de los árboles y arbustos de Sariñena, realizada por el alumnado de global 3 y el taller matemático y científico: <http://arbusari.wikispaces.com/>

Consideramos fundamental la participación de las familias en cuanto al nivel de apoyo y como expertos en algunas actividades, en el papel de apoyo personal y de facilitación de materiales a los que sus hijos les requieren y de comunicación y coordinación con el profesorado.

El Programa de Desarrollo de Capacidades que está conectado con el resto de programas del Centro, pretende aglutinar e incorporar las buenas prácticas que se llevan a cabo como sucede en el CEIP la Laguna en materia de convivencia, salud, etc. Así en el Aula de Desarrollo de Capacidades se realizan los talleres de formación de mediadores al alumnado de 5º curso, se realizan talleres de desarrollo del pensamiento causal y consecuencial en la resolución de conflictos con otros grupos, talleres sobre el tema de “me cuido al usar Internet” con el alumnado de tercer ciclo, talleres con padres sobre la mediación, etc.

Es muy importante la valoración continua del trabajo individual y de equipo con el objetivo de mejorar los procesos para conseguir las metas. Las estrategias utilizadas, los errores, las nuevas soluciones e ideas se comentan y comparten para enriquecernos todos y mejorar el trabajo de equipo e individual. El alumnado tiene un papel protagonista en la evaluación de su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y de cómo lo está haciendo.

Las familias, el profesorado y el alumnado participante valoran al finalizar cada curso, mediante la realización de unas encuestas, aspectos concretos del desarrollo del programa: su grado de satisfacción, los proyectos realizados, la mejora observada en determinadas capacidades, etc. Se recogen las propuestas de mejora de cada uno de los sectores y se intentan tener en cuenta, en la medida de lo posible, para el curso siguiente.

En todos los centros que se han realizado las encuestas han sido similares los resultados, manifestando el profesorado y las familias el alto grado de satisfacción y el alumnado su entusiasmo, alta motivación, ganas de aprender y continuar.

En cuanto a la formación, para poder llevar a cabo este trabajo, la responsable del aula debe mantener una constante coordinación con todo el profesorado responsable del resto de aulas de Aragón, existiendo dos grupos en los que participa: El Seminario Autonómico, que se reúne una vez al mes, y el Seminario Provincial, que se reúne dos veces mensualmente, además de participar en cursos de formación continua en el propio centro.

Conclusiones

El Programa de Desarrollo de Capacidades ha supuesto, en los centros en los que se ha puesto en funcionamiento, un elemento de dinamización e innovación y de reflexión sobre la práctica docente para el profesorado.

En el CEIP la Laguna de Sariñena sabemos que con la puesta en marcha de este programa estamos dando un paso más hacia una escuela verdaderamente inclusiva en la que tenemos recursos, espacios y tiempos para dar respuesta a todas las necesidades de nuestros alumnos.

Para el alumnado de todo el colegio asistir a cualquier actividad que se realiza en el ADC supone un elemento motivador.

El aula se ha transformado en un pequeño centro de recursos materiales, algunos elaborados por los propios alumnos, y otros como programaciones de actividades, ideas y sugerencias, en las que todo el profesorado del colegio participa.

Después de tres cursos de puesta en práctica del programa, éste está inmerso en la dinámica del centro de forma natural y tanto el profesorado, como el alumnado, todos nos sentimos protagonistas y partícipes, viendo cumplido uno de nuestros objetivos fundamentales. Por todo ello consideramos que esta propuesta supone un modo de fomentar la calidad educativa hermanando los principios de equidad y excelencia.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA EQUITACIÓN PARA ALUMNOS CON TEA y CON TDAH

Jesús Carlos Rubio Jiménez y Andrés García Gómez

EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres

Consejería de Educación: Junta de Extremadura

Resumen

Exponemos un programa de iniciación en manejo del caballo dirigido a alumnos con trastornos del espectro autista (TEA) y a alumnos con trastornos por déficit atencional con hiperactividad (TDAH). Estos dos colectivos son los trastornos de origen neuropsicológico más prevalentes en edad escolar, se estima que entre el 5 y el 6% de la población escolar presenta alguno de estos trastornos. En este trabajo se describe el programa educativo propuesto, concretando la planificación de los elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, adaptaciones propuestas y procedimientos de evaluación). En cuanto a los resultados, estimamos que hemos conseguido una interesante contribución aportando una serie de conclusiones referidas tanto a la pertinencia como a la consideración de la práctica de la equitación adaptada como deporte eficaz para los colectivos estudiados.

Propósito de la experiencia

Para la elaboración de este programa hemos efectuado una exhaustiva compilación de investigaciones que justifican la realización de este tipo de experiencias normalizadas, desarrolladas en contextos naturales ricos en interacciones normalizadas, que tiene por finalidad el fomentar las conductas adaptativas de los alumnos y, como consecuencia, su calidad de vida, conceptos éstos estrechamente vinculados (Schalock, 2001).

Desde el punto de vista clínico los TEA y los TDAH son trastornos claramente diferenciados, no obstante ambos colectivos presentan muchas características comunes. Los dos presentan dificultades para la comunicación y la interacción social. Suelen dedicar poco tiempo a realizar actividades deportivas y a practicar actividades de ocio al aire libre, empleando mucho tiempo a tareas rehabilitadoras y terapéuticas de gabinete. Suelen tener dificultades para la práctica de deportes de tipo colectivos (baloncesto, fútbol...), ya que exigen un alto grado de improvisación y colaboración. Ambos grupos muestran altos niveles de estrés y ansiedad, provocados por las dificultades para establecer relaciones satisfactorias con sus iguales y con los profesores. Presentan bajos niveles de autoestima y sentimientos de incompetencia en muchas de las actividades cotidianas. Manifiestan altos niveles de impulsividad y limitaciones para dirigir su conducta y manejar sus emociones.

Estimamos que un programa educativo sistemático de iniciación al manejo del caballo puede contribuir decisivamente a dar respuesta a algunas de las necesidades planteadas. Partiendo de esta convicción, perseguimos con esta experiencia los siguientes objetivos: Iniciar a los alumnos en el mundo de equitación, realizar actividades lúdicas en la naturaleza aumentando el disfrute del tiempo de ocio, convivir junto con sus familiares en un entorno social que les permite disfrutar de relaciones sociales saludables, facilitar el aprecio de sus logros individuales, ayudar decisivamente a la mejora de la calidad de vida, y mejorar algunas de las habilidades deficitarias relacionadas con su trastorno.

Metodología y desarrollo del programa educativo

Han disfrutado de la experiencia 27 alumnos (de entre 9 y los 16 años de edad). El programa consta de dos fases. La primera se realiza entre los meses de febrero y junio de 2010, participan 16 alumnos (8 con TEA y 8 con TDAH), durante dos sesiones a la semana de $\frac{3}{4}$ de hora por sesión, en tandas de 4 caballos. Efectuándose 22 sesiones. La segunda fase se desarrolla en la primera quincena de julio, participando 11 alumnos (3 con TEA y 8 con TDAH). En esta fase se han realizado 3 sesiones semanales de $\frac{3}{4}$ de hora por sesión.

Durante cada una de las sesiones han colaborado, al menos, los siguientes profesionales: El monitor de equitación, varios voluntarios con conocimientos de equitación, un especialista en alumnos con TEA (psicopedagogo, PT o AL).

Los **objetivos educativos del programa** que han de alcanzar los alumnos al finalizar la experiencia, se exponen en la siguiente tabla. (Tabla 1).

Los **contenidos de aprendizaje** se han basado esencialmente en dos documentos: el reglamento del programa de titulaciones de jinetes de la Real Federación Hípica Española (niveles de galopes 1 y 2) y en el trabajo de Riaño (2007), denominado “Equitación inclusiva: a caballo entre el ocio, la actividad física y la terapia.”

Tabla 1: objetivos educativos que han de alcanzar los alumnos al finalizar la experiencia

| |
|--|
| Manejar pie a tierra un caballo de forma segura y eficaz. |
| Tomar las precauciones para evitar accidentes en el manejo de caballos pie a tierra. |
| Preparar el caballo para montarlo (sacarlo de la cuadra, cepillarlo, limpiar cascos, etc.). |
| Poner y ajustar el equipo básico de montar necesario. |
| Proporcionar al caballo los cuidados después de montar. |
| Montar en tanda con otros jinetes con equilibrio, coordinación y seguridad. |
| Conducir el caballo realizando movimientos simples con autonomía y moderada precisión. |
| Entender el funcionamiento básico de las competiciones ecuestres en sus diversas disciplinas. |
| Mostrar actitudes de respeto hacia los profesionales del picadero, hacia los animales y hacia las instalaciones y los materiales utilizados en el manejo de los caballos |
| Mejorar la calidad de vida realizando actividades deportivas y de ocio. |
| Mejorar algunas variables afectivo emocionales relacionadas con la expresión de los trastornos |

En cuanto a los **aspectos metodológicos y las adaptaciones realizadas**, exponemos que se ha atendido de forma individualizada a cada alumno, adaptando las situaciones de aprendizaje a sus necesidades. Además de esta idea fuerza se han esgrimido otros principios y recursos metodológicos esenciales, como son:

Enseñanza altamente estructurada. Facilitada por el hecho de que manejar caballos es una actividad en la que se ponen en juego diariamente diversas rutinas que permiten ser aumentadas en complejidad con el paso de los días.

Enseñanza incidental. A lo largo de las sesiones aparecen valiosas oportunidades que permiten reorientar las conductas de los alumnos hacia situaciones de mayor atención, fomentar la comunicación y la interacción tanto sobre los caballos como por el resto de personas que participan en la actividad, recalcar medidas de seguridad, etc.

Uso de sistemas de estructuración ambiental basados en la utilización de imágenes con la representación secuencial del conjunto de tareas previstas en las sesiones. Estos sistemas sirven para proporcionar claves anticipatorias, reducir la incertidumbre y dotar de sentido coherente cada una de las actividades.

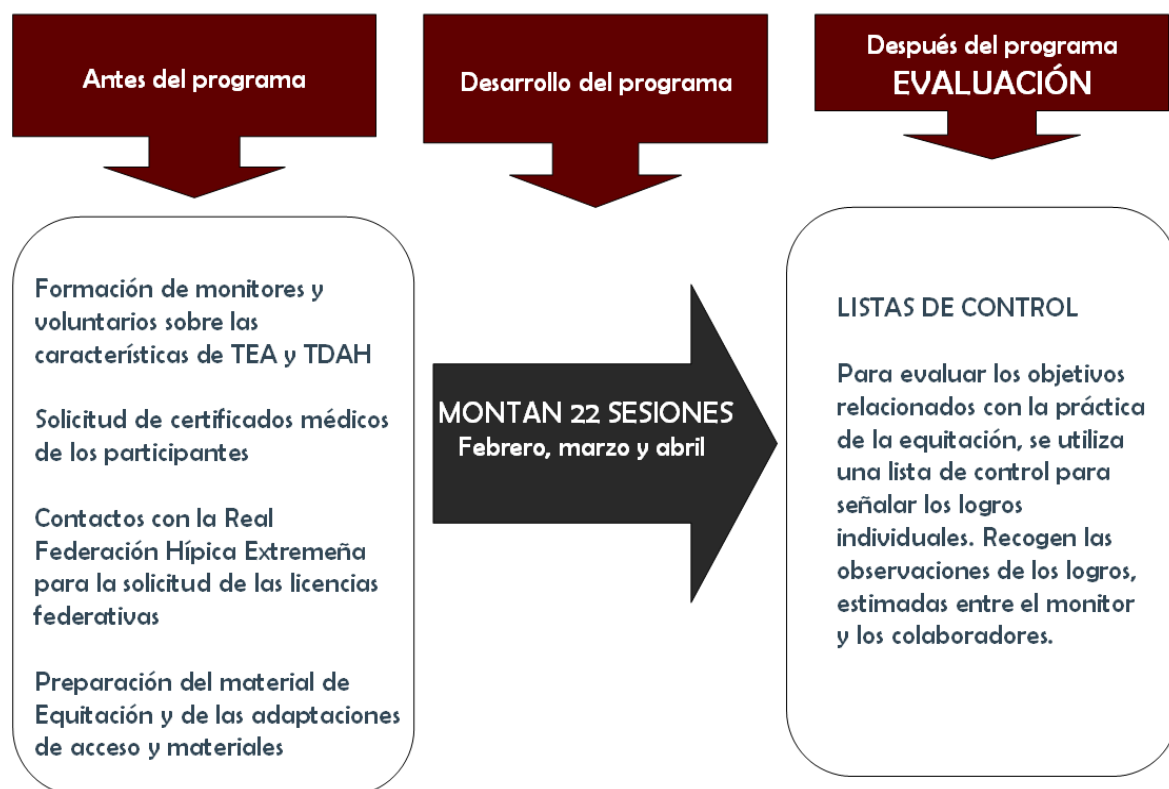
Extremar las precauciones de seguridad, ya que una caída, aunque no suponga daño físico, puede provocar un rechazo insuperable a acercarse a los caballos.

El rechazo ante determinadas actividades debe ser abordado con una actitud de ligera intrusión por los monitores, valorando el equilibrio entre la provocación de alta ansiedad y la ayuda necesaria que permite experimentar una nueva sensación (Brown, 1996).

Realizar adaptaciones de acceso y en los materiales (utilizados en las actividades ecuestres con colectivos de discapacitados). La mayoría de los alumnos han utilizado material convencional, no hemos precisado rampa de transferencia, 2 alumnos han utilizado riendas especiales con asideros y 1 alumno se ha beneficiado de asidero en el borren delantero.

- Con respecto a las fases del programa educativo señalamos 3 momentos tal y como puede apreciarse en la figura 1.

Figura 1: fases del desarrollo del programa



En cuanto al proceso de **evaluación**, se han utilizado distintas fuentes y procedimientos. En cuanto a las fuentes destacamos las evaluaciones efectuadas por los padres, por los profesionales participantes, por los propios participantes y grabaciones en videos de varias sesiones.

Hemos utilizados múltiples procedimientos, instrumentos y las técnicas de evaluación, en función de los objetivos del programa. Destacamos el uso de las “listas de control”, para evaluar los objetivos relacionados con la práctica de la equitación, se utiliza una lista de

control para señalar los logros individuales. Recogen las observaciones de los logros, estimadas entre el monitor y los colaboradores.

Resultados, discusión y conclusiones

Presentamos una tabla-resumen (Tabla 2) de los logros obtenidos por los alumnos del grupo experimental de Cáceres. Obsérvese que los alumnos con TEA alcanzan logros más limitados que los alumnos con TDAH. Teniendo en cuenta la valoración de los monitores de equitación y las recomendaciones de la Real Federación Hípica Española (RFHE), los logros de los alumnos con TDAH son equiparables en tiempo a los que pudieran conseguir otros jóvenes sin dificultades. No así, los alumnos con TEA, que debido a sus menores habilidades adaptativas, necesitan un mayor número de ajustes, entre los que se incluye una mayor dedicación en tiempo para el logro de los objetivos educativos.

Esta lista de control para el seguimiento y la evaluación de los logros del programa de iniciación a la equitación, adaptada para los colectivos de estudio, desde nuestro punto de vista es una aportación importante para la estandarización futura de este programa educativo.

Además, consideramos que, a través de la experiencia lograda con este programa, podemos contribuir con principios metodológicos de enseñanza aprendizaje (basados en un conjunto de principios derivados de la psicología del aprendizaje) que tienen aplicación en la práctica, tanto de las terapias ecuestres como de la equitación adaptada para los alumnos con TDAH y TEA.

También, queremos recoger aquí evidencias científicas extraídas de la exhaustiva revisión teórica realizada para la elaboración de este programa. Desde el punto de vista de las aportaciones psicológicas de la terapia ecuestre, se puede consultar una completa revisión realizada por Frewin y Gardiner (2005), en la que se señalan un importante número de investigaciones que hacen referencia a los beneficios de la terapia ecuestre en chicos con problemas de socialización y con trastornos de conducta; en chicos con alto riesgo de exclusión social; en jóvenes que están en periodo de desintoxicación por abuso de sustancias; en casos de graves trastornos de conducta o en trastornos psicóticos en situaciones en los que han fallado los tratamientos conductuales; en trastornos por déficit atencionales; en el incremento de las conductas comunicativas y de interacción en chicos con autismo; y, en programas de mejora de habilidades sociales y resolución de conflictos.

Sabemos pues, que el manejo de caballos mejora algunas de las habilidades deficitarias relacionadas los trastornos estudiados (comunicación, competencias interpersonales, autoestima, capacidades de autocontrol, ansiedad y estrés, etc.) Francis, (2003), Frewin y Gardiner (2005), Taylor et al. (2009), Bass, Duchowny y Llabre (2009), Wuang, Wang, Huang, y Su (2010), entre otros, han brindado resultados experimentales altamente esperanzadores en esta línea. Estamos convencidos de que participar en este tipo de programas ayuda a la mejora de la calidad de vida, tal y como se afirma en algunas investigación revisadas (Walter, Gabriele Brigitte y Hesse, Ute, 2006).

En general, estimamos que hemos conseguido una interesante contribución aportando una serie de conclusiones referidas tanto a la pertinencia como a la consideración de la práctica de la equitación adaptada como deporte eficaz para los colectivos estudiados.

