



Inclusión y Mejora Educativa

OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 24

Juan Carlos Torrego Seijo
Laura Rayón Rumayor
Yolanda Muñoz Martínez
Patricia Gómez Hernández
(Eds.)

UAH

Inclusión y Mejora Educativa

Juan Carlos Torrego Seijo
Laura Rayón Rumayor
Yolanda Muñoz Martínez
Patricia Gómez Hernández
(Eds.)

El contenido de este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del editor.
Todos los derechos reservados.

© Universidad de Alcalá, 2018
Servicio de Publicaciones
Plaza de San Diego, s/n
28801 Alcalá de Henares
www.uah.es

I.S.B.N.: 978-84-16978-95-3

Impreso en España

Inclusión y Mejora Educativa

Juan Carlos Torrego Seijo
Laura Rayón Rumayor
Yolanda Muñoz Martínez
Patricia Gómez Hernández
(Eds.)

COMITÉ ORGANIZADOR

(Por orden alfabético)

- **Ana María de las Heras Cuenca**
Universidad a Distancia de Madrid
- **Ángeles Bueno Villaverde**
Universidad Camilo José Cela
- **Borja Hontañón González**
Universidad de Alcalá
- **Carlos Arbós Ginard**
Universidad de Alcalá
- **Carlos Monge López**
Universidad de Alcalá
- **David López Ruiz**
Universidad de Murcia
- **David Montalvo Saborido**
Universidad de Alcalá
- **Elena María Lorenzo Llamas**
Universidad de Alcalá
- **Héctor del Castillo Fernández**
Universidad de Alcalá
- **Ignacio Perlado Lamo de Espinosa**
Universidad de Alcalá
- **Isabel Pascual Gómez**
Universidad de Alcalá
- **Juan Carlos Luís Pascual**
Universidad de Alcalá
- **Juan Carlos Torrego Seijo**
(Presidente)
Universidad de Alcalá
- **Laura Barrios Valenzuela**
Universidad de Alcalá
- **Laura Rayón Rumayor**
Universidad de Alcalá
- **Mercedes Lorena Pedrajas López**
Universidad de Alcalá
- **Paloma Moruno Torres**
Gredos San Diego
- **Patricia Gómez Hernández**
Universidad de Alcalá
- **Presentación Caballero García**
Universidad Camilo José Cela
- **Rocío Torrego Gómez**
Universidad de Alcalá
- **Yolanda Muñoz Martínez**
Universidad de Alcalá

COMITÉ CIENTÍFICO

(Por orden alfabético)

- **Pilar Arnaiz Sánchez**
Universidad de Murcia
- **Antonio Bautista García-Vera**
Universidad Complutense de Madrid
- **Antonio Bolívar Botía**
Universidad de Granada
- **Tony Booth**
University of Cambridge
- **Ángeles Bueno Villaverde**
Universidad Camilo José Cela
- **Presentación Caballero García**
Universidad Camilo José Cela
- **José Juan Carrión Martínez**
Universidad de Almería
- **María Teresa Castilla Mesa**
Universidad de Málaga
- **António Pedro Costa**
Universidade de Aveiro
- **Mônica de Carvalho Magalhães Kassar**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- **Ana María de las Heras Cuenca**
Universidad a Distancia de Madrid
- **Héctor del Castillo Fernández**
Universidad de Alcalá
- **María del Mar del Pozo Andrés**
Universidad de Alcalá
- **Gerardo Echeita Sarrionandia**
Universidad Autónoma de Madrid
- **Elena María Lorenzo Llamas**
Universidad de Alcalá
- **Begoña Martínez Domínguez**
Universidad del País Vasco
- **Carlos Mas Ruiz**
Universidad de Alcalá
- **Vera Lúcia Messias Fialho Capellini**
Universidade Estadual Paulista
- **Odet Moliner García**
Universidad Jaume I
- **David Montalvo Saborido**
Universidad de Alcalá
- **Javier Monzón González**
Universidad del País Vasco
- **Mara Morelli**
Università degli Studi di Genova
- **Joan Jordi Muntaner Guasp**
Universidad de las Islas Baleares
- **Yolanda Muñoz Martínez**
Universidad de Alcalá
- **Paula Outón Oviedo**
Universidad de Santiago de Compostela
- **Alicia Peñalva Vélez**
Universidad de Navarra
- **Ángeles Parrilla Latas**
Universidad de Vigo
- **Laura Rayón Rumayor**
Universidad de Alcalá

- **Juan Manuel Escudero Muñoz**
Universidad de Murcia
- **Tiberio Feliz Murias**
Universidad Nacional de Educación a Distancia
- **María Dolores Fernández Tilve**
Universidad de Santiago de Compostela
- **Arturo Galán González**
Universidad Nacional de Educación a Distancia
- **Mayka García García**
Universidad de Cádiz
- **Francisca González Gil**
Universidad de Salamanca
- **María Teresa González González**
Universidad de Murcia
- **Claudia Grau Rubio**
Universidad de Valencia
- **Alejandro Iborra Cuellar**
Universidad de Alcalá
- **José Ramón Lago Martínez**
Universidad de Vic
- **Alejandro Rodríguez Martín**
Universidad de Oviedo
- **José Luis San Fabián Maroto**
Universidad de Oviedo
- **Andressa Santos Rebelo**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- **Miguel Ángel Santos Rego**
Universidad de Santiago de Compostela
- **Juana Soriano Bozalongo**
Universidad de Zaragoza
- **Teresa Susinos Rada**
Universidad de Cantabria
- **Luis Torrego Egido**
Universidad de Valladolid
- **Juan Carlos Torrego Seijo**
(Presidente del comité organizador)
Universidad de Alcalá
- **Javier M. Valle López**
Universidad Autónoma de Madrid

* Este libro recoge las aportaciones aceptadas en el I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa (CIIME 2017), previa evaluación por pares ciegos y ajuste a las normas de publicación. Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en este libro son de responsabilidad exclusiva de los autores. Asimismo, éstos se responsabilizan de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Inclusión y Mejora Educativa

Juan Carlos Torrego Seijo
Laura Rayón Rumayor
Yolanda Muñoz Martínez
Patricia Gómez Hernández
(Eds.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa	16
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------

CONFERENCIAS:

Aprendizaje cooperativo e inclusión. Impacto de la interdependencia social en los resultados.....	19
David W. Johnson (University of Minnesota, EE. UU.) Roger T. Johnson (University of Minnesota, EE. UU.)	
El papel del liderazgo para la inclusión educativa	48
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)	
Inclusión justa y equitativa para la mejora de la educación.....	61
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)	
La cultura de la mediación para la transformación de conflictos.....	82
Johan Galtung	

MESAS REDONDAS:

Aportaciones de las TIC a la inclusión y mejora de la convivencia escolar:	
A practical view on First Lego League	90
Carsten Sørensen (Antvorskov Skole, Denmark)	
Impulsar la inclusión con el apoyo de las TIC: El papel de los dispositivos y aplicaciones móviles.....	97
Héctor del Castillo Fernández (Universidad de Alcalá, España) Patricia Gómez Hernández (Universidad de Alcalá, España)	

Los futuros maestros y la convivencia en el territorio de las TIC	107
Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid, España)	

Aportaciones del aprendizaje cooperativo a la inclusión educativa:

Ayudar, nos ayuda. Construir un centro para todos a través de la cooperación	113
María Varas Mayoral (Coop. Ens. José Ramón Otero, Colegio Ártica, España)	

“Cooperar para Aprender a Aprender a Cooperar”: para la cohesión, la inclusión y la equidad	120
José Ramón Lago (Universitat de Vic, España)	

Evidencias sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo: síntesis de metaanálisis y relación con educación inclusiva.....	122
David Duran Gisbert (Universitat Autònoma de Barcelona, España)	

La cooperación y ayuda entre iguales como estrategias básicas para el aprendizaje de todos en el aula inclusiva	131
Yolanda Muñoz Martínez (Universidad de Alcalá, España)	

Atención a alumnos con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva:

Aprendizaje Cooperativo con altas capacidades y talentos: influencia en rendimiento académico e inteligencia emocional	132
Juan Carlos Torrego-Seijo (Universidad de Alcalá, España)	
Presentación Caballero-García (Universidad Camilo José Cela, España)	
Elena M ^a Lorenzo-Llamas (Universidad de Alcalá, España)	

Efectos del Aprendizaje Cooperativo, rendimiento académico, inteligencia emocional y habilidades sociales en Educación Primaria mediante un Diseño Mixto	142
Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá)	
Laura Rayón Rumayor (Universidad de Alcalá)	
Noelia Sánchez Moyano (Universidad de Alcalá)	

Proceso sistematizado de identificación alumnos de altas capacidades en la CAM.....	160
Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá de Henares, España)	
Ángeles Bueno Villaverde (Universidad Camilo José Cela, España)	
Mercedes Lorena Pedrajas López (Universidad de Alcalá de Henares, España)	

Un programa de formación del profesorado sobre aprendizaje cooperativo para la inclusión de alumnos con altas capacidades en el contexto ordinario del aula	169
.....	
Juan Carlos Torrego Seijo (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)	
Yolanda Muñoz Martínez (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)	
Carlos Monge López (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)	

Inclusión y mejora escolar como reto ético:

Ética en las escuelas: una práctica social a construir.....	180
.....	
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)	
¿Inclusión educativa, en un marco social excluyente?.....	190
.....	
Rodrigo Juan García Gómez (Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid, España)	
Los retos éticos de los procesos de mejora para la inclusión: ética crítica y coherencia institucional	199
.....	
Amador Guarro (Universidad de La Laguna)	

Programas de mediación y alumnos ayudantes:

Desarrollo personal de alumnos y profesores que participan en procesos de mediación escolar.....	207
.....	
Concha Iriarte Redín (Universidad de Navarra, España)	
Sara Ibarrola-García (Universidad de Navarra, España)	
Excelencia educativa y sistemas de ayuda entre iguales.....	217
.....	
Cristina del Barrio (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España)	
Modelos de mediación de conflictos en el ámbito escolar y evidencias de un proyecto portugués con un enfoque amplio	228
.....	
Elisabete Pinto da Costa (Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal)	
Retos de futuro en los programas de ayuda entre iguales.....	239
.....	
Isabel Silva Lorente (Centro Universitario Cardenal Cisneros, España)	