Tabla 2: Lista de control de alumnos TEA y TDAH (Cáceres)

| AL PASO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| Conseguir un asiento equilibrado al paso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Parar el caballo desde el movimiento de paso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Partir al paso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Mantener el paso | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dirigir al caballo con ayuda de riendas a izquierda y a derecha | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Trazar curvas amplias | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Trazar curvas cerradas con suavidad | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Pasar un eslabon de conos colocados a 2-3 m de distancia | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| AL TROTE | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conseguir un asiento equilibrado al trote sentado | | | | | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Conseguir equilibrio al trote levantado | | | | | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Partir al trote | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Mantener el trote | | | | | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Caer al paso | | | | | | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Trazar curvas con suavidad | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Saltar pequeños obstáculos al trote para mejorar el equilibrio | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Realizar trote levantado sobre la diagonal deseada | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| AL GALOPE | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conseguir equilibrio al galope | | | | | | | X | X | | | X | X | X | X | X | X |
| Conseguir equilibrio al galope sobre los estribos | | | | | | | | | | | | | | | X | X |
| Mantener el galope | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| Cambiar de aire a voluntad | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| CUIDADOS Y CONOCIMIENTOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Acercarse al caballo | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Poner la cabezada de cuadra | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Llevar el caballo del ramal de la cabezada de cuadra | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Atar al caballo con el ramal de la cabezada de cuadra | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Usar el cepillo, la bruza, la almohaza y el peine. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Limpiar los cascos delanteros con el limpia-cascos | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dar grasa a los cascos con la brocha | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Ensillar | | | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X |
| Embridar | | | | | | | | | | | | | | | X | X |
| Poner y quitar una manta | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Conducir al caballo del diestro con la cabezada de trabajo | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Conocer las partes principales de la cabezada de trabajo | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Desensillar | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Desembridar | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duchar al caballo usando gel y esponja | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Secar al caballo usando el fleje | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Conocer las partes principales del cuerpo del caballo (exterior) | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Identificar las capas básicas de los caballos | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Seguir las normas básicas de seguridad | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| VALORES, NORMAS Y ACTITUDES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autonomía en la realización de los movimientos a caballo | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Sentido de responsabilidad hacia el bienestar del caballo | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Valoración y respeto hacia los logros de los compañeros | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Cuidar el material, mantenerlo ordenado y en buen estado. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Respetar las instalaciones del club | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Valorar el trabajo de los profesionales del picadero | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| ADAPTACIONES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ayuda permanente de ramal corto por parte de un voluntario | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ayuda lateral permanente por parte de voluntarios | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Riendas con asas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Referencias bibliográficas

- Balda, S., Punia, S. & Singh, K. (2005). Assessment of peer relations: A comparison of peer nomination and rating scale. *Journal of Human Ecology*, 18, 271-273
- Bass, M., Duchowny, C. y Llabre, M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *J. Autism Dev. Disord*, Vol. 39 (9), 1261-1267.
- Brown, H. M. (1996) "Intrusion" and Interaction Therapy for Riders with Autism. Reprinted from NARHA Strides magazine, July 1996 (Vol. 2, No. 3). En http://www.narha.org/PDFfiles/tr_autism.pdf
- Francis, B. (2003). An investigation into whether Riding Therapy is a useful tool in encouraging further Communication the Autistic Spectrum Child. Submitted to the University of Central England, in Birmingham, in partial fulfilment of the requirements of the degree of BSc (Hons) Speech y Language Therapy 2003. Documento remitido por la autora.
- Frewin y Gardiner (2005). New age or old sage? A review of equine assisted psychotherapy. *The Australian Journal of counseling psychology*, 6, pp. 13-17
- Riaño, C. (2007). Equitación inclusiva: a caballo entre el ocio, la actividad física y la terapia. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional y XXIV Nacional de

Educación Física, celebrado en Palma de Mallorca del 21 al 23 de Febrero de 2007.
Extraído el 26 de noviembre de 2010 desde
http://www.uibcongres.org/imgdb//archivo_dpo2408.doc

- Schalock, Robert (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. [Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual](#), Vol. 32, N° 194.
- Taylor, R., Kielhofner, G., Smith, C., Butler, S., Cahill, S., Ciukaj, M. y Gehman, M. (2009). Volitional Change in Children With Autism: A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation. *Occupational Therapy in Mental Health*, Vol. 25 (2), 192 – 200.
- VVAA (2008). Curso de equitación. Galopes. Niveles 1 al 4. Madrid: Ediciones Tutor S.A. El texto recomendado por la Real Federación Hípica Española.
- Walter, Gabriele Brigitte y Hesse, Ute (2006). Horses and psychology – the search for improving the quality of life of persons with neuroses and psychoses. Ponencia presentada en el XII congreso internacional de terapia ecuestre celebrado en Brasil en 2006 Textos completos en <http://www.ncpg-kenniscentrum.nl/documenten/twaalfdeintcongresfrdi.pdf>
- Wuang Y.P., Wang C.C., Huang M.H., y Su CY. (2010). The effectiveness of simulated developmental horse-riding program in children with autism. *Adapt Phys Activ Q.*, Vol. 27(2), 113-26.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PROGRAMA PARA MEJORAR UN CENTRO EDUCATIVO. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Rosa Burgaleta Sáez
Pamplona, Navarra

A través de esta experiencia se expondrá cómo se ha realizado el acercamiento a las prácticas inclusivas en dos centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra; uno situado en ámbito urbano “Doña Mayor de Navarra” y otro en el rural Colegio Público “Virgen del Soto” de Caparroso, haciendo alusión a los puntos fuertes y débiles del proceso y las áreas pendientes de mejora.

OBJETIVOS de la inclusión:

Superación del fracaso escolar

Mejorar el clima de convivencia

Favorecer la relación entre la escuela y la comunidad

PRÁCTICAS DE ÉXITO

Propuestas organizativas y metodológicas para promover la inclusión educativa, entre ellas:

Grupos Interactivos

Aprendizaje cooperativo

Agrupamientos heterogéneos

Voluntariado

Participación de los familiares

Ampliar el tiempo de aprendizaje

Solución cooperativa de situaciones de dificultad

Lectura dialógica

Construyendo la “realidad” desde las altas expectativas para todos y desde la inclusión.

FASES Y TEMPORIZACIÓN

En este apartado vamos a exponer los pasos que se han llevado a cabo en nuestros centros educativos:

Periodo de acercamiento al tema de comunidades de aprendizaje.

Fase de sensibilización.

Fase de toma de decisión.

Fase del sueño.

Fase de selección de prioridades, organización y gestión.

Estas fases se realizan en un SISTEMA, entendemos que la comunidad educativa se comporta como un sistema y que hemos de tener en cuenta las propiedades de los mismos:

Se sustituye el concepto de causalidad lineal por el de causalidad circular (Saber las causas habitualmente no nos da elementos para la intervención)

Cuando cambia un elemento del sistema cambia la totalidad

Un mínimo cambio puede producir grandes cambios en la dirección deseada (Por ejemplo cambio en un aula hacia el trabajo cooperativo puede estimular el interés en otras aulas).

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ENTORNOS EDUCATIVOS

Andrés García Gómez y Jesús Carlos Rubio Jiménez

EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres

Consejería de Educación. Junta de Extremadura

Resumen

En este trabajo evidenciamos la necesidad de incorporar al contexto educativo los avances aportados en los últimos años por las investigaciones neurocientíficas, sobre nociones esenciales en el éxito escolar y en el afrontamiento por los alumnos de situaciones cotidianas. Entre estas últimas aportaciones y conocimientos neurocientíficos destacamos un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas denominadas funciones ejecutivas. Además avanzamos los resultados iniciales de fiabilidad y validez de una herramienta útil y sencilla para evaluar las funciones ejecutivas en la escuela, desde la observación conductual, completando así un vacío substancial en el repertorio de instrumentos de evaluación psicopedagógica actuales.

Introducción

Las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas que nos permiten dirigir nuestra conducta hacia un fin e incluyen la capacidad para planificar, llevar a cabo y corregir nuestra conducta. (Alderman, Evans, Burgess y Wilson, 1991).

Los estudios de Antonio y de Hanna Damasio sobre el caso de Phineas Gage establecieron un pilar esencial para la investigación de las funciones ejecutivas, proponiendo una estrecha relación entre los lóbulos frontales, la emoción y la toma de decisiones.

Las investigaciones neurocientíficas ya han arrojado mucha luz sobre cómo aprende el cerebro. Los avances tecnológicos han proporcionado a los neurocientíficos herramientas eficaces para conocer con mayor precisión el funcionamiento cerebral. Técnicas como las neuroimágenes cerebrales, que miden la actividad cerebral mientras los individuos realizan tareas concretas, han aumentado nuestra comprensión de la mente y del cerebro humano. Actualmente los neurocientíficos pueden brindarnos cierto conocimiento sobre cómo el cerebro aprende información nueva y la maneja a lo largo de la vida.

Sin embargo, a pesar de este creciente volumen de conocimientos y de su estrecha relación con las estrategias educativas, pensamos que existen pocos vínculos entre las investigaciones neurocientíficas y las políticas y prácticas educativas. Los estudios neurocientíficos todavía no han encontrado una aplicación significativa en la teoría o la práctica de la educación.

Hasta hace poco, los estudios sobre las funciones ejecutivas de los individuos han pertenecido casi exclusivamente al dominio de la neurología y la neuropsicología. Estos estudios han enfatizado la importancia del córtex prefrontal en el control de los procesos y de las conductas relacionadas con dicho funcionamiento ejecutivo. Con el paso de los años, los educadores han comenzado a reconocer la importancia del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento académico. Esto se debe en parte al esfuerzo realizado por los clínicos para explicar las dificultades de aprendizaje, sobre todo de aquellos alumnos que presentan buenos

resultados en las pruebas estandarizadas pero que experimentan problemas a la hora de realizar proyectos en colaboración con los compañeros, a la hora de realizar sus trabajos académicos y a la hora de obtener buenos resultados en los exámenes (Meltzer, 2010).

Los siguientes gráficos representan el interés creciente en los últimos años sobre el estudio de las funciones ejecutivas en relación con la educación. Hemos realizado una búsqueda booleana en la base de datos PsycINFO, bajo los descriptores “*executive function and education*”, limitando la búsqueda en distintas fechas. Los resultados muestran claramente el aumento creciente del interés sobre el tópico, fundamentalmente en la última década.

| | | | | | | | |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 1985 | 2 Trabajos | 1990 | 4 Trabajos | 2000 | 87 Trabajos | 2011 | 800 Trabajos |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|

Estamos convencidos de que el conocimiento de cómo aprende el cerebro tendrá un fuerte impacto en educación. Comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, la memoria y la conducta, así como los efectos de la genética, el entorno y la edad óptima para el aprendizaje, harán que se desarrollen nuevas estrategias educativas y nos permitirán diseñar programas que optimicen el aprendizaje de personas de todas las edades y con las más diversas necesidades.

Pero ¿por qué es importante abordar el estudio de las funciones ejecutivas en el ámbito escolar? Alderman, Evans, Burgess y Wilson (1991), muestran que la perturbación de las funciones cognitivas supone un gran hándicap tanto en el manejo de las situaciones cotidianas como en la capacidad de adquisición de nuevos repertorios conductuales.

En este sentido, Damasio y Maurer (1978) y Damasio y Anderson (1993), señalan como síntomas relacionados con la disfunción ejecutiva, los siguientes: ausencia de empatía, conducta estereotipada, perseveraciones, comportamiento rutinario, intereses restringidos, reacciones catastróficas ante cambios nimios, conductas compulsivas, pobre afectividad, reacciones emocionales inapropiadas, falta de originalidad y creatividad, dificultades en la focalización de la atención y poca habilidad para organizar sus actividades futuras

Pineda (1998), Artigas-Pallarés (2001), Artigas-Pallarés (2003), Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera, y García-Nonell, (2007a) y Artigas-Pallarés, J. Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007b), Bausela (2005), Tropper et al. (2008), Meltzer (2007) señalan la existencia de déficits en las funciones ejecutivas en una larga lista de trastornos que comprometen la adaptación escolar y social de los alumnos, tales como los Trastornos del Espectro Autista, los TDAH, la discapacidad intelectual límite, los trastornos específicos del lenguaje, las dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia. Es decir, todos o casi todos los trastornos más prevalentes en edad escolar, en mayor o menor medida, cursan con déficits en las funciones ejecutivas.

Por otro lado, sin atender a las situaciones patológicas, las diferencias individuales de la propia diversidad del alumnado, que hace que cada alumno desarrolle un patrón evolutivo particular en la adquisición de las funciones ejecutivas, resultan de interés desde el punto de vista de la evaluación y de la intervención educativa. Esto es así, ya que las FE influyen decisivamente en el desempeño de un sinfín de habilidades y tareas relacionadas con los contextos de enseñanza aprendizaje. Meltzer (2010) puntualiza que el éxito académico de los alumnos depende de sus habilidades para planificar y priorizar el tiempo, para organizar los materiales y la información disponible, para separar las ideas fundamentales de las accesorias,

para cambiar de rumbo de forma flexible en una actividad cuando sea requerido, controlar o monitorizar el desarrollo de las actividades y reflexionar sobre el trabajo realizado.

Por tanto, ante tales evidencias científicas parece obvio que realicemos esfuerzos para abordar el estudio de las funciones ejecutivas en el contexto escolar, fundamentalmente desde dos puntos de vista: la intervención y la evaluación.

Desde la perspectiva de la intervención se están desarrollando importantes trabajos para el abordaje de las funciones ejecutivas en el aula. Destacan las propuestas de Meltzer (2007 y 2010), que presenta un enfoque curricular de intervención sistemático con el conjunto de alumnos. También destaca, entre otros, la propuesta trazada desde el CAST (2011), en el Diseño Universal para el Aprendizaje, que pretende esencialmente crear currícula accesibles. La siguiente tabla pretende esbozar sintéticamente esta propuesta.

| I. Provide Multiple Means of Representation | II. Provide Multiple Means of Action and Expression | III. Provide Multiple Means of Engagement |
|---|---|---|
| Perception | Physical action | Recruiting interest |
| Language, expressions, and symbols | Expression and communication | Sustaining effort and persistence |
| Comprehension | Executive function | Self-regulation |

Tabla 1: Tomada de CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Desde el punto de vista de la evaluación, tras la exhaustiva revisión bibliográfica realizada, podemos recoger esencialmente la presencia de tres estrategias:

- Pruebas específicas: la torre de Hanoi, tareas Go-no-Go, stroop, cartas de Wisconsin, etc. También la prueba ENFEN de Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga (2009), adaptada y baremada en población española.

- Pruebas no específicas que cuentan con tareas propias de funciones ejecutivas: Escalas Wechsler, Subescala de motricidad y funcionamiento ejecutivo de la Bateria de evaluación Neuropsicológica de Luria-Inicial, de Manga y Ramos (2006).

- Pruebas de exploración diferida a través de la observación conductual. Suelen presentarse en forma de cuestionario que responden personas que conocen bien al niño. Valoran cómo pone en juego el alumno sus habilidades cognitivas en las tareas cotidianas. Dentro de este enfoque, para alumnos en edad escolar, se pueden citar: el BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) de Gioia et al. (2000); y el MetaCOG de Meltzer et al, elaborado a partir de 2004 (referido en Meltzer, 2007).

Las pruebas reseñadas en los dos primeros apartados gozan de gran especificidad, pero carecen de validez ecológica, ya que no evalúan como se transfieren las capacidades ejecutivas concretas al desempeño en las tareas de la vida cotidiana (ver García-Molina, Tirapu-Ustárróz y Roig-Rovira, 2007). Y las pruebas reseñadas en el tercer apartado, aunque gozan de mayor validez ecológica, ya que evalúan las funciones ejecutivas desde el dominio conductual, no han sido adaptadas a población española.

Desde la perspectiva de la evaluación, nos interesa contar con herramientas que nos permitan apreciar las repercusiones del funcionamiento ejecutivo en relación con las tareas de la vida cotidiana de los alumnos en edad escolar, puesto que en este periodo el

funcionamiento ejecutivo es esencial para la adaptación social y el rendimiento académico. Por otro lado, las disfunciones ejecutivas están en la base de algunos de los trastornos más prevalentes en edad escolar, tales como los TDAH, los TEA o los Déficits Intelectuales Límite o Ligeros. Todas estas razones, justifican la tarea de acometer el proceso de elaboración y validación de un cuestionario que cubra el vacío existente en castellano.

Concluyendo, la finalidad de nuestro trabajo es la ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO EN CASTELLANO, que nos permita EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS de los alumnos/as de Educación Primaria.

Desarrollo/ Metodología

Resumimos el proceso de elaboración y validación del cuestionario en los siguientes pasos:

Elaboración de la versión experimental: Ha sido elaborada a partir de un banco de ítems extraído de una serie de cuestionarios relacionados con las funciones ejecutivas. Básicamente, aunque algunos de los ítems han sido redactados por nuestro equipo, el banco inicial ha sido obtenido de los instrumentos que aparecen en el momento 1 de la Tabla 2. Esta versión experimental está constituida por un cuestionario de 90 ítems.

Descripción de la muestra: La muestra recogida inicialmente ha sido de 216 alumnos entre 3 y 18 años. Procede de varios países: España, EEUU, Latinoamérica, Europa, siempre con padres o profesores de niños de lengua española. La mayor parte de los casos procede de colegios rurales y urbanos extremeños (el 75%).

Procedimiento de recogida de datos: La muestra ha sido recogida en los colegios de nuestra comunidad y a través de colaboradores anónimos mediante la publicación del cuestionario (versión experimental) en un Cuestionario Docs de Google, enlazado en el Blog de nuestro Equipo. Puede ser consultada en: <http://eoeptgdcaceres.blogspot.com/>

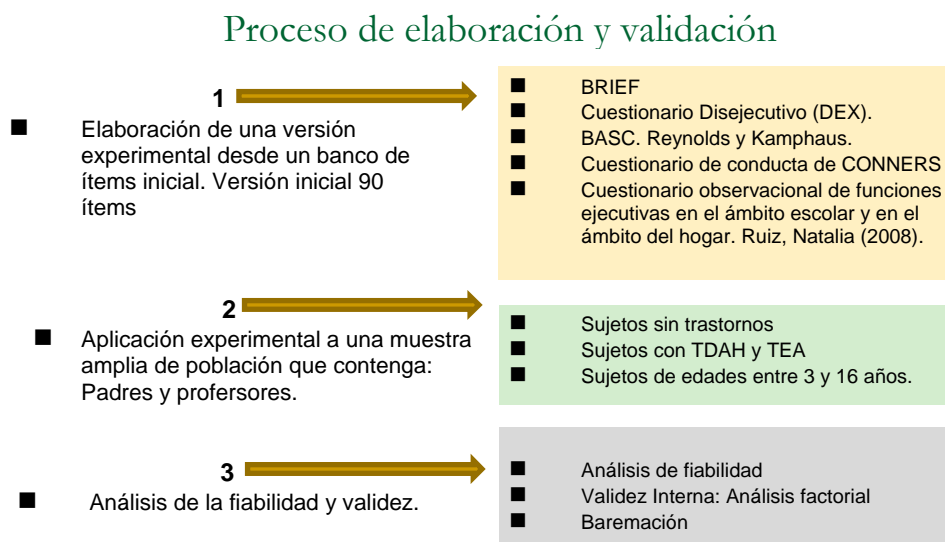


Tabla 2. Proceso de elaboración y validación del cuestionario

Discusión de resultados/aportaciones/conclusiones

Presentamos en este apartado los indicadores preliminares de fiabilidad y validez del instrumento a la luz de los resultados obtenidos tras la aplicación experimental del cuestionario en la muestra señalada anteriormente. Para el análisis de los resultados se han tomado en consideración solamente los alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años.

Indicadores de Fiabilidad: Dada la naturaleza de nuestro trabajo hemos optado por presentar el coeficiente de fiabilidad basado en el método de las dos mitades y en el coeficiente alfa (α) de Cronbach. Estos métodos sólo requieren una aplicación del cuestionario.

| | | |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------------|
| Estadísticos de fiabilidad | Alfa de Cronbach: ,960 | Dos mitades de Guttman: ,941 |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------------|

En ambos casos los coeficientes de fiabilidad son superiores a 0,9. Es decir, son coeficientes de fiabilidad muy altos.

Indicadores de Validez: Recogen el grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico. La validación es un proceso de acumulación de pruebas para apoyar la interpretación y el uso de las puntuaciones. Por ello, señalan Prieto y Delgado (2010), se considera que la validación es un proceso dinámico y abierto. Obviamente, los usos y las interpretaciones relacionadas pueden ser muy variados. Por ello, las fuentes de validación son múltiples y su importancia varía en función de los objetivos. Los “standards for educational and psychological testing” describen las más significativas: el contenido del test, los procesos de respuesta, la estructura interna de la prueba, las relaciones con otras variables y las consecuencias derivadas del uso para el que se proponen.

Así, aportamos los datos de validación con los que contamos en este momento inicial de elaboración del cuestionario. En este caso, exponemos el análisis factorial exploratorio realizado con la muestra recogida, y subrayamos la existencia de una solución factorial de **6 factores** que podría ser agrupados bajo los epígrafes de las siguientes funciones ejecutivas:

- **Factor 1:** Factor principal. Agrupa ítems referidos a los dominios de **memoria de trabajo y monitorización**. Conductualmente refleja la capacidad para mantener información en la mente, con el objeto de completar una tarea, registrar y almacenar información o generar objetivos y para controlar el propio rendimiento durante la realización de la tarea o inmediatamente después de finalizar la misma. Este factor sería el principal componente del denominado Sistema Atencional Supervisor u Operativo (Tirapu, Ríos y Maestú, 2011).
- **Factor 2:** Compuesto por ítems que muestran capacidad de **inhibición**. Refleja la habilidad para resistir a los impulsos y detener una conducta en el momento apropiado.
- **Factor 3:** En él predominan ítems de las dimensiones de **iniciativa y planificación**. Refleja la habilidad para iniciar una tarea o actividad sin ser incitado a ello, el planteamiento de objetivos de dicha actividad y la determinación de la mejor vía para alcanzarlo, con frecuencia a través de una serie de pasos adecuadamente secuenciados.

- **Factor 4:** agrupa los ítems referidos a las capacidades de **organización de materiales**. Refleja la habilidad para ordenar las cosas del entorno.
- **Factor 5:** Muestra la influencia de las FE en la expresión y en la regulación de las emociones. Usualmente se denominada capacidad de **autocontrol emocional**.
- **Factor 6:** Representado por los ítems referidos a la **flexibilidad**, caracterizada por la habilidad para hacer transiciones y tolerar cambios, flexibilidad para resolver problemas y pasar el foco de atención de un tema a otro cuando se requiera.

Por tanto, nuestros resultados factoriales exploratorios están en sintonía con los modelos de funcionamiento ejecutivo enunciados por las teorías más pujantes sobre el tópico, como son: los modelos de Ozonoff (2000), Lezak (1995), Gioia et al. (2000), Soprano (2003), o Meltzer y Krishnan (2007), entre otras.

Dados los prometedores resultados obtenidos, estamos seguros de poder ofrecer en un futuro inmediato un instrumento potente con óptimos indicadores de fiabilidad y validez, que venga a cubrir el importante vacío existente en el repertorio de pruebas de evaluación psicopedagógica.

Referencias bibliográficas

- Artigas-Pallarés, J. (2001). Las fronteras del autismo. *Revista de Neurol. Clínica*. 2001;2 (1).
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Perfiles Cognitivos de la Inteligencia Límite. Fronteras del Retraso Mental. *REV NEUROL 36 (Supl 1): S161-S167 S161*.
- Artigas-Pallarés, J. Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007a). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *REV NEUROL 2007; 44-12. 739-744*.
- Artigas-Pallarés, J. Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007b). Comparación de resultados del cuestionario BRIEF entre la muestra de escolares con CIL y con TDAH. TDAH H-: TDAH predominio inatento; TDAH H+: combinado. *REV NEUROL 44 (Supl 2): S67-S69*.
- Bausela Herreras, E. (2005). Desarrollo Evolutivo De La Función Ejecutiva. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología E Educación N° 10 (Vol. 12)*.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Disponible en <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Barcelona: Plaza Edición.
- Damasio H., Grabowski T., Frank R., Galaburda AM., Damasio AR (1994). «The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient». *Science 264 (5162): pp. 1102-5*
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárroz, J. y Roig-Rovira1, T. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de psicología, vol. 23, n° 2, 289-299*.
- Gioia GA, Isquith PK, Espy K. (2003). Construct validity of the behavior rating inventory of executive function. Preschool version. *JINS Journal of the International Neuropsychological Society. 9: 297*.
- Lezak M. (1995). *Neuropsychological assessment. 3 ed*. New York: Oxford, University Press.

- Manga D. y Ramos, F. (2006). *Batería de Evaluación Neuropsicológica Luria-Inicial*. Madrid: TEA Ediciones.
- Meltzer, L. (2007). *Executive Function and Education. From theory to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York, NY: The Guilford Press.
- Meltzer, L. y Krishnan, K. (2007). *Executive function and learning disabilities*. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 77–105). New York, NY: The Guilford Press.
- Ozonoff S. (2000). *Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos*. In Russell J, ed. *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Médica Panamericana.
- Pineda, D. A. (1998). *La función ejecutiva y sus trastornos*. Conferencia presentada en el Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Neurología. Del 15 de Octubre al 30 de Noviembre de 1998. Extraído el 8 de julio de 2011 de <http://neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/neuropsicologia-2-4.html>
- Portellano, J.A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L. (2009). *ENFEN (Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*, 31 (1): pp.67-74.
- Rose, D y Rose, K. (2007). Deficits in Executive Function Processes: A Curriculum-Based. En L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Soprano, A.M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*; 37 (1): 44-50.
- Tirapu, J., Ríos, M. y Maestú, F. (2011). *Manual de Neuropsicología*. Viguera: Barcelona.
- Tropper, B., Marton, K., Russo-Victorino, K., Shafer, V. y Schwartz, R. (2008). *Research on Executive Functions in Children with SLI*. Comunicación presentada en la convención anual de The American Speech-Language-Hearing Association, el 21 de noviembre de 2008. Extraído el 14 de julio de 2011 de http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/1613_Tropper_Baila.htm
- Wilson, A., Alderman, N., Burgess, P., Emslie, H., y Evans, J. (1996). *The Behavioural Assessment of Dysexecutive Syndrome*. Burry, St. Edmunds, England: Thames Valley Test Company

 Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España..

“QUIERO HABLAR CONTIGO” PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Rebeca Paniagua Alario
Logopeda del CEIP Antonio García Quintana, Valladolid. Coordinadora del PIE.

Resumen

La discapacidad motora genera limitaciones muy severas en las posibilidades de adquisición del lenguaje oral, por lo que es conveniente la utilización de Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación (SAAC) que permitan a este alumnado una vía de acceso a la comunicación, al currículo y al contexto educativo y social en general; asegurando así el principio de normalización, de inclusión, de igualdad de oportunidades y de atención a la diversidad del alumnado.

A partir de una serie de actuaciones educativas innovadoras se ha fomentado en nuestro centro educativo, el conocimiento de los diferentes SAAC al conjunto del alumnado y de la comunidad educativa y por tanto, se han impulsado cauces de comunicación mediante lenguajes alternativos al lenguaje oral. Esto repercute directamente en el modelo de escuela inclusiva que tanto perseguimos.

Nuestro centro

El CEIP Antonio García Quintana, es un centro de integración preferente de alumnado con discapacidad motora lo cual hace que desde nuestro Proyecto Educativo, se preste especial atención a la diversidad de alumnos y alumnas potenciando sus capacidades y admitiendo diferentes ritmos de aprendizaje y diversidad de resultados. Aproximadamente de entre el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES), el 91.45% de los alumnos presentan discapacidad motora, cuyos handicaps motores responden a Parálisis Cerebral Infantil (PCI), lesiones medulares (esпина bífida) o lesiones musculares (miopatías). Un 30% de estos, precisan silla de ruedas para su desplazamiento.

La integración de este alumnado, implica unos valores importantes que afectan a toda nuestra comunidad educativa:

- ❖ El respeto a la singularidad de cada persona.
- ❖ Facilitar hábitos de convivencia sin ningún tipo de barreras ni discriminación.
- ❖ Lograr la inclusión y normalización educativa de todos los niños y niñas dentro de su ámbito natural de acción.

Nuestro Proyecto de Innovación Educativa “Quiero hablar contigo”

Algunos de nuestros alumnos y alumnas, presentan Necesidades Educativas Especiales derivadas de su discapacidad y específicamente, necesidades en la comunicación y el lenguaje ya que no pueden emplear el lenguaje oral como medio de expresión. Por ello, deberán servirse del uso de **Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación**.

De nada sirve que nuestros alumnos y alumnas con discapacidad empleen uno de estos SAAC para poderse comunicar, si no lo pueden emplear de forma efectiva en la realidad en la que se

desenvuelven. De ahí la importancia de que no sólo las personas con discapacidad conozcan los sistemas alternativos, sino también, el resto de los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias; para así entre todos crear un entorno educativo lo más inclusivo posible.

Por todo ello, y desde el Proyecto Educativo, en nuestro centro se permiten formas diversas de comunicación: sistemas verbales y no verbales, vocales y no vocales. El SAAC más empleado es el **Sistema Pictográfico para la comunicación (SPC)** de Mayer Johnson.

No debemos olvidar que para favorecer el desarrollo integral y la capacidad de autodeterminación de nuestros alumnos y alumnas, debemos de tener especialmente en cuenta la creación de contextos educativos inclusivos desde el **principio de la corresponsabilidad**. Esto supone que en las actuaciones necesarias para hacer este principio realidad, es necesaria la participación, el compromiso y la coordinación del conjunto del alumnado y de la comunidad educativa en general.

Por tanto, para llevar a cabo la labor imprescindible de impulsar estos sistemas no sólo para los alumnos y alumnas usuarios de estos, sino también para el alumnado y profesorado que diariamente trabajan e interactúan con alumnado usuario de SAAC; en nuestro centro realizamos una serie de actuaciones educativas y formativas que garantizan que toda a comunidad educativa conozca los diferentes SAAC, especialmente el SPC.

Teniendo en cuenta que el alumnado con discapacidad motora al que nos hemos referido se encuentra escolarizado de forma preferente, en diferentes centros educativos de nuestra ciudad, las medidas y actuaciones que en este proyecto se describen, se llevan a cabo en los tres centros educativos de Valladolid de integración preferente de alumnado con discapacidad motora: el **CEIP Antonio García Quintana**, el **CEIP Francisco Pino** y el **CEIP Pedro Gómez Bosque**.

Los **objetivos** que vertebran todas estas actuaciones son los que a continuación se detallan:

- ❖ Sensibilizar a la comunidad educativa en el uso de los SAAC: Braille, Lengua de Signos Española y especialmente SPC.
- ❖ Fomentar el conocimiento del SPC y sus aplicaciones tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- ❖ Impulsar situaciones de comunicación entre alumnado usuario de SPC y adultos e iguales.
- ❖ Modificar el entorno educativo con aquellos elementos que eliminen las barreras de comunicación.

Desarrollo del PIE: Metodología.

Partimos por tanto, de aquellos sistemas más conocidos en nuestra sociedad como son el **Sistema Braille y la Lengua de Signos Española (LSE)**, para centrarnos finalmente en el SAAC utilizado por el alumnado de nuestro centro, el **SPC**. Para ello, llevamos a cabo tres líneas de trabajo que giran en torno a los SAAC citados.

Creación de entornos SAAC

La primera línea de trabajo supone una tarea conjunta de profesorado y alumnado para adaptar el entorno educativo al SPC y convertir así nuestro centro en un “*espacio SPC*”, que elimina las barreras de comunicación. Para ello colocamos en las diferentes dependencias del centro los pictogramas correspondientes a las mismas en tres idiomas: español, francés e inglés.

Seminarios SAAC

La segunda línea de trabajo son los **Seminarios SAAC** de formación para el profesorado en el uso de Sistemas Alternativos. El profesorado dispone de unas propuestas didácticas elaboradas por una comisión de profesoras y profesores, que contienen la explicación detallada de una serie de objetivos, contenidos, competencias básicas, actividades a realizar con sus correspondientes materiales, así como los procedimientos de evaluación de cada una de los sistemas alternativos que trabajamos: Braille, LSE y SPC.

Talleres de formación al alumnado en SAAC

La tercera línea son el conjunto de actividades que se llevan a cabo en las aulas.

Desarrollamos cuatro tipos de actividades en las diferentes áreas curriculares, especialmente en Conocimiento del Medio, Lengua, Artística, Idioma Extranjero (Francés e Inglés), Educación para la Ciudadanía y Educación Física.

✓ Actividades de conocimientos previos: para evaluar lo que los alumnos y alumnas conocen sobre los diferentes sistemas tratados y determinar así el punto de partida.

✓ Actividades de iniciación: Con ellas se pretende iniciar al alumnado en el sistema, en primer lugar “poniéndonos en la piel de los otros” con gymkhanas en el área de Educación Física en las que los alumnos simulan padecer una discapacidad visual, auditiva o motora; y en segundo lugar con presentaciones PowerPoint en las Pizarras Digitales que explican información teórica básica sobre el Braille, LSE y el SPC.

✓ Actividades de profundización: Una vez conocidos los sistemas, se desarrollan actividades que permiten el manejo de dichos sistemas: jugar con el dactilológico, escribir mensajes en Braille o construir frases con símbolos SPC.

✓ Actividades complementarias: Colaboramos con la **ONCE** y a la **Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Castilla y León (FAPSCL)** para acercar más la realidad de las personas con discapacidad a nuestro alumnado. En cuanto a la discapacidad motriz, aprovechamos la realidad más cercana a nuestros niños y niñas y por tanto, la presencia de alumnado usuario de SPC para ilustrar lo trabajado.

También, con motivo de la semana cultural en nuestro centro, realizamos una ***gymkhana de comunicación*** en la que las pruebas a superar tratan sobre los diferentes sistemas de comunicación trabajados previamente en las aulas.

Anualmente, se edita en nuestro centro la **Revista escolar**, “**El notición del Quintana**” que utilizamos como medio para divulgar informaciones relevantes en materia de SAAC. Para

ello, hemos creado una sección específica en la que niños y niñas y profesores y profesoras pueden publicar cualquier información relevante relacionada con estos sistemas: comentarios de noticias de actualidad que se hayan publicado en otros medios sobre la LSE, ayudas técnicas que faciliten la comunicación de las personas no vocales, etc.

Los **padres** de nuestros alumnos y alumnas son partícipes de todas estas actuaciones educativas a través de nuestra página web (<http://ceipgarciaquintana.centros.educa.jcyl.es>), de nuestra revista escolar “**El notición del Quintana**” o de las actividades relacionadas con los SAAC durante la semana cultural.

Las **estrategias metodológicas** de las que parten todas nuestras actuaciones educativas son las siguientes:

- Organizamos cuidadosamente el entorno educativo (materiales, espacios y personas) para que la aplicación de las actuaciones educativas sea lo más efectiva posible y logremos conseguir los objetivos que nos proponemos.

- Nos adaptamos a los alumnos y alumnas: a sus conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas para la elaboración y ejecución de las actividades.

- Aprovechamos las diferencias entre nuestros/as alumnos/as porque suponen un enriquecimiento mutuo.

- Intentamos que las actividades, tareas y talleres tengan un sentido funcional y práctico; y por tanto que le haga comprender al alumnado, que lo que aprende, le puede servir para su vida diaria.

- Damos gran importancia a la realización de actividades complementarias y extraescolares porque favorecen la socialización e integración en el entorno y son muy motivadoras para los alumnos.

- Intentamos que los talleres y actividades para los niños y niñas, sean ricos en estímulos, que atiendan a las necesidades e intereses de nuestros alumnos y alumnas y que les permitan desarrollar destrezas y habilidades que favorezcan su desarrollo global e integral.

- El juego y las actividades lúdicas son dos de los principales recursos educativos, tratando de que estos les proporcionen un auténtico aprendizaje y disfrute. No debemos olvidar que el juego favorece la integración intragrupal y el intercambio comunicativo.