SIMPOSIOS INVITADOS:

- Cómo llevar a cabo planes de mejora inclusivos** 250
Coordinado por la Dra. Dña. Pilar Arnaiz (Universidad de Murcia, España)
- El cambio educativo para escuelas y sociedades inclusivas** 302
Coordinado por la Dra. Igone Aróstegui Barandica (Universidad del País Vasco, España)
- Prácticas y evidencias inspiradoras para el desarrollo de una educación más inclusiva: proyecto europeo TDiverts** 345
Coordinado por el Dr. D. Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid, España)

PREMIO "VITAMINA EDUCATIVA" EXPERIENCIAS PREMIADAS:

- CONVIVE-VIVECON: programa integrado para la mejora de la convivencia escolar 354
Elena M^a Lorenzo-Llamas (Universidad de Alcalá, España)
Isabel Pascual-Gómez (Universidad de Alcalá, España)
M^a Consuelo Parra Aborruza (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)
Fernando Herranz Martín (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)
M^a Leticia Herrera Armenteros (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)
- Programa Global de Convivencia *KIDE*: prevención del acoso escolar y facilitación del aprendizaje 363
Pello Agirrezabal Oiarbide (Colegio Herrikide ikastetxea de Tolosa, Guipúzcoa, España)
Txaro Etxeberria Zubeldia (Colegio Herrikide ikastetxea de Tolosa, Guipúzcoa, España)
- Proyecto "cambia el chip" 373
Sonia María de la Torre Pérez (Universidad Cardenal Cisneros, España)
- Proyecto interdisciplinar "Arsterapia-Sermoterapia: El cáñamo azul" 381
Javier López Quintáns (IES Ramón María Aller Ulloa, España)
Almudena Mosquera Fernández (IES Ramón María Aller Ulloa, España)

Semana de la Memoria	389
Javier Arias Bonel (CEIP Ventura Rodríguez, Ciempozuelos, Madrid, España)	

RESÚMENES DE COMUNICACIONES PRESENTADOS EN EL EVENTO:

Actitudes hacia el trabajo en equipos de aprendizaje: Diseño de un instrumento de medida.....	399
Alteridad y reconocimiento en la investigación educativa inclusiva.....	400
Análisis de intervención de los Centros de asesoramiento para la juventud de Galicia en los centros escolares gallegos	401
Analysis of the effect of cyberbullying in adolescents.....	402
Antzuola Herri Eskola. 40 años de innovación pedagógica para la mejora escolar y la inclusión	403
Aprendiendo cuando el aula rompe sus paredes. Mejora educativa, inclusión y el modelo de la Óptica del Aprendizaje Global (OAG)	404
<i>Arts-Project Based Learning</i> para el aprendizaje de los procesos de mejora e inclusión en la formación inicial de Psicopedagogía	406
Aspectos de la educación emocional e inclusiva que contribuyen al clima de convivencia en E. Secundaria	407
Atender a la diversidad en los MOOCs desde una perspectiva inclusiva.....	408
Autogestión Epistemológica a través del Diálogo Crítico de Saberes en las Comunidades de Aprendizaje del Centro de Profesionalización Fe y Alegría (CPFA)	409
Avanzando hacia comunidades profesionales inclusivas en contextos desafiantes. Estudio de casos en Educación Secundaria	410
Avanzando hacia la comprensión de significaciones y prácticas de gestión de clima escolar en escuelas de Chile	411
Compromiso docente y otras herramientas clave de éxito para la implantación del Aprendizaje Cooperativo. Estudio de caso	412
Concepciones de los adolescentes acerca de su participación dentro y fuera de los centros escolares.....	413
Concepciones sobre las altas capacidades intelectuales y su atención en el marco de una educación inclusiva: Un estudio cualitativo con profesores mexicanos de primaria	414
Cooperando, aprendiendo, ayudando, conviviendo	416
Cultura escolar, identidad inclusiva y liderazgo exitoso en contextos desafiantes	417
Desarrollo de la mediación artística como herramienta pedagógica en la formación de418 futuros docentes	418
Diez dificultades en la creación de un equipo de mediación escolar.....	419
Dispositivos móviles y Aprendizaje Colaborativo en Educación Superior	420

Educación Inclusiva en Costa Rica: un transitar en los distintos niveles de la educación forma.....	421
Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo, una visión holística	422
El apadrinamiento lector: una estrategia innovadora para la inclusión educativa	423
El colegio Antonio Allúe Morer: un ejemplo de inclusión social a través de la música	424
El discurso del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que participa en las medidas de respuesta al fracaso escolar en Andalucía.....	425
El imaginario social del Servicio Psicopedagógico en una escuela democrática y sus efectos para el logro de la inclusión en el centro	426
El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: identificación y procesos para su mejora	427
El Visual Thinking como herramienta para una pedagogía de inclusión y mejora educativa.....	428
Evaluación holística de las aulas abiertas: ¿medida para promover la inclusión o la exclusión?.....	429
Experiencia en el Programa de Alumnos Ayudantes: primeros resultados	430
Formación inicial del profesorado y Aprendizaje Servicio: valoración de los estudiantes	431
Funciones docentes en un mundo globalizado	432
Haciendo manada protectora: ojos de águila, corazón de elefante.....	433
Inclusión y alfabetización digital en las aulas de educación especial: el caso del estado de hidalgo, México.....	434
Intervención educativa con el alumnado de Educación Secundaria que presenta alteraciones graves conducta.....	435
La “conversión metodológica” en la Salle Sagrado Corazón.....	436
La educación en sexualidad e igualdad en la formación de profesionales de la educación.....	437
La educación inclusiva a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO	438
La formación en inclusión de maestros y futuros maestros: estudio comparativo	439
La inclusión del alumnado inmigrante a través de las relaciones interlingüales y la mediación	440
La inclusión en Educación Física: un estudio de casos sobre las actitudes del profesorado de ESO.....	441
La mejora de la inclusión en la Educación Superior: algunas tareas pendientes	442
La (re)educación en prisión: un medio para la inclusión y reinserción social .	443
Las características docentes como medio para la inclusión educativa	444
Las necesidades de la infancia refugiada en España y su relación con la Atención Temprana: avances para la inclusión de todos y todas.....	445

Las prácticas sociales de lectura y escritura como estrategia de inclusión educativa.....	446
Las temáticas axiológicas dentro del proceso de diseño curricular en Educación Superior.....	447
Materiales diversos para Aulas Inclusivas.....	448
Metodología gamificada para la mejora educativa	449
Oportunidades y limitaciones del empoderamiento juvenil: una mirada en la diversidad.....	450
Posibilidades de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) como enfoque de profundización en las “habilidades de fermentación” para el Aprendizaje Cooperativo (AC).....	451
Proyecto de convivencia y resolución positiva de conflictos CEIP La Paloma	453
Proyectos de Aprendizaje Comunitarios, una Alternativa de Trabajo con la Comunidad	454
¿Qué sabe el profesorado de matemáticas sobre la tutoría entre iguales? ...	455
Redes de apoyo y colaboración entre escuelas para la mejora de la inclusión	456
Reflexión sobre las transformaciones necesarias en el profesor y los estudiantes para una educación inclusiva	457
Retos y limitaciones en los procesos de mejora escolar	458
Sociodrama y brainstorming como mecanismo de investigación y aprendizaje en proyectos participativos de mejora de la convivencia: estudio de caso en el I.E.S. Alameda de Osuna.....	459
Tejiendo Redes Comunitarias para mejorar la inclusión de la infancia y familias vulnerables	460
Tú me cuentas, yo te cuento	461
Tutoría entre iguales en matemáticas para alumnado que se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación: una revisión bibliográfica.....	462
Una propuesta para la formación del profesorado en Aprendizaje Cooperativo: avanzando hacia una escuela inclusiva	463
Uno a Uno (Proyecto Pigmalión)	464

COMUNICACIONES EN FORMATO EXTENSO:

¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares	466
Actitudes del alumnado de ESO hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física	469
Análisis de la cooperación en la enseñanza universitaria	478
Análisis de las estrategias de inclusión educativa del alumnado migrante y trans que ha cumplido itinerarios educativos de éxito	484

Análisis de programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia: principales dimensiones	492
Análisis del uso de los conceptos convivencia escolar y gestión de conflictos. Revisión Bibliográfica	498
Aportaciones de la cooperación a la adquisición de estrategias en la escuela	506
Construyendo una escala para la medición de la inclusión en Educación Secundaria	511
Control social y sociabilidad en la Escuela.....	521
Educación para la convivencia en una institución educativa de Portugal.....	531
El aprendizaje de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	539
El Diccionario visual multilingüe como estrategia de inclusión educativa.....	545
El móvil como medio de inclusión social para las personas mayores	553
Enseñanza compartida y aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva.....	564
Estudio de necesidades para la mejora de la atención educativa en las NEAE en Tenerife	570
Evolución educativa de gemelos monocigóticos con TEA en centro ordinario de Castilla-La Mancha.....	578
Experiencia y conocimiento del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades: un análisis preliminar.....	586
Experiencias cooperativas en el área de lengua en primero de primaria	591
Formación permanente del profesorado andaluz para la convivencia escolar.....	598
Imagen y formación ciudadana en la educación superior	605
Implementación metodológica del aprendizaje cooperativo en estudiantes de derecho y criminología de la UANL, México.....	612
Implantación de estructuras cooperativas en primaria	620
Inclusión de la cultura gitana en la escuela por medio de las Comunidades de Aprendizaje	627
La comprensión lectora en alumnos de segundo de Educación Primaria	635
La Escuela Incluida: vinculación del currículum al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa	643
La importancia de las TIC en la vida cotidiana de las personas con una Diversidad Funcional.....	649
La movilización del conocimiento en una investigación participativa de Voz del alumnado. Proceso creativo de elaboración de una 'Guía rápida para promover la participación en las escuelas'	656
La percepción del empoderamiento juvenil: jóvenes con discapacidad intelectual moderada. Grupos del centro público de educación especial princesa Sofía	665
La vivencia de la escuela por el alumnado: comprensión y mejora.....	674
Las Actitudes en la Alfabetización de Grupos Vulnerables en México; Reflexiones del contexto, proyecciones y realidad social.....	682
Las competencias, un paso hacia de la inclusión educativa	688

Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos de quinto de Educación Primaria.....	695
Mediación educativa y desarrollo de competencias emocionales, sociocognitivas y morales	703
Modelo de orientación educativa en Educación Infantil y Primaria en el Principado de Asturias: propuestas para un modelo basado en la equidad y la inclusión	707
Narraciones multimodales en formato digital.....	715
Percepción de la convivencia en el aula de Educación Secundaria: diferencias según sexo y curso escolar	723
Programa e-AMEDIAR: + 17 años, + 100 alumnos mediadores	730
Propuestas de mejora para la atención educativa en las NEAE en Tenerife .	734
Proyecto de gamificación en Literatura:“La NovaBiblioteca”	742
Reflexiones sobre el tutor y su papel en la inclusión educativa a través del Plan de Acción Tutorial.....	750
Una experiencia de peer tutoring durante el aprendizaje lectoescritor en un aula de 4 años de Educación Infantil (Cantabria)	758
CONCLUSIONES I CONGRESO INTERNACIONAL DE INCLUSIÓN Y MEJORA EDUCATIVA	767

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN I CONGRESO INTERNACIONAL DE INCLUSIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Considerando las características de la sociedad actual se puede afirmar con rotundidad que las personas que conviven en este mundo globalizado son diversas por naturaleza.

En consecuencia, el sistema educativo ha de tomar conciencia de este factor, y generar una enseñanza que se ajuste a las características de todos sus integrantes, reconociendo la diferencia como derecho fundamental a atender al servicio de la dignidad humana. Un buen modo de hacer realidad este planteamiento consiste en potenciar una educación inclusiva que elimine cualquier proceso de exclusión, especialmente en los grupos más vulnerables. Es evidente que dentro de la agenda de los sistemas educativos ha de quedar recogida la demanda de una mayor equidad en educación

Los cambios educativos son lentos y precisan de la colaboración de todas las partes que lo configuran. No obstante, la inclusión del alumnado y la mejora educativa parecen ser un imperativo que cada vez cobra más fuerza en los centros escolares.

Para ello tenemos la satisfacción de presentar el I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa, celebrado entre los días 25-27 de octubre de 2017 en la Universidad Alcalá y en la ciudad de Alcalá de Henares (Madrid). Este evento supone un espacio de trabajo y reflexión de carácter científico, orientado a analizar y debatir propuestas y avances sobre la educación inclusiva, y a establecer propuestas de mejora coherentes con una educación para todos. En este sentido, se pretende abordar y debatir los desafíos y retos dentro de estos ámbitos, pero también mostrar las evidencias científicas y los argumentos que hacen posible una escuela inclusiva desde una perspectiva teórica y práctica. Dicho de un modo más vulgar, se trata de mostrar a la sociedad los avances producidos en materia que contribuyen a la mejora e inclusión educativa.

Dos grandes temáticas tienen una presencia especial en las conferencias, mesas redondas y los simposios: la cooperación y la convivencia escolar, ya que suponen dos pilares básicos para hacer efectiva la inclusión.

El Grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” (IMECA) de la Universidad de Alcalá pretende con este evento invitar a los participantes a analizar y a debatir propuestas presentes y futuras que evidencian que la reformulación de una escuela de calidad para todos es posible, así como sentar las bases y los fundamentos que generan las condiciones necesarias para construir una escuela donde todos pueden aprender con los otros y de los otros, mediante un liderazgo pedagógico y una convivencia democrática.

CONFERENCIANTES

(Por orden alfabético)

Aprendizaje cooperativo e inclusión

Impacto de la interdependencia social en los resultados

David W. Johnson (University of Minnesota, EE. UU.)

Roger T. Johnson (University of Minnesota, EE. UU.)

Resumen: uno de los mayores conjuntos de trabajos de investigación en psicología aborda la cooperación y la competitividad. En los últimos 120 años, se han realizado al menos 1500 estudios en esta área. Los autores se han centrado en estudios que proporcionan las estadísticas necesarias para calcular el tamaño del efecto y han llevado a cabo una serie de metaanálisis con relación a estos. Los numerosos resultados estudiados se han clasificado en tres categorías: esfuerzo por obtener buenos resultados, relaciones interpersonales y salud mental. Los resultados indican claramente que, en comparación con los esfuerzos competitivos e individualistas, la cooperación se traduce en un mejor rendimiento, relaciones más positivas y una mejor salud mental.

Palabras clave: cooperación, interdependencia social, metaanálisis

INTRODUCCIÓN

El estudio de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas suele reconocerse como uno de los ámbitos de investigación más antiguos en psicología social. A finales del siglo XIX, Triplett (1898) en los Estados Unidos, Turner (1889, citado en Triplett, 1898) en Inglaterra y Mayer (1903) en Alemania llevaron a cabo una serie de estudios sobre los factores asociados a la competitividad. Desde entonces, se han realizado más de 1500 estudios sobre las ventajas relativas de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, así como sobre las condiciones en las que cada uno resulta apropiado. Este es uno de los mayores conjuntos de trabajos de investigación en el ámbito de la psicología.

Las variables independientes han sido estructuras de metas cooperativas, competitivas e individualistas. La naturaleza de estas estructuras viene definida por los autores de cada artículo. Si el autor establecía que el método utilizado era de carácter cooperativo, competitivo o individualista, se ha indicado como tal. Las estructuras de metas *cooperativas* se han definido en virtud de la presencia de una interdependencia positiva; por ejemplo, interdependencia positiva de metas (metas comunes), interdependencia positiva de recompensas (recompensas comunes), interdependencia positiva de recursos (cada miembro del grupo cuenta con diferentes recursos que deben combinarse para completar la tarea) e interdependencia positiva de funciones (se asigna una función concreta a cada miembro del grupo).

Las estructuras de metas *competitivas* se han definido desde un punto de vista operativo en virtud de la presencia de una interdependencia negativa; por ejemplo, interdependencia negativa de metas (ganancia frente a pérdida) e interdependencia negativa de recompensas (una sola recompensa, un ganador absoluto, etc.). En las estructuras de metas competitivas, los participantes trabajan solos o con un grado mínimo de interacción, mientras que las recompensas se conceden con referencia a la norma o clasificando a los participantes desde los mejores a los peores.

Las estructuras de metas *individualistas* se han definido desde un punto de vista operativo en virtud de la ausencia de interdependencia entre los participantes. Los participantes trabajan solos o con un grado mínimo de interacción, mientras que las recompensas se conceden de acuerdo con unos criterios fijos, por lo que existe poco margen de comparación social. En aquellos casos en los que la condición de control se calificaba como *instrucción tradicional*, la condición se ha codificado como competitiva o individualista en función de la descripción del autor.

Con el fin de determinar la eficacia relativa de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas, se han llevado a cabo una serie de metaanálisis. Los metaanálisis son un método que consiste en combinar estadísticamente los resultados de un conjunto de estudios independientes que comprueban la misma hipótesis y utilizar estadísticas inferenciales para sacar conclusiones sobre el resultado general de los estudios. El objetivo fundamental de los metaanálisis es resumir un conjunto de trabajos de investigación relacionados,

con el fin de conocer el tamaño del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente.

MÉTODOS

Características de los trabajos de investigación

De los más de 1500 estudios sobre interdependencia social identificados por los autores, 754 contenían suficientes datos para calcular el tamaño del efecto. (Hay muchos más estudios a partir de los cuales no es posible calcularlo). Las características de los estudios se resumen en la tabla 1. Muchos tienen una elevada validez interna, ya que son fruto del trabajo minucioso de investigadores cualificados en condiciones sumamente controladas de laboratorio (31 por ciento) y sobre el terreno (65 por ciento). Al evaluar los estudios, el 51 por ciento cumplieron los criterios de asignación aleatoria de las variables a condiciones, claridad de las condiciones de control, control del sesgo del experimentador, control del sesgo del currículo (uso de los mismos materiales en todas las condiciones) y verificación de la correcta aplicación de la variable independiente.

Característica	Número	Porcentaje
Desconocida	3	0,4
1900-1909	0	0
1910-1919	1	0,1
1920-1929	7	0,9
1930-1939	6	0,8
1940-1949	5	0,7
1950-1959	25	3,3
1960-1969	80	10,6
1970-1979	183	24,3
1980-1989	285	37,8
1990-1999	138	18,3
2000-2009	21	2,8
Desconocida	4	0,5
Sin asignación aleatoria	280	37,1
Asignación aleatoria de sujetos	328	43,5
Asignación aleatoria de grupos, sujeto como unidad de análisis	98	13,0
Asignación aleatoria de grupos, grupo como unidad de análisis	44	5,8
Desconocida	4	0,5
3-4 años	8	1,1
5-9 años	85	11,2
10-12 años	182	24,1

13-15 años	106	14,1
16-18 años	55	7,3
19-22 años	278	36,9
23 años o más	34	4,5
Desconocida	4	0,5
Artículo de publicación	578	76,7
Libro	5	0,7
Trabajos de fin de máster	11	1,5
Tesis doctorales	75	9,9
Informe técnico	59	7,8
Sin publicar	22	2,9
Desconocida	27	3,6
Laboratorio	234	31,0
Sobre el terreno	490	65,0
Clínica	3	0,4
Desconocida	46	6,1
1 sesión	216	28,6
2-9 sesiones	150	19,9
10-19 sesiones	98	13,0
20-29 sesiones	57	7,6
30-39 sesiones	53	7,0
40-49 sesiones	44	5,8
50-59 sesiones	18	2,4
60-69 sesiones	18	2,4
70-79 sesiones	6	0,8
80-89 sesiones	8	1,1
90-99 sesiones	37	4,9
100 sesiones o más	3	0,4
Desconocida	27	5
Homogéneos	145	21
Grupos mixtos	582	74
Total	754	100

Nota: Solo se incluyen en esta tabla los estudios que ofrecían suficientes datos para calcular los tamaños de efecto.