- También empleamos actividades en grupo, ya que a través del trabajo cooperativo, se potencian diversas formas de comunicación y expresión de sentimientos y emociones.

- El uso de las TIC se hace imprescindible en el desarrollo de los talleres y seminarios.

- Fomentamos la lectura desde todas las actividades y talleres.

Conclusiones

El PIE que hemos desarrollado en nuestros centros educativos ha supuesto una serie de actuaciones educativas innovadoras que han fomentado el conocimiento de los diferentes SAAC, concretando finalmente nuestras actuaciones en aquel sistema que de forma mayoritaria utilizan los ACNEES en nuestros centros educativos, el **SPC**.

Es por ello, que las líneas de trabajo de este proyecto se han dirigido tanto al alumnado **usuario de SAAC**, especialmente con discapacidad motora y **a sus iguales** (escolarizados en diferentes etapas educativas y cursos) así como al **profesorado** de nuestros alumnos.



La inquietud por aprender de nuestro alumnado y el esfuerzo y la dedicación de todo el profesorado y de la comunidad educativa en general, han hecho posible hacer realidad un Proyecto de Innovación Educativa, que en último término ha favorecido enormemente que los alumnos con discapacidad motora cuenten con un entorno educativo adaptado a sus necesidades y desde el mismo, se haya impulsado a su vez la utilización de Sistemas Alternativos, especialmente en aquellos casos en los que la adquisición del lenguaje oral no es posible.

Debemos por tanto, tomando como punto de partida este proyecto, continuar con la labor imprescindible de impulsar estos sistemas no sólo para el alumnado usuario de estos, sino también para alumnos y alumnas, profesores y profesoras, fisioterapeutas, Ayudantes Técnicos Educativos y familias, que diariamente trabajan e interactúan con ellos.




Con todo ello pretendemos alcanzar el “*modelo de escuela inclusiva en el que se satisfacen las necesidades de todos los estudiantes*” (Arnaiz, 2003) y garantizar la atención a la diversidad y el principio de igualdad de oportunidades.

Bibliografía y Webgrafía

BIBLIOGRAFÍA

-  Arnáiz, P.(2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga. Aljibe.
-  Ramírez, A.(2008). La orientación del profesorado de Educación Primaria. Madrid. CEPE.

WEBGRAFÍA

-  www.catedu.es/arasaac/
-  www.once.es
-  www.fapscl.org

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

RECICLAMOS EN UN CENTRO ESPECÍFICO “LA ECORUEDA”

Sara Guerrero Cabello
CEE Puerta de Santa María, Ciudad Real

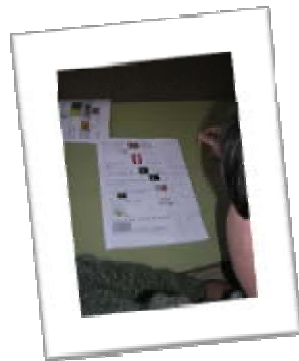
1. Introducción

Somos un centro con bastante tradición en el trabajo de valores en general. Venimos realizando actividades y tareas encaminadas al cuidado de nuestro entorno dentro de las aulas y en especial en los Talleres de Transición a la Vida Adulta y Laboral que se desarrollan en nuestro centro educativo. Hemos decidido comenzar a desarrollar un proyecto Agenda 21 Escolar en el próximo curso 2011-2012. Nuestro centro atiende a alumnado diverso y diferente. Esta diversidad nos anima a explorar nuevas formas de tratamiento de los contenidos curriculares propios de algunas áreas de conocimiento desde un punto de vista práctico y vivenciado. Por ello, hemos decidido comenzar con el tema del Tratamiento de Residuos y las actividades que de él se deriven con todo el alumnado que escolarizamos. Actividades en las que, partiendo de la concienciación medioambiental, aprendan a reducir, reciclar y reutilizar una gran variedad de residuos creando productos útiles y creativos.

2. Objetivos de la Experiencia

La finalidad principal de este proyecto es pretender favorecer la educación integral del alumnado como ciudadanos de una sociedad democrática a través del uso de metodologías cooperativas de enseñanza y aprendizaje y de una pedagogía del compromiso y de la aplicación en escenarios reales de los contenidos de las diferentes áreas. Por ello, los objetivos que nos planteamos en nuestro Proyecto van encaminados hacia el logro de competencias en su vertiente más práctica y con un enriquecimiento multisensorial a todos los niveles. Hemos resumido y vinculado, a su vez, las competencias establecidas por las administraciones con nuestro Proyecto de Innovación del siguiente modo:

| COMPETENCIAS BÁSICAS DEL CURRÍCULO | AGENDA 21 ESCOLAR Y COMPETENCIAS ENMARCADAS EN NUESTRO CENTRO ESPECÍFICO |
|---|--|
| Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico y social | Realizar el diagnóstico ambiental de nuestro centro educativo mediante la ecoencuesta y su posterior análisis. Adaptación realizada: encuesta realizada con apoyo gestual (bimodal), imágenes reales, presentación en distintos formatos y con distintas posibilidades de marcar la respuesta. |



Competencia para aprender a aprender

Desarrollar la capacidad de planificación y organización de su actividad educativa, a la realización de un diagnóstico, de un plan de acción y a la evaluación de procesos y resultados. Adaptación realizada: los alumnos más aventajados han realizado la salida por el espacio escolar, mientras los más afectados han requerido más intervención por parte del docente. Diálogo y reflexión durante toda la salida y respeto a las normas visuales encontradas durante el mismo.

Elaboración de murales, actividades plásticas valor de los reciclado

dibujos y para integrar el colores del y formas de los cubos de reciclaje.



Competencia matemática

Elaborar productos creativos a partir de diversas técnicas del reciclado para poner en práctica diversos conceptos de tipo matemático: tamaños, formas, organización espacial... Adaptación: búsqueda conjunta de cómo distribuir el aula y el rincón de reciclado, nombramiento de responsables de la luz, limpieza y cuidado del consumo del aula (carteles para colgarse para establecer rutinas y asunción de roles...), organización por ciclos de los llamados en nuestro proyecto "Manos Verdes" con todo lo que ello implica (están creando sus identificadores y asumiendo su rol practicándolo como una rutina semanal).



Competencia en comunicación lingüística

Elaborar e interpretar de datos de la ecoencuesta.
 Crear productos educativos a partir del papel reciclado (Cristhmas, notas a familias, tarjetas, marcadores, sobres, cuentos...).

Desarrollar los procesos lectoescritores en torno a la temática del medio ambiente (memorización de poesías, creación de carteles anunciante, redacción sencilla de slogans, búsqueda y recorte de noticias, concursos de centro para elegir logotipo...)

Adaptación: presentación de pictogramas, uso de bimodal, fotos reales, sensaciones, estimulación del lenguaje con secuencias de acciones de conservación del medio ambiente...).



Competencia digital y del en el tratamiento de la información.

Motivar a los alumnos por medio de productos creados en formatos digitales (cuentos, presentaciones mutisensoriales, juegos on line...). Además ya está en marcha nuestro Ecoblog que es mantenido de forma colaborativa por todos los participantes en el proyecto.

Adaptación: se ha creado en el blog un documento que recoge los enlaces web más idóneos para nuestro alumnado y se ha clasificado según niveles educativos para su posterior aplicación a la diversidad del discente que en las aulas escolarizamos. Estamos teniendo en cuenta la posibilidad de la creación de pequeños cuentos a través de modelos ya hechos para que, según sus posibilidades sean ellos quienes incorporen sus creaciones.

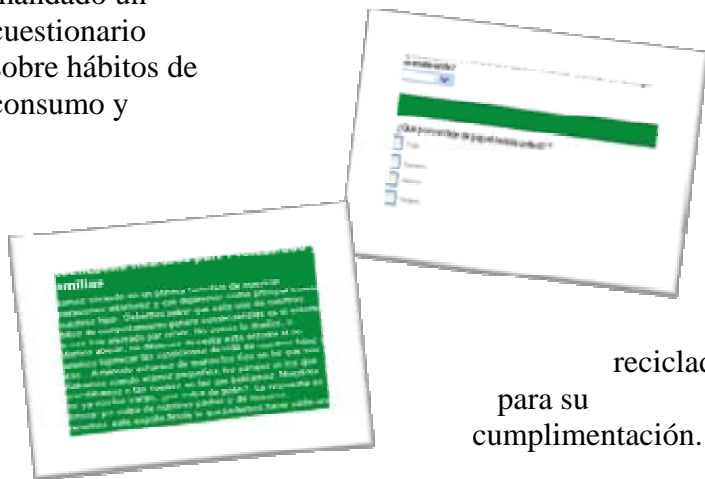
<http://laecoruada.blogspot.com/>

Competencia social y ciudadana

Desarrollar la identidad personal y en su relación con otras identidades para generar una convivencia positiva, y una participación activa en el centro y en el municipio. Ellos son parte activa del proceso ya que son ellos los principios activos de su aprendizaje.

Contribuir a la comprensión de la realidad social en la que se vive y de la complejidad los temas medioambientales. Se sienten parte importante del centro, de ellos depende que su centro esté limpio, conservado y funcione el proceso de reciclado.

Adaptación: nuestro principio por excelencia es la actividad, ofrecemos no sólo actividades individuales sino complementarias para afianzar los aprendizajes realizando salidas que giran en torno al reciclado y consumo responsable. De este modo, damos la oportunidad de comprobar, vivenciar, experimentar en otros entornos... De igual modo, la familia juega un papel imprescindible, solicitamos material reciclado, animamos al reciclado apuntándonos a programas donde se implique a la familia (actualmente hemos solicitado incorporarnos al programa "Energizer te enseña a vivir con la energía" donde se vincula y hace partícipes de manera muy activa a las familias), se les invita a los alumnos a practicarlo en casa, se ha mandado un cuestionario sobre hábitos de consumo y



reciclado
para su
cumplimentación.

Competencia cultural y artística

Despertar el sentido artístico y creativo de nuestros alumnos. Involucrar al alumnado hacia hábitos de consumo responsable.

Adaptación: realización de sesiones de arteterapia en torno a temas relacionados con la naturaleza. Reciclamos las bolsas, papeles usados y restos y los reutilizamos para terminar actividades plásticas y demás actividades del aula, plásticos y estamos creando material didáctico para actividades de centro (actualmente Fiesta del Otoño y Halloween).



Competencia para la autonomía e iniciativa personal

Explorar el entorno colegio (pasillos, aulas, aseos, patio, jardines, comedor, residencia), alrededores...en el uso y búsqueda de materias primas para la realización de las diferentes actividades de reciclado y posterior reutilización. Plantear dilemas morales y casos para crear juicios personales bien articulados, colaborando en la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Adaptación: Campañas de concienciación por trimestres para trabajar estos aspectos “Conozco el reciclado”/”Nuestro ecotablón”/”Yo reciclo y tú”/”Juguetes reciclados”/”Desayuno ecoresponsable”/”Creo porque reutilizo”. Actualmente, venimos desarrollando las tres primeras.



Competencia Emocional

Generar productos creativos para aumentar su autoestima y capacidad de trabajo individual y en equipo.

Adaptación: los trabajos los planteamos por fases individuales y en grupo que interrelacionadas forman un todo, donde cada uno es un elemento imprescindible para conseguir el producto final.



3. Metodología

Nuestra Escuela está supeditada a mantener una relación muy estrecha entre la teoría y la práctica. De forma que nuestra metodología se basa en la actividad, esto es, que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje resolviendo, investigando y descubriendo formas de hacer el papel y su posterior uso o aplicación en y para la actividad educativa del mismo. Combinamos el trabajo individual con el realizado en grupos.

En cuanto al alumnado, éste está acostumbrado a trabajar y desarrollar su trabajo por medio de pequeñas responsabilidades, de tal modo, que progresivamente se van incorporando a sus conocimientos las tareas y mecanismos del proceso del reciclado. Nosotros como docentes nos convertimos en supervisores, generando sugerencias y facilitando los aprendizajes.

Podríamos resumir los principios metodológicos que nos guían de este modo:

- Partimos de lo próximo a lo distante de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general y de lo concreto a lo abstracto; así como también los principios que postula el aprendizaje significativo.
- Para adquirir un nuevo conocimiento, los alumnos tienen que poseer una cantidad básica de información respecto a él.
 - Consecuencia: Actividades previas. Diagnóstico inicial. Material introductorio.
- Se han de formar nuevos esquemas mediante los cuales se pueda organizar el conocimiento.
 - Consecuencia: actividades individuales y en grupo. Actividades de tratamiento de la información evaluativa. Reestructuración.
- Los nuevos esquemas se han de reajustar y sintonizar con la nueva información para que sean eficaces.
 - Consecuencia: Actividades complementarias. Revisar aspectos no aprendidos. Reforzar por todas las vías posibles.
- Desarrollo de actividades de complejidad creciente que permita la participación del mayor nº de alumnos.
 - Consecuencia: Implicación directa de los alumnos en la secuencia, partir de sus soluciones, intereses y motivaciones sobre la temática.

- Se deben fomentar actitudes de respeto y tolerancia individuales y colectivas en el desarrollo de las diferentes tareas.
 - Consecuencia: trabajo en equipo y clima adecuado.
- Presentación de actividades concretas y funcionales contextualizadas en el desarrollo de habilidades, competencias y contenidos educativos de enseñanza.
 - Consecuencia: el alumno a través del trabajo en el aula experimentará de forma globalizada, los contenidos abordados.

En cuanto al profesorado, hemos creado según las pautas establecidas en las Agendas 21 Escolares un Comité Medioambiental formado por la coordinadora del Proyecto de Innovación y los coordinadores de los tres ciclos que conforman nuestro ámbito educativo, los jefes de residencia, el equipo directivo y aquellos maestros que de forma voluntaria quieran asistir. Las reuniones giran en torno a la organización de actividades establecidas en nuestro cronograma anual para su posterior desarrollo a nivel de aula, centro y residencia. De este modo, estamos consiguiendo que toda la Comunidad Educativa esté implicada en el proceso de reciclado, desarrollo sostenible del centro y concienciación sobre un consumo responsable de los recursos de los que disponemos.

En esta línea, hemos formado un grupo de trabajo para desarrollar actividades concretas en las aulas, establecer cauces de colaboración entre todo el claustro y consensuar formas de actuación comunes en los diferentes ciclos. Nos servirá también para crear, revisar y recopilar materiales ya elaborados en la red y mantener nuestro Ecoblog activo.

4. Conclusiones

Llevamos años desarrollando tareas de sensibilización en el alumnado mediante numerosas acciones puntuales dirigidas a la concienciación en la importancia de conservar nuestro entorno, empezando por el propio centro. La puesta en marcha de la Agenda 21 Escolar constituirá una estrategia de organización global de las acciones de protección del medio que ya se vienen organizando en el centro de una manera puntual y en cierto modo desconectadas, dándoles sentido. A la vez la Agenda 21 escolar nos permitirá integrar nuevos programas y acciones en posteriores cursos. Nuestro gran reto es la organización del trabajo para adaptarlo a niveles muy diversos. Lo innovador de este proyecto no es tanto el contenido, sino como lo estamos organizando para desarrollarlo.

Podemos terminar apuntando varios aspectos:

- Creemos en la enseñanza, en las posibilidades educativas de nuestros alumnos en particular y de todos en general.
- Somos conscientes de la importancia del papel que jugamos en la formación integral de la persona para que se desenvuelvan de modo efectivo en la sociedad actual y por ello, seguimos innovando para ofrecer las mayores garantías de éxito en ellos.
- Queremos participar en la mejora de nuestra calidad de vida y, por consiguiente, en el cuidado y respeto por el medio ambiente. No por ser un Centro Específico estamos en detrimento de conseguir esta finalidad.
- Nos integramos y nos incluimos como Centro pionero enmarcado en la red de Ecocentros de ámbito nacional.

- Os animamos a conocernos y a compartir experiencias educativas de esta índole.

Referencias bibliográficas

ORTEGA, LÓPEZ. y CANO, J. (1994): *Guía para alumnos en la nueva formación profesional*. Madrid: Escuela Española.

GÓMEZ CASTRO, J.L. (1998): *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Escuela Española.

OTERO, P. y ARROYO, A. (1997): *Transición a la vida adulta*. Madrid: Escuela Española.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y otros. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

<http://edu.jccm.es/cee/puertadesantamaria/> (web de nuestro centro educativo)

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Respuestas a la diversidad desde la orientación educativa y la acción tutorial

Xosé Luís Colmeiro Lareo

Centro de Educación Infantil y Primaria O Coto de Negreira - A Coruña.

Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Resumen

Partiendo de un contexto en este artículo se presenta el tipo de respuestas que se dan a la diversidad en un colegio de educación infantil y primaria de un pueblo cercano a Santiago de Compostela a través de los documentos que atienden a esta diversidad que son el Plan de Orientación Educativo y el Plan de Acción Tutorial. Se hace mención a los planes que están incluidos en ellos, se trata de mostrar algún ejemplo de lo que se realiza en el centro a través de ellos y finalmente se muestra el desarrollo y metodología usada con relación al profesorado, familias y alumnado llegando a las conclusiones y aportaciones finales a través de una experiencia práctica.

INTRODUCCIÓN

Antes de dar una respuesta debemos saber donde nos situamos y de que medios partimos.

Nuestro centro esta situado a 20 km de Santiago de Compostela en un pueblo de nombre Negreira donde parte del alumnado vive en el campo y otra gran parte vive y se desarrolla en la villa. El centro con una matrícula de medio millar de alumnos/as y un claustro que está formado por 38 maestros y maestras. El Departamento de Orientación de nuestro centro está formado por 8 miembros los cuales lo forman las maestras especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) que son dos, la especialista de Audición y Lenguaje (AL), el orientador y los cuatro coordinadores que tenemos, uno en la etapa de Educación Infantil y tres en Educación Primaria (la persona coordinadora de cada Ciclo). A su vez el Departamento de Orientación de este Centro de Educación Infantil y Primaria está adscrito a un Instituto de Educación Secundaria.