Tabla 1. Características generales de los estudios

Los trabajos de investigación sobre interdependencia social tienen una validez externa y una generalizabilidad que rara vez se observan en ciencias sociales. Cuantas más variaciones de lugares, personas y procedimientos puedan soportar estos trabajos arrojando los mismos resultados, mayor validez externa tendrán las conclusiones. Los trabajos se han llevado a cabo a lo largo de doce décadas y son obra de numerosos investigadores diferentes que aplicaron orientaciones teóricas y prácticas muy diferenciadas en distintos entornos. Se han utilizado una amplia variedad de tareas de investigación, métodos de

estructuración de la interdependencia social y medidas de las variables dependientes. Los participantes en los estudios van desde niños de tres años hasta adultos en edad posuniversitaria, de diferente condición económica y cultural. La duración de los estudios varía desde una sesión hasta cien sesiones o más. Son muchas las disciplinas en las que se han llevado a cabo trabajos de investigación sobre cooperación y competitividad. Los trabajos de investigación sobre interdependencia social incluyen estudios teóricos y prácticos realizados en organizaciones educativas, empresariales y de servicios sociales. Estos trabajos se han llevado a cabo en numerosos países y culturas. Por ejemplo, en Norteamérica (Estados Unidos, Canadá y México) se han realizado trabajos de investigación con poblaciones de participantes caucásicos, afroamericanos, indígenas e hispanos. Asimismo, se han realizado trabajos de investigación sobre cooperación en Asia (Japón, Hong Kong, China y Corea del Sur), el sudeste asiático (Australia, Nueva Zelanda, Singapur, Malasia y Tailandia), Oriente Medio (Arabia Saudí, Jordania, Emiratos Árabes Unidos, Israel y Turquía), África (Nigeria y Sudáfrica), Europa (Grecia, Noruega, Suecia, Finlandia, Alemania, Francia, Países Bajos, Inglaterra, Irlanda, Italia, Suiza y República Checa), entre otros muchos países. En lo esencial, los resultados han sido consistentes. La solidez de los trabajos de investigación en una amplia variedad de culturas refuerza la validez y generalizabilidad de la teoría. La diversidad de estos estudios otorga a la teoría de la interdependencia social una amplia generalizabilidad y una considerable validez externa.

RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES

Las numerosas y diversas variables dependientes examinadas en los estudios sobre interdependencia social a lo largo de los últimos 120 años pueden subsumirse en tres categorías generales (Johnson y Johnson, 1974, 1978, 1989, 2003a, 2005 y 2009): esfuerzo por obtener buenos resultados, relaciones interpersonales positivas y salud mental. (Véase la tabla 2).

Variable dependiente	Cooperativo frente a competitivo	Cooperativo frente a individualista	Competitivo frente a individualista
Resultados académicos	0,67	0,64	0,30
Atracción interpersonal	0,67	0,60	0,08
Respaldo social	0,62	0,70	-0,13
Autoestima	0,58	0,44	-0,23
Tiempo dedicado a cada tarea	0,76	1,17	0,64
Actitudes hacia la tarea	0,57	0,42	0,15
Calidad del razonamiento	0,93	0,97	0,13
Adopción de diferentes puntos de vista	0,61	0,44	-0,13
Estudios de alta calidad			
Resultados académicos	0,88	0,61	0,07
Atracción interpersonal	0,82	0,62	0,27
Respaldo social	0,83	0,72	-0,13
Autoestima	0,67	0,45	-0,25

Fuente: Johnson, D. W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (Minnesota, EE. UU.): Interaction Book Company. Reimpreso con permiso.

Tabla 2. Metaanálisis de estudios sobre interdependencia social: tamaños medios del efecto

Esfuerzo por obtener buenos resultados

De acuerdo con un metaanálisis que estudiaba estas investigaciones, la persona que trabajó cooperativamente rindió cerca de dos desviaciones típicas por encima de la persona que trabajó en una situación competitiva (tamaño del efecto = 0,67) o individualista (tamaño del efecto = 0,64). (Véase Johnson y Johnson, 1989). En aquellos casos en los que solo se incluyeron en el análisis los estudios con una elevada validez externa, el tamaño del efecto fue respectivamente de 0,88 y 0,61. Las experiencias de cooperación fomentan una consideración y utilización más frecuentes de estrategias de razonamiento cognitivo y moral de nivel superior que los esfuerzos competitivos (tamaño del efecto = 0,93) o los individualistas (tamaño del efecto = 0,97). Los cooperadores tendieron a dedicar más tiempo a cada tarea que los competidores (tamaño del efecto = 0,76) o que los participantes que trabajaron de forma individualista (tamaño del efecto = 1,17). Los competidores tendieron a dedicar más tiempo a cada tarea que los participantes que trabajaron de forma individualista (tamaño del efecto = 0,64).

Relaciones positivas y respaldo social

Desde 1940, más de 180 estudios han comparado el impacto de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas en la atracción interpersonal (Johnson y Johnson, 1989). En comparación con las experiencias competitivas (tamaño del efecto = 0,67) e individualistas (tamaño del efecto = 0,60), la cooperación fomentó un afecto considerablemente mayor entre las personas. Esta situación persistió al examinar únicamente los estudios de alta calidad metodológica (tamaño del efecto de 0,82 y 0,62 respectivamente) y los estudios que se centraban en las relaciones entre participantes blancos y pertenecientes a minorías (tamaño del efecto de 0,52 y 0,44 respectivamente) y entre participantes con y sin discapacidades (tamaño del efecto de 0,70 y 0,64 respectivamente). Estos resultados validan la *teoría del juicio social* (Johnson y Johnson, 1989), una ampliación de la teoría de la interdependencia social. Los juicios de índole social que hacen las personas sobre los demás dan como resultado un proceso de aceptación que se traduce en un afecto y respeto mutuos, o bien un proceso de rechazo que se traduce en una antipatía y falta de respeto mutuas. Asimismo, desde la década de 1940, más de 106 estudios han comparado el impacto relativo de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas en el respaldo social. Las experiencias de cooperación fomentaron un mayor respaldo social personal y orientado a las tareas que las experiencias competitivas (tamaño del efecto = 0,62) o las individualistas (tamaño del efecto = 0,70). Esta situación persistió al examinar únicamente los estudios de alta calidad metodológica (tamaño del efecto de 0,83 y 0,62 respectivamente).

Salud mental y autoestima

Siete estudios midieron directamente la relación entre interdependencia social y salud mental. (Véase Johnson y Johnson, 1989). Las muestras estudiadas incluían universitarios, adultos de mayor edad, estudiantes de último año de instituto residentes en barrios residenciales, presos menores y adultos, familias con hijastros, y jugadores de hockey olímpicos. De acuerdo con los resultados, trabajar en cooperación con iguales y valorar esta cooperación fomenta una mejor salud mental que competir con iguales o trabajar de forma independiente. Las actitudes de cooperación guardaban una alta correlación con una amplia

variedad de indicadores de salud mental; la competitividad guardaba en algunos casos una relación positiva con la salud mental y en otros, una relación negativa; por su parte, las actitudes individualistas guardaban una relación negativa con una amplia variedad de indicadores de salud mental.

Un aspecto de la salud mental es la autoestima. Desde la década de 1950, más de 80 estudios han comparado el impacto relativo de las experiencias de cooperación, competitivas e individualistas en dicho aspecto. Las experiencias de cooperación fomentan una mayor autoestima que las competitivas (tamaño del efecto = 0,58) o las individualistas (tamaño del efecto = 0,44), incluso en aquellos casos en los que únicamente se examinan los estudios de alta calidad metodológica (tamaño del efecto de 0,67 y 0,45 respectivamente). Norem-Hebeisen y Johnson (1981) realizaron cuatro estudios, en los que participaron 821 estudiantes blancos de último año de instituto, residentes en un barrio residencial de clase media del medio oeste de los Estados Unidos. Estos autores concluyeron que las experiencias de cooperación tienden a guardar relación con las creencias de que somos intrínsecamente interesantes, que otros nos ven de forma positiva, que nuestros atributos son mejores que los de iguales y que somos personas de éxito, capaces y competentes. Las experiencias competitivas tienden a guardar relación con una autoestima condicional, basada en si tenemos éxito o fracasamos. Las experiencias individualistas tienden a guardar relación con un autorrechazo básico.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA COOPERACIÓN

Las aplicaciones de la teoría de interdependencia social deben operacionalizar una interdependencia positiva o negativa, con el fin de crear una interacción promotora o de oposición que proporcione los resultados deseados. Las operacionalizaciones de la interdependencia positiva se han centrado en la eficacia relativa de las distintas formas en que puede estructurarse y en aumentar la responsabilidad mediante procedimientos de rendición individual de cuentas. Las operacionalizaciones de la interacción promotora han hecho también hincapié en las habilidades sociales y en el procesamiento en grupo. Aunque la premisa teórica básica se centra en tres variables (interdependencia, interacción y resultados), las operacionalizaciones de la interdependencia

positiva y de la interacción promotora han dado lugar a cinco variables (interdependencia, rendición individual de cuentas, patrón de interacción, habilidades sociales y procesamiento en grupo).

Interdependencia positiva

En los estudios sobre interdependencia positiva de resultados, la interdependencia positiva puede confundirse con la percepción de pertenencia al grupo o de interacción interpersonal. Sin embargo, de acuerdo con las pruebas, ni la pertenencia al grupo ni la interacción interpersonal parecen bastar por sí mismas para generar mejores resultados ni una mayor productividad —también es necesaria una interdependencia positiva de metas (Johnson y Johnson, 1989 y 2005)—. Saber que nuestro rendimiento afecta al éxito de los compañeros de grupo parece generar «fuerzas de responsabilidad» que intensifican nuestros esfuerzos por obtener buenos resultados.