El orientador es el 4 año que está en el centro, y el resto del profesorado que forma el Departamento de Orientación lleva poco tiempo exceptuando la especialista de Audición y Lenguaje que lleva más de 10 años formando parte de él.

El horario del centro este curso es de 9.40-14.40h, saliendo los niños de transporte a las 16.30h y los de comedor a las 15.30h.

El transporte realiza más de 10 rutas pasando por más de 40 núcleos de población y alguno de los alumnos tarda en llegar de casa al centro más de 45 minutos desde su parada.

Otra de las peculiaridades del centro es que hay una matrícula grande de alumnado Marroquí aproximándose a los 30 alumnos, aparte de otro alumnado de diferentes nacionalidades.

Cada año se van incorporando nuevos alumnos/as a lo largo el curso y no siempre al comienzo.

Para dar respuesta a la diversidad tenemos dos planes que están a su vez englobados dentro del PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Estos son por tanto los siguientes:

- El Plan Anual de Orientación (PAO): incluye el Plan de Apoyos y el Plan Anual de Actividades de Orientación.
- El Plan de Acción Tutorial (PAT): incluye el Plan de Adaptación en 3 años, Plan de acogida a alumnado extranjero y de nueva incorporación.

Con estos dos planes se ejercen las dos funciones la docente y orientadora. El Plan de Orientación se centrara más a nivel del centro y el PAT más a nivel de aula.

Decir pues que en este contexto no solo el Departamento de Orientación tiene la función y la obligación moral de dar respuesta a todas las necesidades que se pueden presentar como educativas para atender a la diversidad, sino que cada Equipo de Ciclo principalmente y cada tutor deben orientar en el ámbito de aula y de centro no solo al niño o niña que lo demanda sino a los padres o tutores legales que lo soliciten durante todo el período escolar.

La elaboración del Plan Anual de Orientación es responsabilidad principalmente del jefe del departamento en este caso el orientador.

La elaboración del Plan de Acción Tutorial es responsabilidad de todo el profesorado pero principalmente de los tutores con la ayuda del orientador.

En resumen, queremos dar a conocer estos dos planes de una forma muy reducida con sus objetivos, metodología y desarrollo.

PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA / OBJETIVOS

El propósito de la experiencia es tratar de dar a conocer nuestro trabajo en la Comunidad Autónoma: Galicia y dar a conocer la forma en como nos organizamos para dar respuesta tanto a la diversidad que se encuentra dentro del aula como en el centro y como se intentan establecer mecanismo que favorezcan la educación compensadora.

Los **objetivos** son los siguientes:

Con el Plan Anual de Orientación perseguimos que toda la comunidad escolar descubra que la orientación tiene que ser entendida como un proceso que incluye a toda la comunidad educativa y que debe garantizarse desde los primeros años del alumnado, permitiendo así la prevención y detección temprana de las necesidades que presente en su desarrollo personal o de aprendizaje. Buscamos pues, como objetivo final, el conseguir una integración personal, escolar y social para nuestro alumnado y el desarrollo de las inteligencias múltiples que posee el individuo. Para que esto sea posible:

- Diseñamos acciones para la prevención, mejora de la autoestima, valoración de las necesidades educativas del alumnado.
- Facilitamos asesoramiento y apoyo al profesorado que lo necesite.
- Informamos y ayudamos a padres/madres o tutores.
- Colaboramos con servicios externos al centro como son: servicios sociales, servicio de atención temprana, pediatras, psicólogos.
- Colaboramos con el equipo directivo, inspección o administración en la puesta en marcha de medidas dinámicas para mejora de la calidad de la enseñanza.

Todo este Plan se da a conocer a través de las reuniones semanales de los miembros del departamento de orientación, a través de la Programación General Anual que es aprobada por el claustro de profesores y a través de los tutores.

El Plan de Acción Tutorial (Conjunto de acciones de orientación diseñadas por los profesores, con la colaboración de los alumnos y del resto de la comunidad escolar, a partir de sus necesidades).

Los objetivos del PAT son con relación al alumnado:

- Globales: Favorecer el desarrollo del alumno como persona, de sus potencialidades y en la construcción de una imagen positiva de si mismo enseñándole a pensar, convivir y a tomar decisiones que contribuyan a su madurez personal.
- Específicos:
 - o Ayudar al alumno a que se conozca, se valore y acepte a si mismo y a los demás.
 - o Favorecer el respeto a los demás, el cumplimiento de la normas del centro y de la sociedad.
 - o Descubrir sus cualidades positivas y sus carencias.
 - o Facilitar estímulos motivadores que fomenten el gusto por el trabajo.
 - o Potenciar las estrategias personales de aprendizaje.

Con relación al profesorado:

- Globales: Favorecer el trabajo coordinado del equipo docente de su aula haciendo más eficaz la enseñanza con el objeto de disminuir los índices de fracaso escolar.
- Específicos:
 - o Recibir y transmitir la información del alumnado y de su grupo.
 - o Coordinar el proceso de evaluación.
 - o Detectar el alumnado con alguna dificultad.
 - o Coordinar las respuestas educativas para la atención a la diversidad.
 - o Materializar las respuestas educativas necesarias en las diferentes adaptaciones curriculares.
 - o Realizar actividades de trabajo intelectual dentro de las áreas del curriculum.
 - o Estimular la autoformación tutorial.

Con las familias:

- Globales: Fomentar la colaboración de las familias y la corresponsabilidad en una educación en valores, aunando esfuerzos para trasladar al hogar los mismos y que ayuden a los alumnos a ser más cooperantes y comprometidos en su realidad socio-ambiental. También contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre la familia y el centro.
- Específicos:
 - o Informar a las familias al principio de curso, sobre calendario escolar, horarios, horas de tutoría, reuniones, programación escolar y criterios de evaluación.
 - o Favorecer la integración tanto del alumno en el aula guiando a los padres para que participen en las actividades que organiza el centro.
 - o Conocer los aspectos de la situación familiar que puedan repercutir en el niño/a.
 - o Proporcionar a la familia información sobre el desarrollo escolar de sus hijos e hijas.
 - o Implicar a las familias en las actividades de apoyo y asesorarles en las situaciones de conflicto.

DESARROLLO / METODOLOGÍA

El desarrollo de las respuestas a la diversidad desde la orientación y tutoría, en nuestro centro, están basados en la siguiente metodología:

Con relación al alumnado:

Tanto en la orientación como en la acción tutorial, para el desarrollo integral del alumnado, introducimos en nuestra labor diaria el trabajo de las actitudes y valores además de las motivaciones para que sepa actuar críticamente, con independencia de que además sepa aprender a comportarse y le sirva para incrementar su competencia socio-emocional.

El desarrollo se basa por lo tanto en unas metodologías activas donde ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, y por tanto para que este aprendizaje sea significativo partimos de sus conocimientos previos.

La programación de los contenidos es fundamental porque además de saber “qué” se da o “como” se da, le damos un sentido a las actividades para que pueda saber el “porqué” y el “para qué” de su esfuerzo. Para que las actividades sean significativas y motivadoras consideramos como punto de partida sus vivencias y su entorno.

Favorecemos así, las actividades en grupo para motivarlos y ver el valor del trabajo en grupo/equipo.

Damos, por tanto, mucha importancia no sólo a los resultados si no también a los procesos, no sólo a lo que sabe, si no a lo que sabe hacer y aplicar a contextos y situaciones distintas, comprobando así si nuestro alumnado es competente en ese campo, materia o área.

El orientador, a través de las distintas pruebas tanto individuales como de grupo, da a conocer al alumnado información para saber que tipo de procesos cognitivos le son favorecedores en su aprendizaje.

Los materiales para el diagnóstico y conocimiento por parte del orientador son varios, entre estos destacamos, como los más utilizados: las pruebas de lectura, el BADYG, el WISC-IV, el DN-CAN, el PLON...

Como ejemplos tenemos:

- Con el alumnado procedente del extranjero con desconocimiento del idioma en los cursos de Educación Infantil trabajamos desde la inmersión plena. En los cursos de Educación Primaria lo hacemos con apoyos puntuales por parte del profesorado de PT y a través de los Programas de Refuerzo Educativo, en colaboración con el Ayuntamiento y con la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (programas de cooperación territorial). Actualmente, tenemos un programa para el 1º y 2º Ciclos de Educación Primaria y otro programa para el 3º Ciclo de Educación Primaria (PROA). Todas estas medidas hacen que las descompensaciones sobre todo culturales y lingüísticas sean menores.
- Con el alumnado de nueva escolarización o trasladado, después de hacer una evaluación inicial, seguimos el mismo procedimiento que con el alumnado procedente del extranjero sin desconocimiento de idioma. Todo este procedimiento se sigue atendiendo a los criterios y protocolos que tenemos en un Plan de Acogida establecido para el alumnado de nuestro centro.

Con relación a la familia.

Cualquier actividad realizada con los padres estará siempre enmarcada dentro del principio de corresponsabilidad de los diferentes agentes educativos que participamos en el proceso de formación integral del alumnado y considerando los objetivos de este plan respecto a conseguir que nuestro alumnado aprenda a ser persona y a convivir.

Reflejamos también en el desarrollo de otros de los documentos de centro PCC y el PEC, los valores como la libertad, el respecto a la multiculturalidad, principios de igualdad y democracia y no violencia, entre otros.

Los/as tutores/as atienden de forma individualizada a las familias en los tiempos que existen establecidos en el centro para tal efecto. Este horario es comunicado a las familias a principio de curso. La iniciativa de la entrevista, para este intercambio de información o asesoramiento, puede surgir tanto de la propia familia como del tutor/a.

El tutor se reúne con el grupo de padres/madres al principio de curso y siempre que lo considere necesario, con el fin de garantizar una buena comunicación entre el centro y la familia, aspecto que repercutirá en la calidad de la atención educativa recibida por el alumnado.

Los padres que deseen solicitar asesoramiento del orientador del centro pueden solicitarlo a través de su tutor o de la dirección del centro que escolariza a su hijo o hija.

Un ejemplo importante de colaboración de los padres es el período de adaptación de 3 años:

- Con el alumnado de 3 años, seguimos lo indicado en la legislación vigente (calendario escolar): una primera visita al centro, normas básicas para que empiece en el centro, visita primera con sus padres y flexibilización en el día de incorporación al colegio y las horas de permanencia.

Con relación al profesorado.

Los tutores/as coordinan de forma sistemática y continuada al resto del equipo docente de su curso y realizan un seguimiento individual y del conjunto de su grupo. Utilizan intercambios de información y reuniones programadas, como las de evaluación, para llevar a cabo esta función.

Los tutores/as proponen, en las reuniones de Ciclo, las actuaciones que desean incorporar para la acción tutorial conjunta, tales como las referidas al desarrollo y coordinación de programas, reelaboración de materiales, adaptación de las programaciones o demandas de evaluación psicopedagógicas,... que posteriormente son transmitidas por los coordinadores de Ciclo en las reuniones del Departamento de Orientación o bien directamente a través de una solicitud de intervención por medio de la Jefatura de Estudios.

Los tutores realizan las Adaptaciones Curriculares necesarias con el asesoramiento del orientador y colaboración del equipo directivo y maestros especialistas.

Las reuniones de la junta de evaluación, que son cada trimestre, son un claro ejemplo donde la información aportada no solo por los tutores sino por los especialistas y por el orientador facilitan y hacen posible que se pueda dar la mejor respuesta conjunta a la diversidad.

Otro ejemplo de respuesta es cuando el profesor tutor solicita la intervención del Departamento de Orientación a través de la Jefatura de Estudio, una vez agotadas otras

medidas. Desde el Departamento de Orientación se busca la mejor respuesta y la más adecuada, pudiendo ir desde un apoyo individualizado, una entrevista con los padres, una consulta a los servicios externos,..., existen numerosas formas de responder a la diversidad en nuestro centro educativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS / APORTACIONES / CONCLUSIONES.

Es imposible explicar todas las respuestas que se dan desde un centro educativo como el nuestro, incluyendo las que son ofrecidas mayoritariamente desde el departamento de Orientación, con su orientador y especialistas de P T y AL, desde los programas de refuerzo y orientación académica (PROA) en horario extraescolar por parte de profesorado del centro, o los programas de refuerzo educativo para 1º y 2º Ciclo de Educación Primaria ofrecidos por personal educador del Ayuntamiento de Negreira... o todas las actividades y planes que se hacen desde la acción tutorial como la acogida del alumno de 3 años, la incorporación de nuevo alumnado procedente del extranjero, y todas las actividades que se proponen y organizan dentro del aula o fuera por parte del profesorado tutor, que es docente y educación a la vez.

Desde Galicia queremos hacer una aportación de nuestra experiencia y mostrarla al resto de docentes de España, aunque nuestros ámbitos sean muy semejantes.

Añadir simplemente que nuestra Comunidad Autónoma fue pionera en introducir la orientación en la etapa de Educación Primaria y que vemos la necesidad de continuar creciendo e incrementando actuaciones y programas que favorezcan la inclusión y mejora la atención a nuestro alumnado que le presta el sistema educativo a la vez que su desarrollo en la sociedad que le toca vivir.

A lo largo de los años de mi corta experiencia como docente y orientador, y de mi experiencia en este centro, se han introducido cuñas que ayudan a equilibrar esta “mesa”, que es la escuela, donde todos trabajamos para poder escribir con mayor firmeza y sin inseguridades todo lo que queda por hacer para y por nuestro alumnado y que para que nuestra sociedad avance, corrigiendo errores que hemos descubierto tras la evaluación de nuestra práctica educativa. Pero en este progreso, despacito, es donde tenemos que aspirar cada vez más a dar las respuestas necesarias a los que están desorientados en lo académico, en lo educativo y a veces en lo singular. Así, concluir que estos Planes mencionados no nos solucionan los problemas, pero como un callejero de una ciudad, nos sirven de guía y nos dan pistas para llegar al lugar que buscamos, a la vez que permiten planificar nuestra esperada aportación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ❖ Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Barcelona. Editorial Praxis S.A.
- ❖ Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1997). “*Manual de orientación y tutoría*”. Barcelona. Editorial Praxis S.A.
- ❖ López Urquizar, Natividad y Sola Martínez, Tomás. (1999). “*Orientación Escolar y Tutoría*”. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- ❖ Martínez González, M^a de C., Quintanal Díaz, J. y Téllez Muñoz, J.A. (2002). “*La orientación Escolar. Fundamentos y Desarrollo*”. Madrid. Dykinson.
- ❖ Vaello Orts, Juan. (2007). “*Como dar clase a los que no quieren*”. Madrid. Santillana.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

“TODOS PARTICIPAMOS”. LA ATENCIÓN A DIVERSIDAD DESDE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

M^a Soledad Palacios León, Ramón Madrigal Moirón y Luis José Sánchez Marco
IES Albalat – Navalmoral de la Mata (Cáceres)

Resumen

La orientación educativa y la acción tutorial tienen entre otros objetivos, facilitar la integración del alumnado en su grupo y en la vida del Centro, fomentando el desarrollo de actitudes **participativas**, así como, contribuir al **desarrollo personal y emocional** del mismo. Estos aspectos deben incluir a la **diversidad del alumnado**, lo cual, no siempre resulta fácil y precisa de la planificación de actividades concretas para lograrlo, para que sea una escuela de todos y para todos.

Nuestra experiencia de participación y de desarrollo de la inteligencia emocional, tiene como finalidad la mejora de la inclusión de todos y todas en el Centro y fundamentalmente, en el desarrollo de ciudadanos participativos y con valores. Porque creemos que un centro educativo tiene la obligación y la necesidad de diseñar respuestas creativas, participativas y afectivas para garantizar la inclusión de todo el alumnado así como estrategias para mejorar la convivencia y contribuir al éxito escolar.

Propósito de la experiencia

La participación del alumnado en los centros educativos es uno de los cauces que facilita la inclusión en la Escuela, dado que todos pueden sentirse parte de la misma, si colaboran en la propuesta de actividades y se implican en la ejecución de las mismas. Partiendo de esta premisa y además, con el propósito de identificar al alumnado con el IES, surge el proyecto de una agrupación escolar (proyecto ARCE-MEC) para el fomento de la participación del alumnado: “Ahora te toca a ti” durante los cursos 2008-2010, los centros participantes en esta agrupación escolar fueron: IES Cristo del Socorro de Luanco (Asturias) y el IESO Leonor de Guzmán de La Villa de Don Fadrique (Toledo).

Pero una vez concluida, detectamos que aún era preciso dar un paso más, en relación al desarrollo emocional del alumnado menos participativo y tomando como base, la Red de Escuelas de Inteligencia Emocional de Extremadura, de la que el IES forma parte, se intenta aprovechar ese impulso y así para los cursos 2010-2012, se concreta junto a los centros: el IESO Leonor de Guzmán y el IES El Calero de Telde (Las Palmas) una nueva agrupación: “Siente, vive, aprende” para mejorar la competencia emocional de todo nuestro alumnado, en toda su diversidad.

Contextualización de la experiencia

Dentro del marco de las agrupaciones escolares, citadas con anterioridad, vamos a detallar las experiencias concretas realizadas en el IES ALBALAT, que tienen un matiz particular en relación a la diversidad del alumnado atendido en el centro.

Nuestro centro educativo está situado en Navalmoral de la Mata (Cáceres), localidad de aproximadamente unos 18.000 habitantes, situada en el Norte de Extremadura. El IES

Albalat es un centro de reciente creación: curso escolar 2003-2004. Surge de las necesidades de escolarización de un número creciente de alumnos, como consecuencia de un repunte demográfico, en parte motivado por la inmigración. El alumnado que acude al centro es preferentemente de la localidad, aunque también hay un porcentaje de alumnado de los pueblos cercanos, procedentes de CRA Río Tajo, adscrito al Centro.