De acuerdo con una serie de estudios sobre la eficacia relativa de varios tipos de interdependencia social, la interdependencia positiva de metas y recompensas tiende a ser de naturaleza aditiva; aunque la interdependencia positiva de metas basta para generar mejores resultados y una mayor productividad que los esfuerzos individualistas, la combinación de interdependencia de metas y de recompensas tiende a generar mejores resultados que la interdependencia de metas por sí sola (Johnson y Johnson, 1989). La interdependencia positiva de metas tiende a fomentar mejores resultados y una mayor productividad que la interdependencia de recursos (Johnson y Johnson, 1989 y 2005). La interdependencia de recursos puede por sí sola generar peores resultados y una menor productividad en comparación con los esfuerzos individualistas —cuando las personas necesitan los recursos de otros miembros del grupo, pero no tienen metas comunes, tratan de obtener dichos recursos de otras personas sin compartir con ellas los suyos propios— (Johnson y Johnson, 1995). Tanto trabajar para obtener una recompensa como hacerlo para no perderla generó mejores resultados que los esfuerzos individualistas (Frank, 1984). Existen pruebas de que la interdependencia positiva tiende a motivar a las personas a esforzarse más, a utilizar con mayor frecuencia estrategias de razonamiento de nivel superior y a desarrollar nuevas

perspectivas y realizar descubrimientos con mayor frecuencia (Johnson y Johnson, 1989). Sin embargo, cuanto más complejos sean los procedimientos que intervengan en la interdependencia, más tardarán los miembros del grupo en alcanzar su nivel pleno de productividad (Johnson y Johnson, 2005). Por último, la interdependencia de identidades (esto es, considerarse como miembro de un grupo) se traduce en una mayor disposición a utilizar menos recursos comunes y a contribuir en mayor medida al bien común (Johnson y Johnson, 1989 y 2005).

Rendición de cuentas individual y responsabilidad personal

La interdependencia positiva se plantea para crear «fuerzas de responsabilidad» que aumenten los sentimientos de responsabilidad y rendición de cuentas de los miembros del grupo, con el fin de que cada miembro (a) cumpla con su parte del trabajo y (b) facilite el trabajo de los demás miembros. Cuando el rendimiento de una persona afecta a los resultados de colaboradores, se siente responsable del bienestar de estos, además del suyo propio (Johnson y Johnson, 1989). Fallarse a uno mismo es malo, pero fallar a los demás es aún peor. La responsabilidad compartida que genera la interdependencia positiva incorpora el concepto de «deber» a la motivación de los miembros del grupo —uno debe hacer su parte, arrimar el hombro, contribuir y cumplir las normas de iguales (Johnson y Johnson, 1989)—. Estos sentimientos de responsabilidad aumentan la motivación de una persona para obtener buenos resultados. Las fuerzas de responsabilidad se ven incrementadas cuando hay una rendición de cuentas grupal e individual. Existen pruebas (Johnson y Johnson, 1989) de que la cooperación genera mejores resultados si se ha estructurado una rendición de cuentas individual. Johnson y Johnson (1989) concluyeron que aumentar la rendición de cuentas individual daba como resultado un aumento de la interdependencia percibida por los miembros del grupo.

Interacción promotora

La interdependencia positiva se plantea de tal modo que se traduzca en una interacción promotora, mientras que la interdependencia negativa se plantea para que se traduzca en una interacción de oposición. La *interacción promotora*

se caracteriza por personas que realizan acciones tales como prestarse ayuda entre sí de forma eficiente y eficaz e intercambiar recursos necesarios, como información y materiales. La interdependencia negativa suele dar como resultado personas que se oponen al éxito del resto. La *interacción de oposición* se da cuando las personas desaniman al resto y entorpecen sus esfuerzos para alcanzar sus metas; estas personas se centran a la vez en ser productivas y en impedir que otras lo sean más que ellas. La *ausencia de interacción* se da cuando las personas trabajan de forma independiente sin que se produzca intercambio alguno entre ellas; estas personas se centran exclusivamente en ser productivas e ignoran los esfuerzos del resto, al considerarlos irrelevantes. La interacción promotora requiere un uso adecuado de las habilidades interpersonales y con grupos pequeños, así como un procesamiento en grupo regular.

Uso adecuado de las habilidades sociales

Con el fin de fomentar el éxito de otros miembros del grupo se necesita que los participantes posean (o que se les enseñen) las habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños necesarias para que tenga lugar una cooperación de calidad, y estar motivados para aplicarlas (Johnson, 2003; Johnson y F. Johnson, 2017). En los estudios en los que se aplicaba la cooperación a largo plazo, Marvin Lew y Debra Mesch (véase Johnson y Johnson, 1989 y 2005) concluyeron que la combinación de interdependencia positiva de metas, un rendimiento elevado de todos los miembros del grupo y un uso de habilidades sociales produjo unos mejores resultados y productividad. Proporcionar a los participantes comentarios individuales sobre la frecuencia con la que habían aplicado habilidades sociales concretas resultó más eficaz a la hora de mejorar sus resultados y de generar relaciones más positivas que ofrecer comentarios grupales (Johnson y Johnson, 2005).

Procesamiento en grupo

La interacción promotora puede potenciarse si los miembros del grupo reflexionan periódicamente sobre su rendimiento y sobre cómo mejorar sus procesos de trabajo. En grupos de cooperación, se ha constatado que el procesamiento en grupo (en comparación con situaciones de cooperación sin

procesamiento de grupo o con situaciones individualistas) mejora los resultados de alumnos de rendimiento alto, medio y bajo, además de aumentar el éxito a la hora de resolver problemas, la motivación para obtener buenos resultados, la uniformidad de resultados en miembros del grupo y los intentos de influir en compañeros para que obtengan mejores resultados (Johnson y Johnson, 2005). Asimismo, el procesamiento en grupo genera relaciones más positivas entre participantes con y sin discapacidades (y la extensión de estas relaciones a momentos de ocio posteriores a la enseñanza), una mayor autoestima y actitudes más positivas con respecto a la materia (Johnson y Johnson, 2005).

Otros metaanálisis

Además de los metaanálisis exhaustivos mencionados anteriormente, hemos llevado a cabo otros para comprobar determinadas hipótesis. Qin, Johnson y Johnson (1994) estudiaron el impacto de los esfuerzos cooperativos y competitivos en la resolución de problemas. Se identificaron 46 estudios que comparaban el éxito relativo de los esfuerzos cooperativos y competitivos a la hora de resolver problemas de manera individual. De acuerdo con los resultados, los miembros de equipos de cooperación superaron a las personas que competían entre sí en todos los tipos de resolución de problemas (tamaño del efecto = 0,37, 0,72, 0,52 y 0,60, respectivamente).

Stanne, Johnson y Johnson (1998) realizaron un metaanálisis sobre el impacto relativo de los esfuerzos cooperativos, competitivos e individualistas en el uso de habilidades motrices. La competitividad se dividió en tres grupos: competitividad de todo o nada (donde se pierde o gana todo), competitividad adecuada y competitividad poco clara. Las tareas basadas en habilidades motrices se dividieron en interdependientes de medios e independientes de medios. Las variables dependientes fueron el rendimiento o los resultados, la atracción interpersonal, el respaldo social y la autoestima. Un total de 64 estudios satisficieron los criterios de inclusión. La cooperación se tradujo en una mejora de los resultados en tareas interdependientes de medios en situaciones de competitividad de todo o nada, competitividad poco clara y esfuerzos individualistas. La cooperación fomentó mejores resultados en tareas independientes de medios en situaciones de competitividad poco clara y esfuerzos individualistas. En todas las comparaciones, la cooperación dio como

resultado mayores niveles de atracción interpersonal, respaldo social y autoestima.

Roseth, Johnson y Johnson (2008) utilizaron la técnica del metaanálisis para examinar 148 estudios independientes que comparaban la eficacia relativa de las estructuras de metas de cooperación, competitivas e individualistas a la hora de fomentar buenos resultados en adolescentes y relaciones positivas entre iguales. De acuerdo con los resultados, la mejora del rendimiento y de las relaciones entre iguales estuvo asociada a estructuras de metas de cooperación —no competitivas ni individualistas—; las estructuras de metas de cooperación propiciaron una relación positiva entre rendimiento y relaciones positivas entre iguales: cuanto más positivas eran las relaciones entre estudiantes, mejores solían ser sus resultados.

Johnson y Johnson (2002) compararon la eficacia relativa de los distintos métodos de estructuración del aprendizaje cooperativo. Tras una búsqueda exhaustiva, se encontraron 164 estudios que examinaban ocho métodos de aprendizaje cooperativo. Los ocho métodos tuvieron un impacto positivo considerable en los resultados de los estudiantes. Al comparar el impacto del aprendizaje cooperativo con el del aprendizaje competitivo e individualista, los métodos de Aprendizaje conjunto (LT), Investigación en grupo (GI) y Controversia académica (AC) tendieron a tener un mayor efecto en los resultados, seguidos de Divisiones de equipos de estudiantes para el aprendizaje (STAD), Individualización asistida por equipos (TAI), Rompecabezas, Lectura y redacción integradas cooperativas (CIRC) y, por último, Equipos-juegos-torneos (TGT). La coherencia de los resultados y la diversidad de los métodos de aprendizaje cooperativo suponen un verdadero reconocimiento de su eficacia.

Johnson, Johnson, Roseth y Shin (2013) llevaron a cabo un metaanálisis para examinar los efectos relativos de las estructuras de metas de cooperación, competitivas e individualistas en la motivación y los resultados, así como la correlación entre ambos. Se incluyeron un total de 629 estudios independientes, que representaban a 26 países diferentes. Tal y como predice la teoría de la interdependencia social, las estructuras de metas de cooperación dieron como resultado una mayor motivación y mejores resultados en comparación con las estructuras competitivas e individualistas. Asimismo, los

resultados muestran que, en comparación con las estructuras de metas competitivas e individualistas, los efectos relativos de las estructuras de metas de cooperación en la motivación y el rendimiento guardaban una correlación positiva, al representar un 14 por ciento de la varianza en los resultados (y viceversa).

Johnson y Johnson (2003) examinaron la diferencia entre las medidas individuales de rendimiento y las grupales en adultos que trabajaban en grupos cooperativos. Para ambos tipos de medidas, la cooperación fomentó mejores resultados y una mayor productividad que los esfuerzos competitivos o individualistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, pp. 275-319. Lincoln (Nebraska, EE. UU.): University of Nebraska Press.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), pp. 931-945.
- Johnson, D. W. y Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (13.^a ed.). Boston (EE. UU.): Allyn Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 3-15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53(1), pp. 5-54.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (Minnesota, EE. UU.): Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Druckman, D. y Dansereau, D. (1994). Training in teams. En D. Druckman, R. Bjork et al., (eds.), *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*, pp. 140-170. Washington, D. C. (EE. UU.): National Academy Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), pp. 5-24.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2003). Training for cooperative groupwork. En West, M., Tjosvold, D. y Smith, K. (eds.), *International handbook of organization groupwork and cooperative working*, pp. 167-183. Nueva York (EE. UU.): John Wiley & Sons.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs*, 131(4), pp. 285-358.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Smith, K. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), pp. 26-35.
- Mayer, A. (1903). Uber einzel-und gesamtleistung des scholkindes. *Archiv fur die Gesamte Psychologie*, 1, pp. 276-416.
- Qin, Z., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). Cooperative vs. competition efforts and problem solving.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), pp. 223-246.
- Stanne, M. B., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance, *Psychological Bulletin*, 125(1), pp. 133-154.

Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, pp. 507-533.

The Impact of Social Interdependence on Outcomes

David W. Johnson (University of Minnesota, USA)

Roger T. Johnson (University of Minnesota, USA)

Abstract: One of the largest bodies of research in psychology deals with cooperation and competition. There are at least 1,500 research studies conducted in this area, spanning 120 years. The authors have focused on studies that report the statistics needed to compute an effect size and have conducted a series of meta-analyses on these studies. The numerous outcomes studied have been sorted into three categories: effort to achieve, interpersonal relationships, and psychological health. The results strongly indicate that cooperation, compared with competitive and individualistic efforts, results in higher achievement, more positive relationships, and increased psychological health.

Key words: cooperation, Social Interdependence, Meta-analysis

INTRODUCTION

The study of cooperative, competitive, and individualistic efforts is commonly recognized as one of the oldest field of research in social psychology. In the late 1800's Triplett (1898) in the United States, Turner (1889, cited in Trippett, 1898) in England, and Mayer (1903) in Germany conducted a series of studies on the factors associated with competitive performance. Since then over 1,500 studies have been conducted on the relative merits of cooperative, competitive, and individualistic efforts and the conditions under which each is appropriate. This is one of the largest bodies of research within psychology.

The independent variable was cooperative, competitive, and individualistic goal structures. The nature of cooperative, competitive, or individualistic goal

structures was defined by the author(s) of each article. If the author stated that the method used was cooperative or competitive or individualistic, it was noted as such. *Cooperative* goal structures were defined by the presence of positive interdependence. Examples include positive goal interdependence (mutual goals), positive reward interdependence (joint rewards), positive resource interdependence (each group member has different resources that must be combined to complete the assignment), and positive role interdependence (each group member is assigned a specific role).

Competitive goal structures were operationally defined as the presence of negative interdependence. Examples include negative goal interdependence (winning vs. losing) and negative reward interdependence (e.g., one reward, winner takes all). Under competitive goal structures, participants work alone or with a minimum of interaction and rewards are given on a norm-referenced basis or by ranking participants from best to worst.

Individualistic goal structures were operationally defined as the lack of interdependence between participants. Participants work alone or with a minimum of interaction, and rewards are given according to set criteria so there is little opportunity for social comparison. When the control condition was labeled as *traditional instruction*, the condition was coded as either competitive or individualistic depending on the author's description of the condition.

To determine the relative efficacy of cooperative, competitive, and individualistic efforts, a series of meta-analyses have been conducted. Meta-analysis is a method of statistically combining the results of a set of independent studies that test the same hypothesis and using inferential statistics to draw conclusions about the overall result of the studies. The essential purpose of meta-analysis is to summarize a set of related research studies so that the size of the effect of the independent variable on the dependent variable is known.

METHODS

Characteristics of the Research

While the authors have identified over 1,500 studies on social interdependence, there have been 754 studies that contained enough data to compute an effect size (there are many more studies from which an effect size cannot be

computed). The characteristics of the studies are summarized in Table 1. Many of the research studies have high internal validity, being carefully conducted by skilled investigators under highly controlled laboratory (31 percent) and field (65 percent) settings. When rated on the variables of random assignment to conditions, clarity of control conditions, control of the experimenter effect, control of the curriculum effect (same materials used in all conditions), and verification of the successful implementation of the independent variable, 51 percent of the studies met these criteria.

Characteristic	Number	Percent
Unknown	3	0.4
1900 – 1909	0	0
1910 – 1919	1	0.1
1920 – 1929	7	0.9
1930 – 1939	6	0.8
1940 – 1949	5	0.7
1950 – 1959	25	3.3
1960 – 1969	80	10.6
1970 – 1979	183	24.3
1980 – 1989	285	37.8
1990 – 1999	138	18.3
2000 – 2009	21	2.8
Unknown	4	0.5
No Random Assignment	280	37.1
Randomly Assigned Subjects	328	43.5
Randomly Assigned Groups, Subject Unit of Analysis	98	13.0
Randomly Assigned Groups, Group Unit of Analysis	44	5.8
Unknown	4	0.5
Ages 3 – 4	8	1.1
Ages 5 – 9	85	11.2
Ages 10 – 12	182	24.1
Ages 13 – 15	106	14.1
Ages 16 – 18	55	7.3
Ages 19 – 22	278	36.9
Ages 23 +	34	4.5
Unknown	4	0.5
Journal Article	578	76.7
Book	5	0.7
M.A. Theses	11	1.5
Ph.D. Dissertations	75	9.9
Technical Report	59	7.8
Unpublished	22	2.9
Unknown	27	3.6
Laboratory	234	31.0
Field	490	65.0
Clinical	3	0.4
Unknown	46	6.1

1 Session	216	28.6
2 – 9 Sessions	150	19.9
10 – 19 Sessions	98	13.0
20 – 29	57	7.6
30 – 39	53	7.0
40 – 49	44	5.8
50 – 59	18	2.4
60 – 69	18	2.4
70 – 79	6	0.8
80 – 89	8	1.1
90 – 99	37	4.9
100 +	3	0.4
Unknown	27	5
Homogeneous	145	21
Mixed Gender Groups	582	74
Total	754	100

Note: Only studies giving enough data so that effect sizes could be computed are included in this table.

Table 1. General Characteristics of Studies

The research on social interdependence has an external validity and a generalizability rarely found in the social sciences. The more variations in places, people, and procedures the research can withstand and still yield the same findings, the more externally valid the conclusions. The research has been conducted over twelve decades by many different researchers with markedly different theoretical and practical orientations working in different settings. A wide variety of research tasks, ways of structuring social interdependence, and measures of the dependent variables have been used. Participants in the studies varied from ages three to post-college adults and have come from different economic classes and cultural backgrounds. The studies were conducted with different durations, lasting from one session to 100 sessions or more. Research on cooperation and competition has been conducted in numerous disciplines. The research on social interdependence includes both theoretical and demonstration studies conducted in educational, business, and social service organizations. The research on social interdependence has been conducted in numerous countries and cultures. In North America (United States, Canada, Mexico), for example, research has been conducted with Caucasian, Black-American, Native-American, and Hispanic participant populations. In addition, cooperation has been researched

in Asia (Japan, Hong Kong, China, South Korea), Southeast Asia (Australia, New Zealand, Singapore, Malaysia, Thailand), the Middle East (Saudi Arabia, Jordan, United Arab Emirates, Israel, Turkey), Africa (Nigeria, South Africa), Europe (Greece, Norway, Sweden, Finland, Germany, France, Netherlands, England, Ireland, Italy, Switzerland, Czech Republic), and many other countries. Essentially, the findings have been consistent. The robustness of the research in a wide variety of cultures adds to the validity and generalizability of the theory. The diversity of these studies gives social interdependence theory wide generalizability and considerable external validity.

RESEARCH FINDINGS

The many diverse dependent variables examined in studies on social interdependence over the past 120 years may be subsumed within three broad categories (Johnson & Johnson, 1974, 1978, 1989, 2003a, 2005, 2009): effort to achieve, positive interpersonal relationships, and psychological health (see Table 2).

Dependent Variable	Cooperative Vs. Competitive	Cooperative Vs. Individualistic	Competitive Vs. Individualistic
Achievement	0.67	0.64	0.30
Interpersonal Attraction	0.67	0.60	0.08
Social Support	0.62	0.70	-0.13
Self-Esteem	0.58	0.44	-0.23
Time On Task	0.76	1.17	0.64
Attitudes Toward Task	0.57	0.42	0.15
Quality Of Reasoning	0.93	0.97	0.13
Perspective-Taking	0.61	0.44	-0.13
High Quality Studies			
Achievement	0.88	0.61	0.07
Interpersonal Attraction	0.82	0.62	0.27
Social Support	0.83	0.72	-0.13
Self-Esteem	0.67	0.45	-0.25

Source: Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company. Reprinted with permission.

Table 2. Meta-Analysis of Social Interdependence Studies: Mean Effect Sizes

Effort To Achieve

A meta-analysis of all studies found that the average person cooperating performed at about 2/3 a standard deviation above the average person performing within a competitive (effect size = 0.67) or individualistic situation

(effect size = 0.64) (Johnson & Johnson, 1989). When only studies with high internal validity were included in the analysis, the effect sizes were 0.88 and 0.61, respectively. Cooperative experiences promote more frequent insight into and use of higher-level cognitive and moral reasoning strategies than do competitive (effect size = 0.93) or individualistic efforts (effect size = 0.97). Cooperators tend to spend more time on task than competitors (effect size = 0.76) or participants working individualistically (effect size = 1.17). Competitors tended to spend more time on task than participants working individualistically (effect size = 0.64).