Durante los últimos cursos se ha observado un aumento de matrícula del alumnado extranjero (en su mayoría de procedencia magrebí), y de etnia gitana; se mantiene un alto grado de matrícula en alumnado de procedencia sudamericana. El centro también escolariza un grupo de 8 alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales.

En el presente se imparten las siguientes enseñanzas:

Enseñanza Secundaria Obligatoria

PCPI (Auxiliar de Administración).

Bachilleratos de Humanidades y Sociales y Científico-Tecnológico

Ciclo Formativo de Grado Medio (Cuidados Auxiliares de Enfermería)

Ciclo Formativo Grado Superior (Higienista Buco-Dental)

Este curso, el alumnado matriculado asciende a 468, con una plantilla de 50 profesores, una educadora social, un técnico informático, dos administrativas y dos conserjes.

Objetivos

Facilitar la integración del alumnado en su grupo, en su clase y en la vida del Instituto, fomentando el desarrollo de actitudes participativas.

Contribuir al desarrollo personal del alumnado, lo cual implica abarcar cuatro dimensiones: aprender a aprender, a convivir, a decidirse y a ser persona.

Fomentar la inclusión de todo el alumnado en el Centro, partiendo de una heterogeneidad que enriquece al conjunto y que permita que todo el alumnado se identifique con el IES.

Dar una respuesta lúdica y motivadora a la diversidad del alumnado, que contribuya a la mejora del éxito escolar, entendido con una reducción de las tasas de abandono escolar y promoción académica.

Desarrollo

La experiencia se ha desarrollado a partir del diseño y ejecución de una serie de actividades, en las que se ha fomentado la inclusión de todo el alumnado, algunas de las cuales pasamos a detallar.

Muchas de las actividades, tanto de participación como de competencia emocional, se han desarrollado en las sesiones de tutoría.

Actividades para el desarrollo de la participación y motivación lúdica del alumnado:

Formación de alumnado en participación: se ha concretado un grupo de alumnado que ha recibido formación en participación y ha sido el motor para tirar de la experiencia. Para formarles, se han realizado jornadas, tanto en el IES y en diversas convivencias (fuera de horario escolar), en las que se han trabajado aspectos relacionados con: habilidades sociales,

dinámicas de distensión y confianza, valores del alumnado ayudante y participante, la comunicación, actividades de resolución de conflictos.

Participación del alumnado en el diseño de las actividades lúdicas del IES (programación de actividades del día del Centro, carnavales, celebraciones pedagógicas)

Marchas solidarias de todo el Centro (se han celebrado dos salidas de todo el alumnado del centro a marchas de unos 10 km, con una finalidad solidaria).

Creación de la asociación de alumnado del IES.

Creación de un grupo de alumnado de acogida para facilitar el tránsito de Primaria a Secundaria y colaboración en jornadas de “puertas abiertas”.

Grupo de alumnado de gestión de la sala de juegos.

Durante el curso 2010-2011 El Departamento de Educación Física coordinado por el profesor Antonio Castaño Morales, desarrolló un magnífico programa de participación deportiva “Albat es deporte”

Experiencia destacada

Lip-dub: a través de una actividad lúdica y motivadora como es la grabación de un vídeo musical (Lip-dub adaptación Grease) se da la posibilidad de participación de todo el alumnado, ya que todos pueden aportar lo que mejor saben hacer. Así nos encontramos la participación espontánea de alumnado magrebí, alumnado NEE, alumnado con necesidades de aprendizaje, síndrome de asperger, y por extensión 256 alumnos de todo el centro de todos los niveles educativos y edades, trabajando por un objetivo común. Esta experiencia fue galardonada con el primer premio a nivel local).

Actividades para el desarrollo de la competencia emocional del alumnado:

Formación de alumnado en competencia emocional: se ha formado al alumnado en diferentes jornadas y encuentros en aspectos relacionados con: reconocimiento de emociones, autoestima, empatía y control emocional.

Tutorías afectivas y emocionales.

Encuentro con otros Centros, con la participación activa de un alumno con nee.

Experiencia destacada

Participación de un alumnado con NEE en varias actividades formativas: se había detectado que el alumnado con NEE participaba poco en las actividades programadas, por ello se facilitó a un alumno con estas características su incorporación a actividades de formación dentro y fuera del centro. Para ello se tuvieron en cuenta una serie de factores para facilitar su inclusión en el grupo. La experiencia ha sido beneficiosa para todo el alumnado, generándose un clima afectivo y de trabajo donde todo el alumnado ha tenido el mismo grado de participación y compromiso.

Metodología

El desarrollo de la experiencia ha incidido en unas líneas de actuación que ya estaban marcadas en el IES:

Trabajo cooperativo y grupal entre el alumnado participante, lo que:

Ha facilitado de la participación de los miembros del grupo.

Ha fomentado la responsabilidad, el sentido crítico y la toma de decisiones.

Ha propiciado una mayor motivación del alumnado y el sentido de pertenencia a un grupo y el Centro.

Ha favorecido la modificación de actitudes.

La utilización de nuevas tecnologías como soportes para realizar el lip-dub y el uso de redes sociales y blogs, para facilitar la comunicación.

Discusión de resultados / Aportaciones

La incidencia de estas experiencias en la vida del Centro se pueden detectar en una serie de resultados que se han consolidado en el IES a partir del desarrollo de las mismas:

Elevado número de alumnado que ha participado y diversidad en el perfil del mismo.

Indicadores:

Nº de participantes en cada actividad programada.

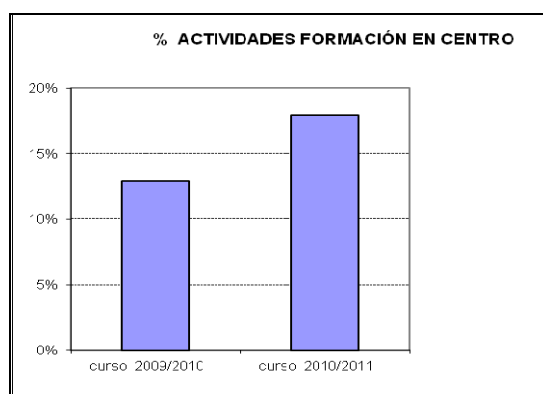
Interactuación del alumnado de los diferentes niveles en las diversas actividades, sin distinción de edad, sexo, raza, nivel cognitivo.

Actividades de formación del alumnado en formación

Actividades de formación en el Centro (jornadas en horario de tarde)

Curso 2009/2010 54 alumnos - 13 %

Curso 2010/2011 73 alumnos – 18 %



Participación del alumnado en el diseño de actividades lúdicas

Diseño y programación de actividades a través de delegados 90 %

Asociación juvenil y estudiantil IES Albalat

Preinscritos 60 alumnos

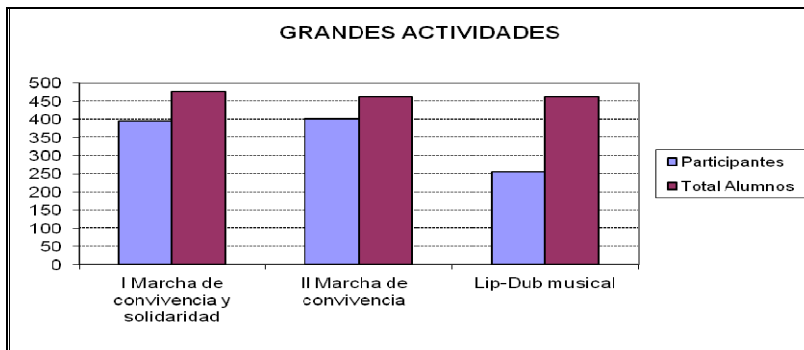
Programa Albalat es deporte 272 alumnos

Actividades colectivas

I Marcha de convivencia y solidaridad IES ALBALAT octubre 2009 395 alumnos

II Marcha de convivencia IES ALBALAT abril 2011 402 alumnos

Diciembre 2010 256 alumnos



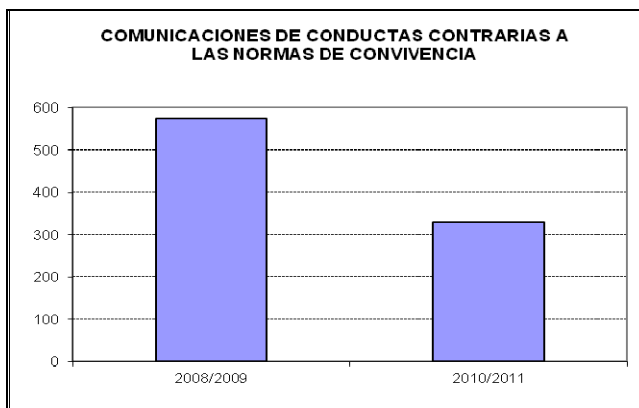
Mejora en el clima de convivencia y relaciones interpersonales del alumnado.

Indicadores:

Descenso número de amonestaciones por problemas graves de conducta.

Curso 2008/2009 575 partes de amonestaciones

Curso 2010/2011 330 partes de amonestaciones



Alto grado de participación del profesorado, especialmente, los tutores.

Indicadores:

Nº de tutores/as participantes en el desarrollo de las experiencias.

33 profesores / 49 profesores

Formación a los distintos miembros de la Comunidad Educativa en Educación Emocional, fundamentalmente en el alumnado.

Indicadores:

Colaboración del alumnado en dinámicas de educación emocional.

Participación del alumnado formado en actividades de acogida al nuevo, que se incorpora al Centro.

Curso 2009-2010 15 alumnos

Curso 2010-2011 18 alumnos

Realización de actividades de inclusión de alumnado con NEAE.

Mejora del ambiente de trabajo y estudio.

Indicadores:

Disminución de conflictos, por la mejora de las relaciones personales y de la capacidad de regulación emocional.

Inicio de estrategias de tutorías compartidas (afectivas) para la resolución de conflictos.

Conclusiones

No todo el alumnado del Centro participa espontáneamente en las diversas actividades formativas y complementarias del mismo.

Hay determinados grupos de alumnado en los que se aprecia menor implicación en actividades propuestas en el centro (alumnado procedente de minorías étnicas, inmigrantes, alumnado con nee,...)

La formación en competencia emocional mejora la autoestima del alumnado y contribuye a una mejor relación social y a la participación.

Si se les da implicación al alumnado en la propuesta y diseño de actividades su implicación aumenta.

Tanto, la participación como la competencia emocional, favorecen un adecuado clima de convivencia en el centro.

Otro aspecto fundamental, ha sido el incremento de las relaciones profesorado-alumnado en situaciones no típicamente escolares, sino como miembros de un trabajo conjunto.

Como conclusión, apuntar la necesidad de los centros escolares de diseñar respuestas creativas, participativas y afectivas para garantizar la inclusión de todo el alumnado y como estrategias para mejorar la convivencia y contribuir al éxito escolar.

Bibliografía

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M (coord.) 2006: Diseño y evaluación de programas de inteligencia emocional. Madrid. Praxis

CARUANA VAÑÓ, A (coord.) 2010: Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. Valencia. Cefire.

CASAMAYOR G. (coord) 2004: Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona. Graó.

PASCUAL FERRIS V.y CUADRADO BONILLA M. (coords) 2005: Educación Emocional. Madrid. Praxis.

TORREGO, J.C. (coord.) 2007. Modelo integrado de mejora de la convivencia. Barcelona. Graó.



“Todos participamos”



Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*.
Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

UN CONTINUO DE MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DEL PROGRAMA INTEGRA AL DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

José María Martí Galán y Arturo Morales Morales
IES Massamagrell (Valencia)

1. Resumen

Es nuestra intención presentar en este artículo una estructura técnica de trabajo por programas para las instituciones de Educación Secundaria. Comenzaremos justificando de forma breve la necesidad de la misma, para atender a una población diversa y compleja. Desarrollaremos después tres ejemplos: el Programa de Transición Primaria-Secundaria, el Programa Integra y el de Enriquecimiento Curricular, que se enmarcarán en la exposición dentro del conjunto propuesto. En los dos últimos casos se ofrecen referencias Web en las que encontrar el Programa Base completo de cada una de estas modalidades de atención educativa. También ofrecemos un anexo gráfico aparte, con el cuadro de medidas de atención en nuestro centro y de los equipos por programas.

2. Introducción

Hace tan solo cinco décadas, las familias tenían que tomar una importante decisión cuando sus hijos cumplían los 10 años de edad, presentarlos o no para el examen de ingreso al Bachillerato. Ese examen marcaba dos caminos bien diferenciados en la vida del niño, el que podía dar acceso a la Universidad y el que le conduciría al mundo del trabajo, con o sin cualificación profesional, en muchos no se exigía ninguna, solo interés por iniciarse en un oficio como aprendiz.

Con la Ley General de Educación del 70, primera que regula y estructura el sistema educativo en España, la educación común y obligatoria alcanza hasta los 14 años de edad. Veinte años después, la LOGSE la alargaría hasta los 16, e introduciría en el sistema a dos colectivos de alumnos particulares, los que presentaban necesidades educativas especiales y los que las presentaban de compensación educativa, colectivos que obligarían a modificar las estructuras de atención que hasta esa fecha habían permanecido prácticamente inmutables. Fíjese bien que hablamos de estructuras, no de maestros, de éstos los ha habido siempre de todo tipo.

Cuando un alumno se matriculaba en una escuela lo hacía con el fin de completar un recorrido lineal que le llevara del primer curso al último, bien de los Bachilleratos, bien de la Educación General Básica. Con la introducción en el sistema de los dos colectivos de alumnos arriba mencionados, queda patente la necesidad de que diversifique la atención que ofrece, de lo contrario, lo que quedará en evidencia es su incapacidad para atenderlos. Así pues, a partir de los años 90 va articulándose un conjunto de medidas para dar respuesta a las necesidades de este nuevo alumnado. Probablemente, sería objeto de otro debate, los sucesivos cambios normativos y las convulsiones a que se ha visto sometido el sistema educativo en los últimos 20 años han impedido que fraguaran los cimientos de una arquitectura mejor diseñada de lo que a menudo reconocemos, sometida durante estos años a sucesivos terremotos.

Intentaremos ahora mostrar que desde la práctica diaria en un instituto también puede ayudarse a estabilizar el sistema, con los andamiajes de que disponemos, que no son ni tan escasos ni tan endebles como nos gusta repetidamente señalar.

En este texto se utiliza el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: Diccionario Panhispánico de dudas de la Real Academia Española).

3. Propósito de la experiencia

El propósito de nuestra comunicación es contar cómo se ha ido enriqueciendo y puede seguir enriqueciéndose el sistema de atención a la diversidad en cualquier centro, a través de una estructura de trabajo por programas y equipos. En este breve artículo sólo se describirán tres programas, el de Transición Primaria-Secundaria, el Integro y el de Enriquecimiento Curricular, pero en la comunicación se mostrará su enmarque dentro del continuo de medidas que se articulan en el centro para la atención a la diversidad.

Volvamos de nuevo la vista atrás. Cuando un alumno iniciaba su andadura en la escuela de los 70 u 80 del pasado siglo tenía como perspectiva de camino escolar algo parecido a lo siguiente:



1. Educación General Básica / 2. Bachillerato Unificado Polivalente / Formación Profesional

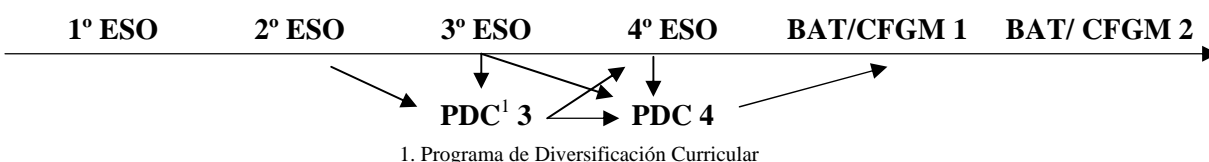
Era una oferta lineal, que no se diferenciaba demasiado de la de los sistemas anteriores. A comienzos de los 90 se actualizó para nuestros colegios e institutos, quedando así:



1. Educación Primaria / 2. Educación Secundaria Obligatoria / 3. Bachillerato / Formación Profesional

Parece claro, cada vez más, que estos caminos lineales sólo funcionan bien para determinado perfil de alumnos, a menudo con su correspondiente perfil familiar, incluso del medio. En la Comunidad Valenciana hemos de esperar hasta el año 1999 para que se regule un conjunto de medidas que intentan dar respuesta al 100% del alumnado en edad de escolarización obligatoria.

Veamos una pequeña alternativa, centrada en la etapa de Secundaria Obligatoria, que parece funcionar en todas partes y que alumbró nuevos caminos:



1. Programa de Diversificación Curricular

Como sabemos, el alumno puede incorporarse al programa cuando cumple determinados requisitos, que no entraremos a detallar ahora, sólo destacar la flexibilidad de la medida, su voluntariedad, la posibilidad de modificarla al finalizar cada año, las opciones de continuidad que ofrece, etc. También sabemos de una paralela, los Programas de Adaptación en Grupo (PACs), que seguramente se planteó con la mejor intención pero que se desvirtuó en sus primeras aplicaciones y hoy está desaparecida en nuestra Comunidad.

A partir de este sencillo esquema, como se expondrá en su momento, podemos generar un sistema de atención a la diversidad tan complejo como seamos capaces de construir, desarrollar y mantener en el tiempo, naturalmente, sustentado en algo más que la buena voluntad de los componentes de un claustro, apoyado en un equipo o conjunto de equipos.

Finalmente, resumiremos el objetivo de la tarea diciendo que se trata de dar cumplimiento a un mandato básico recogido, de una u otra manera, en el cuerpo legislativo sobre educación

de las últimas décadas, quizá uno de los pocos en los que ha habido acuerdo. Se encuentra recogido en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985-07-03), y dice así:

- Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad...
- Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.
- Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados anteriores.

Sencillo, entendible y, en ocasiones, ¡tan difícil de cumplir!

4. Desarrollo

Como es muy difícil describir aquí el conjunto de medidas de atención a la diversidad que se han ido articulando en nuestro centro a lo largo de la última década y, por otra parte, muchas de ellas son de sobra conocidas por todos, nos centraremos sólo en los tres programas arriba mencionados, abordando el primero de forma muy breve. Respecto a los materiales, se ofrecen después referencias Web, y también pueden solicitarse a los autores de la comunicación a través del correo electrónico.

a) Transición Primaria-Secundaria

¿Por dónde empezar?, por el principio, que no está en 1º de ESO, sino en la Educación Primaria. Este programa cuenta en nuestra Comunidad, por primera vez, con un marco normativo para el presente curso académico. En muchos institutos la conexión con sus centros adscritos era de “obligado cumplimiento” desde hace años: ¿cómo preparar si no las Jornadas de Acogida?, ¿cómo organizar los grupos de primero, incluso de segundo, sin conocer las necesidades que presentaba el nuevo alumnado?, ¿cómo pedir a los tutores de 6º colaboración si no les ofrecíamos la nuestra?

La estructura de trabajo en este programa se desarrolla a través de la siguiente propuesta a los centros adscritos, en nuestro caso cinco, cuatro de la misma localidad y uno de otra próxima:

1. Información ofrecida por el instituto, tras la primera evaluación (enero de 2012), sobre el funcionamiento de los alumnos incorporados este año desde los centros de Primaria.
2. Previsión general de alumnos que se incorporarán en 2012-2013 (marzo-abril 2012).
3. Calendario de las Jornadas de Acogida para el alumnado y sus familias (según fecha de matrícula). Incluye visita al instituto y nuestras visitas a los centros.
4. Recogida de información sobre el alumnado en los centros de Primaria (junio 2012).
5. Colaboraciones con el alumnado del IES interesado en cursar el Grado de Magisterio / Ciclos Formativos de Grado Superior en Educación Infantil.

b) Programa Integra

Oficialmente llamado en su origen (enero de 2008) “Programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socio-educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación”. Nosotros lo conocemos como Programa de

Formación Prelaboral, a cualquier alumno le resulta sencillo entender lo que significa esto último, y a menudo coincide con uno de sus deseos “mágicos”, irse a trabajar / abandonar la escuela.

Con la llegada a los institutos del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente el del primer ciclo (1º y 2º), la experiencia de trabajo acumulada nos ha ido enseñando varias cosas, a saber:

- Que adoptar un enfoque preventivo de los problemas escolares y de aprendizaje es más complejo que aplicar normas, reglamentos o protocolos, por cubrir un espacio de intervención amplísimo (un continuo de necesidades de apoyo educativo) en el que se manejan múltiples variables que incluso interactúan de modos particulares según alumnos, familias, profesores y contextos. Esta idea no sólo no excluye la necesidad de normas, reglamentos o protocolos, sino que es inclusiva respecto a la misma.
- Que dicho enfoque se ha desarrollado generalmente a través de experiencias particulares, ligadas a equipos educativos y contextos concretos, a menudo producto de la ilusión, entusiasmo y necesidad de ofrecer respuestas a derechos de unos alumnos que cualquiera de nosotros pudimos ser; aunque a veces lo olvidemos, nadie elige su medio social de nacimiento, ni múltiples circunstancias que el azar nos depara, especialmente a lo largo de la infancia y la adolescencia.
- Que los problemas complejos no admiten respuestas simples, puede que sí sencillas, que exigen planteamientos novedosos en su abordaje, capacidad para asumir riesgos, hasta aceptar el fracaso, trabajo multidisciplinar, ilusión por mejorar las prácticas e investigación básica y aplicada para conseguirlo, además de un equipo educativo con el que compartir y desarrollar el proyecto.

Además, con este alumnado llegó un subgrupo muy particular, el último incorporado al conjunto del sistema o que permanece en él el tiempo suficiente como para entrar en una categoría que a menudo se conoce como “en riesgo de exclusión social”. Esta última incorporación, desde nuestro punto de vista y salvando las distancias, puede significar para los sistemas educativos modernos algo parecido a lo que la incorporación del alumnado ahora llamado con necesidades educativas especiales supuso para los de comienzos del siglo XX, la necesidad de “volver a pensar la educación”.

Y esto es así, porque todavía es muy habitual en los centros educativos, cuando hablamos de problemas escolares y de aprendizaje, relacionar el tema sólo con los alumnos. Los problemas los aportan éstos, puede que por muy diferentes causas o razones (de capacidades, personales, relacionales, sociales...), pero pocas veces se piensa en el papel que la propia escuela puede estar desempeñando en el refuerzo y mantenimiento de las conductas que concretan dichos problemas, mucho menos en la posibilidad de analizar las variables escolares que podrían modificar el curso de dichas conductas y problemas.

En su mayoría, los alumnos que se integran en este programa pertenecen al colectivo que presenta necesidades de compensación educativa, asociada en algún caso a necesidades educativas especiales. Se trata pues de una estrategia de atención enmarcada en el desarrollo del Programa de Compensación Educativa del instituto.

Todos los alumnos del programa presentan un retraso académico manifiesto, han mostrado en cursos anteriores un absentismo irregular, en ocasiones continuado, y han tenido problemas de adaptación al trabajo en el aula, con o sin desajustes de comportamiento que dificultaban el normal desarrollo de las clases. Como se explicará en la presentación, esta última puede ser

una variable de riesgo para el propio programa, si todos los alumnos se ajustan al perfil de los llamados “comportamentales”.

El programa tiene como finalidad favorecer la integración en el centro del alumnado que se incorpore al mismo y propiciar el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, mediante un currículo adaptado a sus características y necesidades, que permita, en su caso, su posterior incorporación a un grupo ordinario, a un Programa de Diversificación Curricular, a un Programa de Cualificación Profesional Inicial o a otros programas de formación profesional, a través de las distintas modalidades que permite el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF).

En el Programa Base del mismo se abordan todos los aspectos que permitirán desarrollarlo: objetivos, alumnado al que se dirige, procedimiento de selección y responsables, protocolo de adscripción del alumnado, cooperación interinstitucional, estructura curricular, principios pedagógicos, metodológicos y organizativos, tutoría y coordinación, recursos necesarios, evaluación y seguimiento del programa, promoción del alumnado, etc. Pueden verse varios ejemplos en la siguiente dirección: http://www.edu.gva.es/eva/val/exp_integra.htm

c) Programa de Enriquecimiento Curricular

Uno de los riesgos que corre cualquier centro que intente dar respuesta al alumnado que presenta necesidades específicas de atención educativa, especialmente si lo hace con alumnos del perfil del programa Integra y es público, es “morir de éxito”: “Es que trabajáis bien con este tipo de alumnos”, es un buen argumento para que te deriven a lo largo del curso a los alumnos que “salen de otros centros”, “su situación familiar se ha complicado”... Esa es la razón por la que conviene atender también en el centro, con igual grado de esfuerzo y publicitando el hecho, al alumnado que presenta alto rendimiento académico /altas capacidades o capacidades específicas.

La solicitud de un programa no debe examinarse como una medida aislada, hay que integrarla en el conjunto de medidas de atención a la diversidad que se (re)construyen cada año en el instituto. No se trata de acumular recursos, de lo que se trata es de mejorar el ajuste necesidades-adecuación, eficacia y eficiencia de los mismos. El Programa de Enriquecimiento Curricular es una magnífica opción, tanto si hablamos del conjunto el alumnado del centro, como si pensamos en el subgrupo de alto rendimiento y/o altas capacidades.

La finalidad última que persigue, en sintonía con la normativa que regula el programa, es impulsar nuevos procedimientos de organización y funcionamiento en el centro, así como nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan enriquecer la oferta educativa dirigida al alumnado de alto rendimiento, tanto en la etapa de ESO como en la de Formación Profesional y en los Bachilleratos, mejorando así sus expectativas escolares.

Los avances pueden parecer pequeños pero son visibles en los centros que lo han puesto en práctica desde el curso 2008-2009: alumnos interesados en investigar, en conocer cómo se monta una empresa o cómo funciona la bolsa, en hacer prácticas de Física, Química, Óptica o Tecnología en un entorno universitario, en desarrollar sus habilidades matemáticas para crear una ruta con contenidos geométricos, numéricos o algebraicos por Massamagrell, o para competir en olimpiadas, en diseñar viviendas, a través de la construcción de maquetas con todas las fases de un proceso técnico real y en un largo etcétera de ilusiones que no se acaban. En realidad, lo que se empezará a ver poco a poco es que el clima general del centro

cambiará, aun con los problemas del día a día de cualquier instituto. Sabemos que una buena parte de nuestro alumnado procede de familias con un nivel sociocultural bajo, desde el que resulta muy difícil complementar los aprendizajes realizados aquí con otras actividades de alto valor educativo que en otros estratos sociales se presuponen de partida y se ofrecen con regularidad: cursos específicos sobre estrategias de trabajo intelectual, idiomas, música, pintura, informática, danza, deportes, lectura, etc.

Como en el caso del Integra, en el Programa Base de Enriquecimiento se abordan todos los aspectos que permitirán desarrollarlo: objetivos, ejes de desarrollo, cómo detectar al alumnado de alto rendimiento /capacidad, medidas organizativas, materiales curriculares de ampliación o enriquecimiento, temporalización, recursos, principios para la selección de contenidos curriculares, criterios metodológicos aplicables en el desarrollo de actividades, procesos de formación docente y de las familias, optatividad y enriquecimiento curricular, y evaluación y seguimiento del programa. Pueden verse varios ejemplos en la siguiente dirección: http://www.edu.gva.es/eva/val/exp_enriquecimiento.htm

5. Discusión de resultados

Creemos que los datos que se presentan en la tabla siguiente pueden ilustrar por sí mismos los resultados de ambos programas. Se presenta el número de centros participantes, en el primer año de funcionamiento de cada programa y en el presente curso académico. El resto de las conclusiones se dejan para la presentación de la comunicación.

| Programa | Centros participantes | |
|----------------------------|-----------------------------|-------------------|
| | Curso de inicio | Curso actual |
| Integra | 16 IES (2007-2008) | 46 IES |
| Enriquecimiento Curricular | 5 CEIPs y 4 IES (2008-2009) | 16 CEIPs y 46 IES |

6. Referencias bibliográficas

De alguna manera, toda reflexión tiene unos referentes de autor, aquí van sólo tres por categoría de los varios que inspiran este artículo:

Educación

- Feito, Rafael (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Edit.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Ediciones Morata.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, Ediciones Morata.

Adolescencia, conflicto y sociedad

- De Paúl, J. y Arruabarrena, M.I. (2007). *Manual de protección infantil*. Barcelona, editorial Masson.
- Funes Artiaga, Jaume (2010). “9 ideas clave. Educar en la adolescencia”. Barcelona, Ed. Grao.
- Navarro, J.J. y Tarín M. (2006). *Adolescentes en riesgo*. Madrid, Editorial CCS.

Sin catalogar

- Feynman Richard P. (1990). *¿Qué te importa lo que piensen los demás?* Madrid, Alianza Editorial.
- Pennac Daniel (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Literatura Mondadori.
- Sempé y Goscinny (1987). *El Pequeño Nicolás*. Barcelona, Salvat Alfaguara.

Además

- Algunos poemas, músicas y películas, muchos alumnos, compañeros y profesores y unos pocos “maestros”, oficio difícil de enseñar y de aprender.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

UNA EXPERIENCIA PLURILINGÜE PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Miriam Sebastián Puertos y M^a Dolores Hernández Ubert
Colegio Hernández Villanueva de Castellón, Valencia

RESUMEN

Este proyecto interdisciplinar es una propuesta de trabajo para mejorar el proceso de aprendizaje de las lenguas en alumnos con necesidades educativas específicas. A través de la adaptación de algunas de las grandes obras de la literatura universal, la expresión artística y el SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) hemos desarrollado una metodología de trabajo específica que hemos plasmado en el proyecto *Shakesperience*. La música y las TIC son herramientas fundamentales en el desarrollo de las diferentes actividades y medios de expresión para los alumnos. Por medio de la expresión corporal muestran sus emociones y captan las emociones de quienes les rodean. *Shakesperience* tiene su continuidad en *El último viaje de Tirant lo Blanc*.

1.- INTRODUCCIÓN

El Colegio Hernández es un Centro concertado que depende de la Consellería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalitat Valenciana. Situado en la localidad de Villanueva de Castellón, con una población de 7500 habitantes, de predominio rural y dedicada casi exclusivamente al cultivo y exportación de la naranja. En nuestro Centro se imparten los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Tenemos alumnado de compensación educativa y ACNEE (Alumnado con Necesidades Específicas Educativas) en todas nuestras etapas.

Nuestro centro pasó a formar parte de la red de centros plurilingües en julio de 2011. Una de las cuestiones que más nos preocupaban era elaborar suficiente material y que este resultara motivador para poder trabajar las tres lenguas del currículum con el ACNEE.

Realizamos un taller en nuestro centro con Barbara Gentles, profesora británica y socia de nuestro proyecto Comenius, que nos permitió acercarnos a Shakespeare de una manera lúdica y práctica siguiendo las directrices de la Royal Shakespeare Company.

Tras esta visita, decidimos desarrollar esta metodología activa y participativa, ya que nos dimos cuenta de trabajando así la literatura podíamos mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera y aumentar la competencia comunicativa del alumnado. De aquí nació nuestro proyecto *Shakesperience*, en el curso 2009-2010, con Romeo y Julieta.

El curso siguiente, 2010-2011, teniendo en cuenta que el año 2010 era el año internacional de Joanot Martorell y se conmemoraba el 550 aniversario del Tirant lo Blanc, obra clave de la Literatura Valenciana, quisimos darle continuidad con Tirant cabalga por tierras de Shakespeare. Nuestro reto en el presente curso 2011-2012, es trabajar El Quijote, completando así nuestra trilogía.

Tras adaptar las novelas nos centramos en que aprendieran a reconocer y expresar las emociones mediante la música y los diferentes centros de interés que los alumnos trabajan en la clase, sin olvidar la expresión corporal y artística, en valenciano, castellano e inglés.

Todas las actividades se realizaron en SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación). Como los alumnos a los que va dirigido este proyecto tienen mayor dificultad en la expresión oral y la lectura, utilizamos el SPC como nexo de unión y como refuerzo visual de los tres idiomas trabajados en *El Último viaje de Tirant*.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos generales son: desarrollar la sensibilidad estética, musical, plástica, el espíritu crítico, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas.

Por otro lado, los objetivos específicos se centran en:

- Acercar la cultura literaria a nuestros alumnos con ACNEE.
- Trabajar la manifestación de los sentimientos y las emociones como un aspecto necesario y positivo.
- Potenciar la empatía como medio para comprender a los demás.
- Fomentar la expresión corporal como medio de comunicación.
- Aprender el SPC como sistema de comunicación.
- Aprender a gestionar correctamente sus sentimientos.
- Aprender a expresar las propias emociones.
- Despertar el interés y el respeto de todos los alumnos hacia otras culturas y lenguas.
- Preparar al alumnado para ser buen ciudadano y para la convivencia democrática.
- Resolver conflictos sin usar la violencia y mejorar la convivencia entre todos.
- Trabajar las tecnologías de la información y la comunicación.

3.- COMPETENCIAS

| COMPETENCIA MATEMÁTICA | |
|--|--|
| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
| Resolución de problemas | <ul style="list-style-type: none">• Identificar y comprender el problema.• Elegir y utilizar diferentes estrategias para resolver un problema. |
| TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN COMPETENCIA DIGITAL | |
| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
| Obtención, transformación y comunicación de la información | <ul style="list-style-type: none">• Acceder a diversas fuentes de información.• Analizar la información encontrada.• Utilizar la información para generar conocimientos.• Comunicar y compartir el conocimiento a través de distintos modelos. |
| Utilización ética de las herramientas | <ul style="list-style-type: none">• Conocer el manejo de los recursos tecnológicos.• Utiliza los principales sistemas operativos y los paquetes de programas más comunes. |
| COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO | |
| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
| Interacción con el medio natural | <ul style="list-style-type: none">• Valorar los cambios producidos por la actividad humana para la adaptación al mundo que les rodea, así como las consecuencias de las mismas.• Interactuar con el entorno de manera adecuada (entre el ser humano y el medio).• Mejorar y preservar las condiciones de vida de las personas y los seres vivos. |

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
|-------------------------------------|---|
| Expresión artística y cultural | <ul style="list-style-type: none">• Expresarse a través de los lenguajes artísticos y culturales.• Utilizar la imaginación y la creatividad en sus aprendizajes y trabajos.• Disfrutar realizando actividades artísticas y culturales.• Participar con otras personas en creaciones artísticas y culturales. |
| Sensibilidad estética | <ul style="list-style-type: none">• Experimentar emociones conociendo y admirando la naturaleza y el arte.• Analizar y reflexionar sobre el fenómeno estético a través de sus cualidades. |
| Aprecio y respeto por el patrimonio | <ul style="list-style-type: none">• Conocer las obras más significativas del patrimonio artístico y cultural del contexto cercano y universal. |

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
|-------------------------------|---|
| Comunicación oral | <ul style="list-style-type: none">• Participar en situaciones de comunicación con uno o más interlocutores respetando las normas establecidas.• Escuchar de forma activa.• Expresar opiniones, hechos, sentimientos y emociones de forma organizada y comprensible en diferentes situaciones. |
| Comunicación escrita | <ul style="list-style-type: none">• Leer y escribir para el disfrute personal.• Leer de forma comprensiva diferentes tipos de textos. |
| Comunicación en otras lenguas | <ul style="list-style-type: none">• Iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana. |
| Apertura a la diversidad | <ul style="list-style-type: none">• Manifestar disposición a conocer lugares, personas y culturas diferentes a las propias. |

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
|--|--|
| El desarrollo de la autonomía personal | <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la autoestima y la confianza básica.• Conocer sus fortalezas y sus debilidades. |
| Innovación | <ul style="list-style-type: none">• Emprender acciones o actividades nuevas a partir de conocimientos previos.• Ser creativo en ideas, procesos y acciones. |

| COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA | |
|--|--|
| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
| Desarrollo personal | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender la realidad histórica y social del mundo y su evolución. • Comprender los valores en que se asientan las relaciones humanas y las sociedades democráticas y sus modos de funcionamiento. |
| Participación cívica | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de diálogo y entendimiento en los diferentes entornos sociales. |
| Compromiso solidario con la realidad personal y social | <ul style="list-style-type: none"> • Tener conciencia de la pertenencia y la vinculación a distintos grupos de referencia. |
| COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER | |
| INDICADORES | DESCRIPTORES COMPETENCIALES |
| Conciencia, gestión y control de uno mismo | <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar el tiempo y el esfuerzo de manera eficiente (competencia individual: atención, capacidad de concentración, escucha...). |
| Manejo de recursos y estrategias | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar distintos recursos y estrategias de aprendizaje (estudio, observación, registro sistemático de hechos...) en diversas situaciones. • Ser capaz de pedir y ofrecer ayuda valorando sus beneficios a nivel individual y por el bien común. • Preguntarse el porqué de las cosas como medio de adquisición de conocimiento. |
| Aprender a pensar para construir conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Construir una adecuada comprensión de la realidad utilizando el conocimiento para desarrollar una visión positiva de la vida. |

4.- METODOLOGÍA

Para desarrollar el proyecto hemos utilizado una metodología participativa. Cuando hablamos de metodología participativa nos referimos a todos los ámbitos básicos de la dinámica grupal que potencia la participación de todos, profesores y alumnos, de forma positiva en la puesta en práctica de las actividades.