Positive Relationships and Social Support

Since 1940, over 180 studies have compared the impact of cooperative, competitive, and individualistic efforts on interpersonal attraction (Johnson & Johnson, 1989). Cooperative efforts, compared with competitive (effect size = 0.67) and individualistic (effect size = 0.60) experiences, promoted considerable more liking among individuals. This remains true when only the methodologically high-quality studies are examined (effect sizes = 0.82 and 0.62 respectively) and when the studies focusing on relationships between white and minority participants (effect sizes = 0.52 and 0.44 respectively) and relationships between nonhandicapped and handicapped participants (effect sizes = 0.70 and 0.64 respectively) are examined. These results validate *social judgment theory* (Johnson & Johnson, 1989), an extension of social interdependence theory. The social judgments individuals make about each other result in either a process of acceptance resulting in mutual liking and respect or a process of rejection resulting in mutual dislike and lack of respect. Since the 1940s, furthermore, over 106 studies comparing the relative impact of cooperative, competitive, and individualistic efforts on social support have been conducted. Cooperative experiences promoted greater task-oriented and personal social support than did competitive (effect size = 0.62) or individualistic (effect size = 0.70) experiences. This was still true when only the methodologically high quality studies are examined (effect sizes = 0.83 and 0.72 respectively).

Psychological Health and Self-Esteem

Seven studies directly measured the relationship between social interdependence and psychological health (see Johnson & Johnson, 1989). The samples studied included university individuals, older adults, suburban high-school seniors, juvenile and adult prisoners, step-couples, and Olympic hockey players. The results indicate that working cooperatively with peers and valuing cooperation result in greater psychological health than does competing with peers or working independently. Cooperative attitudes were highly correlated with a wide variety of indices of psychological health, competitiveness was in some cases positively and in some cases negatively related to psychological health, and individualistic attitudes were negative related to a wide variety of indices of psychological health.

One aspect of psychological health is self-esteem, and since the 1950s, there have been over 80 studies comparing the relative impact of cooperative, competitive, and individualistic experiences on self-esteem. Cooperative experiences promote higher self-esteem than do competitive (effect size = 0.58) or individualistic (effect size = 0.44) experiences, even when only the methodologically high quality studies are examined (effect sizes = 0.67 and 0.45 respectively). Norem-Hebeisen and Johnson (1981) conducted four studies involving 821 white, middle-class, high-school seniors in a midwestern suburban community. They found that cooperative experiences tend to be related to beliefs that one is intrinsically worthwhile, others see one in positive ways, one's attributes compare favorably with those of one's peers, and one is a capable, competent, and successful person. Competitive experiences tend to be related to conditional self-esteem based on whether one wins or loses. Individualistic experiences tend to be related to basic self-rejection.

ESSENTIAL ELEMENTS OF COOPERATION

Applications of social interdependence theory are required to operationalize either positive or negative interdependence in order to create promotive or oppositional interaction that will lead to the desired outcomes. Operationalizations of positive interdependence have focused both on the relative efficacy of the ways that it may be structured and on increasing the

responsibility forces through individual accountability procedures. Operationalizations of promotive interaction have included an emphasis on social skills and group processing. While the basic theoretical premise focuses on three variables (interdependence, interaction, outcomes), the operationalizations of the positive interdependence and promotive interaction have resulted in five variables being emphasized (interdependence, individual accountability, interaction pattern, social skills, and group processing).

Positive Interdependence

In the studies on positive outcome interdependence, positive interdependence may be confounded with perception of group membership or interpersonal interaction. The evidence indicates, however, that neither group membership nor interpersonal interaction in and of themselves seem sufficient to produce higher achievement and productivity--positive goal interdependence is also required (Johnson & Johnson, 1989, 2005). Knowing that one's performance affects the success of groupmates seems to create "responsibility forces" that increase one's efforts to achieve.

A series of studies conducted on the relative efficacy of types of positive interdependence found that positive goal and reward interdependence tend to be additive; while positive goal interdependence is sufficient to produce higher achievement and productivity than do individualistic efforts, the combination of goal and reward interdependence tends to increase achievement more than goal interdependence alone (Johnson & Johnson, 1989). Positive goal interdependence tends to promote higher achievement and greater productivity than does resource interdependence (Johnson & Johnson, 1989, 2005). Resource interdependence by itself may decrease achievement and productivity compared with individualistic efforts (when individuals need the resources of other group members but do not share common goals, they try to obtain resources from others without sharing their own resources with them) (Johnson, Johnson, 1995). Both working to achieve a reward and working to avoid the loss of a reward produced higher achievement than did individualistic efforts (Frank, 1984). There is evidence that positive interdependence tends to motivate individuals to try harder, use higher level reasoning strategies more frequently, and develop new insights and discoveries more frequently (Johnson

& Johnson, 1989). The more complex the procedures involved in interdependence, however, the longer it will take group members to reach their full levels of productivity (Johnson & Johnson, 2005). Finally, identity interdependence (i.e., defining oneself in terms of group membership), results in being more willing to take less from common resources and to contribute more toward the common good (Johnson & Johnson, 1989, 2005).

Individual Accountability And Personal Responsibility

Positive interdependence is posited to create "responsibility forces" that increase group members' feelings of responsibility and accountability for (a) completing one's share of the work and (b) facilitating the work of other group members. When a person's performance affects the outcomes of collaborators, the person feels responsible for their welfare as well as his or her own (Johnson & Johnson, 1989). Failing oneself is bad, but failing others as well is worse. The shared responsibility created by positive interdependence adds the concept of "ought" to group members' motivation—one ought to do one's part, pull one's weight, contribute, and satisfy peer norms (Johnson & Johnson, 1989). Such feelings of responsibility increase a person's motivation to perform well. Responsibility forces are increased when there is group and individual accountability. There is evidence (Johnson & Johnson, 1989) found that cooperation resulted in higher achievement when individual accountability was structured than when it was not. Johnson, and Johnson (1989) found that increasing individual accountability resulted in increases in perceived interdependence among group members.

Promotive Interaction

Positive interdependence is posited to result in promotive interaction and negative interdependence is posited to result in oppositional or contrient interaction. *Promotive interaction* is characterized by individuals engaging in such actions as providing each other with efficient and effective help and assistance and exchanging needed resources such as information and materials. Negative interdependence typically results in individuals opposing each other's success. *Oppositional interaction* occurs as individuals discourage and obstruct each other's efforts to achieve their goals; individuals focus both

on being productive and on preventing any other person from being more productive than they are. *No interaction* occurs when individuals work independently without any interchange with each other; individuals focus only on being productive and ignore as irrelevant the efforts of others. Promotive interaction requires the appropriate use of interpersonal and small group skills and regular group processing.

Appropriate Use Of Social Skills

Promoting the success of other group members requires participants to have (or be taught) the interpersonal and small group skills needed for high quality cooperation, and be motivated to use them (Johnson, 2003; Johnson & F. Johnson, 2017). In their studies on the long-term implementation of cooperative efforts, Marvin Lew and Debra Mesch (see Johnson & Johnson, 1989, 2005) found that the combination of positive goal interdependence, a contingency for high performance by all group members, and a social skills contingency, promoted the highest achievement and productivity. Giving participants individual feedback on how frequently they engaged in targeted social skills was more effective in increasing participants' achievement and creating more positive relationships than was group feedback (Johnson & Johnson, 2005).

Group Processing

Promotive interaction may be enhanced by group members periodically reflecting on how well they are functioning and how they may improve their work processes. Within cooperative groups, group processing (compared with cooperation without group processing and individualistic efforts) has been found to increase the achievement of high-, medium-, and low-achieving students, problem solving success, achievement motivation, uniformity of achievement among group members, and attempts to influence groupmates toward higher achievement (Johnson, & Johnson, 2005). It also results in more positive relationships between handicapped and nonhandicapped participants (and that these positive relationships carried over to post-instructional free-time situations), greater self-esteem, and more positive attitudes toward the subject area (Johnson & Johnson, 2005).

Other Meta-Analyses

In addition to the comprehensive meta-analyses discussed above, we have conducted several other meta-analyses to test specific hypotheses. Qin, Johnson, and Johnson (1994) investigated the impact of cooperative and competitive efforts on problem solving. Forty-six studies were identified as comparing the relative success of cooperative and competitive efforts on individual problem solving. The results indicated that members of cooperative teams outperformed individuals competing with each other on all types of problem solving (effect sizes = 0.37, 0.72, 0.52, 0.60 respectively).

Stanne, Johnson, & Johnson (1998) conducted a meta-analysis on the relative impact of cooperative, competitive, and individualistic efforts on motor skills performance. Competition was divided into three groups: zero-sum competition, appropriate competition, and unclear competition. The motor skills tasks were divided into means-interdependent tasks and means-independent tasks. The dependent variables were achievement/performance, interpersonal attraction, social support, and self-esteem. A total of sixty-four studies met the criteria for inclusion. Cooperation resulted in higher achievement for means-interdependent tasks in zero-sum competition, unclear competition, and individualistic efforts. Cooperation promoted higher achievement for means-independent tasks for unclear competition and individualistic efforts. For all comparisons, cooperation resulted in greater interpersonal attraction, social support, and greater self-esteem.

Roseth, Johnson, and Johnson, (2008) used meta-analysis to review 148 independent studies comparing the relative effectiveness of cooperative, competitive, and individualistic goal structures in promoting early adolescents' achievement and positive peer relationships. Results indicate that higher achievement and more positive peer relationships were associated with cooperative rather than competitive or individualistic goal structures cooperative goal structures were associated with a positive relation between achievement and positive peer relationships. The more positive the relationships among students, the higher their achievement tended to be.

Johnson and Johnson (2002) compared the relative effectiveness of the various methods for structuring cooperative learning. An extensive search found 164 studies investigating eight cooperative learning methods. All eight cooperative

learning methods had a significant positive impact on student achievement. When the impact of cooperative learning was compared with competitive and individualistic learning, Learning Together (LT), Group Investigation (GI), and Academic Controversy (AC) tended to promote the greatest effect on achievement, followed by Student-Team-Achievement-Divisions (STAD), Teams-Assisted-Individualization (TAI), Jigsaw, Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), and finally Teams-Games-Tournaments (TGT). The consistency of the results and the diversity of the cooperative learning methods provide strong validation for its effectiveness.