Es importante en este tipo de metodología, la cohesión de los miembros del grupo. Como consecuencia de esta cohesión, se crea un ambiente de trabajo agradable y óptimo para el aprendizaje. También cabe indicar que para llevar a cabo este tipo de metodología con alumnos ACNEE, hemos de tener en cuenta las diferencias individuales de cada alumno.

Por tanto, en un primer momento el profesor presenta la novela a los alumnos para que estos tengan un contacto con la realidad de la historia y de sus personajes. Con esto conseguimos que las actividades sean más significativas para los alumnos.

Ha sido de vital importancia para llevar a término el proyecto, la inclusión de la actividad en las aulas ordinarias de los alumnos con NEE para que, de esta forma, se afiance el sentimiento de pertenencia al grupo-clase.

Quisiéramos destacar la implicación de todo el colegio y, especialmente, la participación de todos los alumnos con NEE del centro, que se han materializado en la elaboración de los siguientes materiales didácticos:

- DVD interactivo.
- Libro-guía del contenido del DVD.
- Cuento de cordel (realizado por los alumnos a lo largo de todo el curso) para trabajar los sentimientos, la empatía y desarrollar la creatividad.
- Documentación dentro del DVD con todas las actividades realizadas en valenciano, castellano e inglés.

5.- RESULTADOS OBTENIDOS

A la hora de evaluar los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto hemos tenido en cuenta diversos aspectos:

- Proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra práctica docente.
- La observación del trabajo diario del alumno en el aula, tanto en PT, AL, como en las clases de valenciano, castellano e inglés donde los alumnos han trabajado las diferentes partes del proyecto.
- Inclusión e interés de los alumnos en las diferentes clases.
- Valoración del proyecto y participación de los alumnos en cada una de las actividades realizadas.

Tras la evaluación de todas las actividades realizadas podemos afirmar que, gracias a las obras literarias trabajadas, nuestros alumnos son capaces de reconocer sus propios sentimientos y los de la gente de su entorno y que han mejorado los procesos de aprendizaje de las lenguas del currículum al mismo tiempo que han aumentado sus habilidades sociales y cognitivas.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYÓ, J. (2004). *Tirant lo Blanch i Shakespeare: les fonts de Much ado about nothing*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BURDETT, L. (2002). *Romeo and Juliet for kids*. Ontario: Firefly.
- GOLEMAN, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GALLEGO, J.M. (2006). *Educar a los hijos con inteligencia emocional*. Madrid: PPC.
- JIMÉNEZ, M.A. (2003). *Aprender a ser persona*. Madrid: PPC.
- SANTOS, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos*. Buenos Aires: Bonum.
- *Tirant lo Blanc* (diferentes ediciones).

7.- COLABORACIONES

- Resumen y adecuación de la novela a cargo de María Carbonell (maestra de AL) y Miriam Sebastián (maestra de PT).
- Selección de música a cargo de Rafael Solves (maestro de música).
- Dibujos a cargo de José Ventura (Tutor infantil 4 años).
- Traducción al Inglés a cargo de Amparo Salom (maestra de inglés).
- Voces en off:
 - Valenciano: Tania Borrás - Castellano: Julio Alcázar - Inglés: Amparo Salom
- Grabación del DVD: Miriam Sebastián (maestra de PT). Y Rafael Solves (maestro de música).
- SPC BOARDMAKER

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia:
Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

UN CENTRO NUEVO, UNA NUEVA ILUSIÓN

Pili Serra i Joaniquet
Instituto Vilablareix, Girona

Resumen

La presentación de esta experiencia quiere ser un reflejo de la construcción de un centro desde sus inicios. No se trata de dar recetas mágicas sino de mostrar las respuestas a nivel organizativo y metodológico que desde el Instituto de Vilablareix se está dando a las necesidades de todo el alumnado.

En esta exposición podemos ver los condicionantes que presenta el centro, las bases de su Proyecto Educativo (PEC) y como estas bases se van concretando en la organización del centro en las metodologías empleadas y en el tratamiento de la diversidad.

En la organización del centro presento las competencias clave derivadas del proyecto De.Se.Co (Definition and Selection of Competencies): interacción en grupos socialmente heterogéneos, actuar de forma autónoma y la utilización de las herramientas cognitivas, sociales y físicas de una manera interactiva. En el apartado de metodología, la estructura de aprendizaje cooperativo tiene un papel muy importante en el centro porque aglutina las características necesarias para dar respuesta a nuestro PEC. Finalmente en el apartado de diversidad mostraré el tratamiento y la detección de alumnado de distintas capacidades.

El centro: el instituto de Vilablareix

El Instituto de Vilablareix es un centro creado hace solamente cuatro años. Se inició con 2 grupos de 1º de ESO y 6 profesores/as. Actualmente tenemos 9 grupos, 269 alumnos/as y 25 profesores/as en un espacio relativamente pequeño donde se ubican 8 módulos. El próximo curso incorporaremos el bachillerato. Otra característica del centro es que el alumnado proviene de 4 municipios diferentes

La procedencia de 4 municipios también condiciona que, desde el equipo directivo, se valore la necesidad de tejer una red educativa para incentivar la colaboración en la realización de programas y actividades de aspectos y temáticas transversales que hagan referencia a la formación integral del alumnado.

La acción docente del Instituto de Vilablareix se concreta en su PEC (Proyecto educativo de centro). Este se basa en los trabajos realizados por el proyecto DESECO¹ (Definition and Selection of Competencies) en el que se definió el concepto de competencia clave y la categorización de la misma en tres niveles:

1.- Interacción dentro de grupos socialmente heterogéneos:

- capacidad de relacionarse bien con los otros
- capacidad de cooperar, trabajar en equipo
- capacidad de gestionar los conflictos y resolverlos

2.- Actuar de forma autónoma:

- capacidad de ejercer sus derechos y capacidad de tomar responsabilidades

¹ “La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional” Informe DeSeCo de la OCDE. D. Simone Rychen

- capacidad de formar y ejecutar planes de vida y proyectos personales
- capacidad de actuar desde grandes perspectivas o en el contextos mayores

3.- Utilizar los instrumentos² de forma interactiva:

- capacidad de utilizar de forma interactiva el lenguaje y los símbolos
- capacidad de utilizar de forma interactiva los conocimientos y la información.
- capacidad de utilizar de forma interactiva la (nueva) tecnología

El Claustro

La característica principal del claustro del centro es que crece excesivamente deprisa y sin el tiempo suficiente para poder establecer una cohesión fuerte entorno al PEC Este punto es en el que el Equipo Directivo ha debido invertir ingenio y esfuerzos para poder garantizar la continuidad del proyecto y al mismo tiempo hacer compatibles diferentes sensibilidades i y diferentes metodologías.

Siendo fieles al proyecto educativo, la combinación de diferentes metodologías es el factor que nos ha permitido dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado del centro.

Una vez construido y concretado el marco general es el momento de las concreciones:

En el Aula

Las aportaciones que realiza el instituto de Vilablareix al “éxito” escolar son:

- 2.1- La estructura del aprendizaje cooperativo
- 2.2- El inglés como lengua vehicular en materias diferentes del inglés
- 2.3- Proyecto lector “Los mundos de las palabras”
- 2.3- Proyecto eduCat 1x1.

2.1. La estructura de aprendizaje cooperativo

La estructura de aprendizaje cooperativo que aplicamos en el centro proviene de la experiencia práctica desarrollada en la Escuela de Primaria de Can Puig de Banyoles con la maestra y pedagoga Dolors Guix (curso 1994-95). De esta experiencia hemos realizado formación a profesorado, elaborado artículos en revistas de educación y publicado un libro. Personalmente, aplicar esta estructura de aprendizaje cooperativo a la enseñanza secundaria y en bachillerato me ha supuesto un reto muy positivo.

Esta estructura metodológica no está presente en todas las materias porque requiere formación, experiencia y coherencia con la manera de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de quien la tiene que gestionar.

- **¿En qué materias lo aplicamos?** Las materias que aplican la estructura de aprendizaje cooperativo son (datos curso 2010-11) además del Trabajo de síntesis:

² Instrumentos = mecanismos relevantes necesarios para cumplir las exigencias cotidianas y profesionales. Nos referimos a mecanismos cognitivos (lenguaje, información..) sociales (manera de interactuar..) y físicos (ordenadores, maquinas..)

1º ESO y 2º ESO: Optativas de “Fem³ Mates”, “Enjoy Drama”, “Allô la France”, “Hortecològic⁴” y en Ciencias Sociales. Esporádicamente en otras materias: Catalán, Inglés, Ciencias Naturales....

3º ESO: Optativa Allô la France III y las materias de inglés, Ciudadanía y Ciencias Sociales (con la elaboración de un bloc).

- **¿Cómo lo aplicamos?** Todos los grupos clase tienen una composición heterogénea pero el tratamiento en 1º y 2º o en 3º y 4º es diferente en lo que respecta a las materias “instrumentales”. Dividimos la clase en grupos de 3 o 4 miembros (excepcionalmente 5). Presentamos los objetivos y temporalización de la unidad. Desarrollamos la unidad combinando: explicaciones en gran grupo, trabajo individual y/o trabajo cooperativo. En las unidades hay juegos cooperativos de la materia que estamos impartiendo de manera que se puedan trabajar aspectos actitudinales de colaboración.
- **Condicionantes:**
En nuestro centro el aprendizaje cooperativo es un contenido de aprendizaje. El alumnado debe ejercitar las habilidades necesarias para trabajar en colaboración: dar, pedir, esperar, buscar como explicar un contenido a otro compañero..... Estas habilidades se trabajan mediante juegos instrumentales cooperativos.
Para el profesorado el reto es tener paciencia y ver como se resuelven los problemas que surgen cuando el alumnado trabaja en grupo y, a menudo, no poseemos demasiadas estrategias de dinámica y gestión de grupos.

2.2- El inglés como lengua vehicular en materias diferentes del inglés

La apuesta de utilizar la lengua inglesa como vehicular en otras materias es una apuesta largamente meditada. Apostamos porque este aspecto no afectara a los resultados del contenido de otras materias o sea que el conocimiento o desconocimiento de la lengua inglesa no fuera un contratiempo o un agravante para conseguir superar las materias elegidas. La decisión fue que Educación Física, Matemáticas y Física y Química participarían en este proyecto:

- A lo largo de toda la secundaria la materia de educación física utiliza el inglés como lengua vehicular en el desarrollo de la asignatura.
- En 2º ESO 1 hora desdoblada de matemáticas en la que la lengua vehicular es el inglés y en las pruebas trimestrales 1 pregunta, ejercicio...se propone y se resuelve en esta lengua
- En 3º ESO las prácticas de laboratorio también tienen como lengua vehicular el inglés.

2.3- Proyecto lector “Los mundos de las palabras”

Este proyecto se basa en la progresión desde el “simple” gusto por la lectura, en 1º de ESO, hasta llegar a “clubs de lectura” en catalán, castellano, inglés y francés en 4º.

1º El gusto por la lectura: cada aula dispone de un banco de libros de temática i formato variados. El trabajo personal se concreta en un cuaderno elaborado por el profesorado de la

³“Hacemos Mates”

⁴“Huerto ecológico”

Comisión del proyecto donde deben hacer constar de forma argumentada su elección y su recomendación. Cada trimestre se realiza una exposición oral individual de los libros leídos.

2º Géneros literarios (6): La temáticas elegidas son clásicos adaptados en formato cómic; novela de ciencia ficción y fantástica; novela para adolescentes; novela negra y de misterio; clásicos de la literatura juvenil y ensayos para jóvenes lectores. Las aulas disponen de un banco de libros con catorce títulos (3 ejemplares de cada uno) de dos géneros diferentes cada trimestre. El trabajo personal se concreta en un cuaderno elaborado por el profesorado de la Comisión del proyecto donde deben realizar un trabajo sobre la evolución de uno de los personajes y valorar la adecuación del título con su contenido. Cada trimestre se realiza una exposición oral en grupos de 3. El criterio de confección del grupo es que hayan leído el mismo libro.

3º Épocas o movimientos literarios: En este nivel se eligen adaptaciones y recreaciones de los clásicos greco-latinos; adaptaciones de la Edad media; antologías y adaptaciones s.XVI-XVII
Trimestralmente el alumnado realiza un debate sobre los autores y épocas de los libros leídos durante el trimestre. La dotación de varios ejemplares de cada libro posibilita estos debates, ya que en cada trimestre se dará la circunstancia que varios alumnos habrán leído que libros de la misma época.

El tratamiento de la diversidad

3.1- Agrupamientos y desdoblamientos

Los grupos clase son de composición heterogénea tanto por lo que se refiere a la procedencia geográfica del alumnado como por el nivel de rendimiento académico observado en la transferencia de información.

El alumnado que presenta nee (necesidades educativas específicas) no se concentra en un único grupo y se le aplican los mismos criterios de pertenencia al grupo que al resto del alumnado, aunque se le aplicaran las adaptaciones de las materias que así lo requieran, ya sean de contenido o de criterios de evaluación.

Los **desdoblamientos**, responden a la necesidad de favorecer un trato más individualizado de la diversidad del grupo y para fomentar que las actividades académicas sean más variadas y ajustadas a las necesidades observadas. Estos desdoblamientos se concretan en:

- Las materias de matemáticas, catalán, castellano e inglés tendrán una hora de desdoblamiento semanal en 1º y 2º de ESO. Los desdoblamientos los realizará el mismo profesor/a que imparte la materia en el grupo-clase.
- Las materias de tecnología y ciencias naturales dispondrán de una sesión desdoblada en 1º, 2º y 3º de ESO. En 4º de ESO son materias optativas específicas y ya se realizan en grupo reducido. Además, la materia de física i química de 4º de ESO desdobra una hora semanal ya que forma parte del itinerario más numeroso.
- En 3º y 4º de ESO las materias instrumentales se realizan subdividiendo los grupos en 3 grupos de nivel según su rendimiento académico. Así, obtenemos tres grupos de instrumentales:
 - Un grupo 1 de alto rendimiento académico, que será el más numeroso.

- Dos grupos 2 y 3 de rendimiento académico medio y bajo respectivamente, que serán poco numerosos y permiten un tratamiento más individualizado de cada alumno/a
- En 3º y 4º de ESO la materia de lengua inglesa también se realiza separando el alumnado por niveles de conocimiento de la lengua inglesa. Además, disponemos de una hora de desdoblamiento semanal para cada grupo clase.

3.1- Tratamientos específicos

- El número creciente de alumnado con nee (necesidades educativas específicas), a veces no detectadas y/o regularizadas en primaria.
- La heterogeneidad de niveles, de intereses y de motivación del alumnado.
- La ratio de alumnado en las aulas

Han requerido la implementación de una serie de estrategias complementarias a las anteriormente mencionadas.

En este sentido, el centro destina 10 horas para la **atención a la diversidad**:

- 3 horas para reforzar alumnado de 1º de ESO
- 3 horas para reforzar alumnado de 2º de ESO
- 3 horas para reforzar alumnado 3º de ESO
- 1 hora para el alumnado de altas capacidades

Hasta aquí una pequeña muestra de las estrategias que utilizamos en el instituto de Vilablareix para dar respuesta a la diversidad educativa.

“ Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar [...] No hay un método para encontrar tesoros y tampoco un método de aprender...(Deleuze, 1988)” solo sé que se aprende con otros.

Artículo publicado originalmente en:

Juan Navarro (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.



Obra bajo licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Diversidad, calidad y equidad educativas

Tras la aparición del Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es objetivo primordial de la Consejería de Educación, Formación y Empleo la búsqueda de la excelencia educativa, generando respuestas educativas en condiciones de igualdad y calidad, haciendo partícipes a todos los sectores

de la comunidad educativa y respondiendo de manera plural, equitativa y flexible a la diversidad del alumnado. El Congreso "Diversidad, calidad y equidad educativas" es el más claro ejemplo de esta búsqueda, dando a conocer propuestas de trabajo, experiencias y buenas prácticas educativas que, reconociendo la diversidad del alumnado como un bien de la comunidad educativa, propician una respuesta de calidad en igualdad de oportunidades.

www.educarm.es/publicaciones

ISBN 978846949996-2



9 788469 499962