Johnson, Johnson, Roseth, and Shin (2013) conducted a meta-analysis to examine the relative effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on motivation and achievement, and the correlation between the two. In all, 629 independent studies were included, representing 26 different countries. As predicted by social interdependence theory, cooperative goal structures resulted in greater motivation and achievement compared to competitive and individualistic goal structures. Results also showed that, compared to competitive and individualistic goal structures, the relative effects of cooperative goal structures on motivation and achievement were positively correlated, accounting for 14 percent of the variance in achievement (and vice versa).

Johnson and Johnson (2003) examined the difference between individual measures of performance and group measures of performance by adults working in cooperative groups. For both types of measures, cooperation promoted higher achievement and productivity than did competitive or individualistic efforts.

REFERENCES

- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, pp. 275-319. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), pp. 931-945.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (13th Ed.). Boston: Allyn Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, pp. 3-15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53(1), pp. 5-54.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Druckman, D., & Dansereau, D. (1994). Training in teams. In D. Druckman, R. Bjork, et al., (Eds.), *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*, pp. 140-170. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), pp. 5-24.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2003). Training for cooperative groupwork. In West, M., Tjosvold, D., & Smith, K. (Eds.), *International handbook of organization groupwork and cooperative working*, pp. 167-183. New York: John Wiley & Sons.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs*, 131(4), pp. 285-358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), pp. 26-35.
- Mayer, A. (1903). Über einzel-und gesamtleistung des scholkindes. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 1, pp. 276-416.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Cooperative vs. competition efforts and problem solving.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), pp. 223-246.
- Stanne, M. B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance, *Psychological Bulletin*, 125(1), pp. 133-154.
- Triplet, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, pp. 507-533.

El papel del liderazgo para la inclusión educativa

Dr. D. Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Resumen: Esta conferencia, en primer lugar, entiende la educación inclusiva como una educación equitativa para todos, lejos de limitarla a necesidades educativas especiales. En segundo lugar, se destaca el papel de un liderazgo para la inclusión en construir unas escuelas más justas, en particular los ámbitos y tareas si quiere tener efectos diferenciales en contextos de riesgo. Finalmente, el liderazgo para la inclusión debe movilizar el capital social al servicio de la mejora, en una perspectiva comunitaria.

Palabras clave: Inclusión, equidad, liderazgo compartido, comunidad profesional.

INTRODUCCIÓN: MODOS DE ENTENDER UNA EDUCACION INCLUSIVA

El reto de las sociedades actuales, la “nueva cuestión social”, es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de un tercio de la población. Diversos factores han obligado a situar de modo más complejo las *demandas de equidad e inclusión* en el ámbito escolar: la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias y necesidades educativas especiales, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc. No basta la democratización escolar en el acceso, si no se entra –además– en otras dimensiones que garanticen una equidad, mediante el acompañamiento y apoyo de las trayectorias escolares para los que no tienen los mismos recursos.

La educación inclusiva y, en parte, el liderazgo para la inclusión han comenzado ya a formar parte del *lenguaje escolar políticamente correcto* y, mucho me temo, pueda quedar como la nueva retórica que, sin embargo, deja invariable la “gramática” organizativa de la escuela y los modos de

escolarización. En su momento, el discurso sobre la población con “necesidades educativas especiales”, que tan alegremente recorrió el mundo de la pedagogía, visto ahora, nos sorprende el escaso sentido crítico con que lo abrazó el profesorado español universitario. Bajo el supuesto de la inclusión se quería decir segregación, con un tratamiento educativo diferenciado. Como ha criticado Slee (2002), fue “una forma más sutil de controlar la población, ofreciendo a los padres la posibilidad de elegir una escolarización segregada para sus hijos” (p. 113), pues la “educación especial proporcionaba los medios para excluir al creciente número de niños considerados discapacitados. La administración educativa racionalizaba la exclusión” (p. 115).

Actualmente, la inclusión forma parte central de la agenda de demanda de una mayor equidad en educación. En general, el objetivo de mejorar el grado de inclusividad en la educación debe entenderse como eliminar cualquier proceso de exclusión en el marco educativo y social, especialmente centrada en los grupos más vulnerables. Por eso, comparto con Gerardo Echeita (2017) que la lucha por una educación más inclusiva es similar a una educación más equitativa dado que “hablar de ‘educación inclusiva’ no es sino una perspectiva desde la que analizar los desafíos de la equidad en la educación escolar” (p. 17). Se trata de asegurar que todo alumno tiene garantizado el acceso, la participación, el reconocimiento y el aprendizaje, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. Supera, pues, la integración educativa en la medida que se dirige a todos, toma a la escuela como unidad básica de igualdad, y trata los problemas desde una perspectiva comunitaria. Por eso, un *liderazgo para la inclusión* se dirige, prioritariamente, a cómo articular la escuela, vinculada al contexto social, para lograr una *mayor equidad* del alumnado en las principales dimensiones (integración, reconocimiento y aprendizajes, entre otros). Como señala un experto en el tema: “Los promotores del liderazgo inclusivo están atentos ante posibles injusticias en sus instituciones y actúan para remediarlas” (Ryan, 2017: 177).

Desde una perspectiva amplia de la educación inclusiva, pertenece al ámbito de los valores y principios, al ámbito de la ética, la justicia social y la equidad”. Por tanto, estamos en el ámbito de apuestas de una sociedad y educación deseables, más allá de las realizaciones concretas que haya en un contexto. Es un ideal “contrafáctico”, en relación con el cual juzgar lo que sucede en la

medida que se acerque más o menos a dicho ideal. La inclusión se vincula a la justicia social. Como señalan Escudero y Martínez (2011) el asunto no es qué personas haya que incluir (sujetos de la inclusión), sino “qué políticas, sistemas escolares, centros, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera” (p. 89).

La educación inclusiva se dirige, paralelamente, a las barreras que son excluyentes e impiden escuela más inclusiva. Por eso, los límites entre liderazgo pedagógico y transformacional se diluyen: un liderazgo pedagógico, para serlo, en muchos casos tienen que incluir *dimensiones transformacionales*. Se trata de contribuir a construir una cultura de la inclusión, para lo que –seguramente– será preciso romper con barreras culturales, sociales y educativas que están en la base de prácticas, dinámicas y estructuras que impiden que los alumnos progresar en su proceso de aprendizaje. En este contexto, si queremos –más allá del tratamiento individualizado– hacer una escuela más inclusiva, la dirección escolar debe ocupar un lugar de primer orden.

Por terminar esta caracterización, creo que Ignasi Puigdellivol (2009) da en la clave cuando destaca tres notas definitorias, que compartimos: a) se dirige a *toda la población* excluida de la educación o con riesgo de serlo; b) se *focaliza en la escuela* y, por extensión, en el sistema educativo; y c) se concibe la inclusión como una *tarea comunitaria*. Justamente, en este enfoque de toda la escuela, como un trabajo conjunto y comunitario, es -como señalan Murillo y Hernández (2011)- la dirección escolar puede desempeñar un papel clave para lograr escuelas más inclusivas. Una escuela inclusiva se juega, no sólo en las prácticas individuales docentes en las aulas, sino en la cultura escolar compartida en la escuela y entre esta y la respectiva comunidad. Es aquí donde cabe hablar de un liderazgo para la inclusión.

UN LIDERAZGO INCLUSIVO

Una educación inclusiva no es, como afirma Ryan (2006), una inclinación natural, que surja espontáneamente. Por eso, debe ser explícitamente cultivada

y promovida. Poco cabe esperar de un sistema educativo dejado a sí mismo para que cada escuela sea justa e inclusiva. Menos aún en el caso español, con los graves déficits de capacidad que tienen los equipos directivos para tomar iniciativas propias, se precisa de un liderazgo que induzca, de modo compartido y cooperativo, a trabajar por un mayor grado de inclusión. Articular la escuela en torno a *cultura organizativa inclusiva*, y generar unas condiciones y un ambiente que favorezcan dichas prácticas es algo que depende en gran medida de la dirección escolar. Paralelamente, un liderazgo inclusivo se vincula a una concepción de liderazgo distribuido, democrático, dado que es un proceso colectivo, más que un líder individual. El liderazgo por la inclusión se opone a ocupar una posición formal en la organización, para vincularse a la práctica de grupos de personas que trabajan juntas. Se trata de construir condiciones e ir generando una cultura escolar que posibilite iniciar cambios favorecedores de la inclusión educativa.

Existen muy diversos enfoques y perspectivas dentro del liderazgo inclusivo. De acuerdo con la revisión del Ryan (2007), se incluyen dimensiones como liderazgo del profesor, gobernanza compartida, liderazgo participativo, liderazgo de los estudiantes, gestión basada en la escuela, implicación de la comunidad y liderazgo crítico o emancipatorio. Cada una de ellas enfatiza determinados aspectos de liderazgo inclusivo. Pero, para mí, importan más los fines del liderazgo para la inclusión: escuelas más justas (Lumby y Coleman, 2016). Por tanto, lo que marca un liderazgo para la inclusión son los fines de su actuación, aun cuando pueda haber formas (distribuidas, colectivas, emancipadoras) más congruentes con dichos fines. Eso da lugar a prácticas congruentes como “modos de interrelacionarse con otros, mirar críticamente sus entornos, trabajar con sus comunidades, usar sus habilidades políticas para abogar por la inclusión y trabajan para cambiar estructuras excluyentes” (Ryan, 2014: 365).

Desde la posición que defendemos, el “liderazgo para la inclusión” se vincula con lo que los colegas del grupo GICE (“Cambio Educativo para la Justicia Social”) defienden como “Liderazgo para la Justicia Social”, más allá de los cambios de acento (además de escolar, preocupado por la construcción de una sociedad más justa y equitativa). Una escuela para la Justicia Social requiere un liderazgo que suscita cambios organizativos y estructurales, pero sobre todo

una cultura de compromiso. Un liderazgo, menos individual y más colectivo. Todo esto lo defendemos nosotros en un liderazgo para la inclusión, bien entendido, pues no cabe un liderazgo inclusivo que no centre sus esfuerzos, por un lado, en construir una organización que aminore las desigualdades y, por otro, aspire a una sociedad más justa. En el fondo, la práctica de la inclusión en la escuela es una forma privilegiada de promover la justicia social. No siempre se ha considerado que la dirección escolar y el liderazgo educativo tenga como tareas lograr que sus escuelas sean más justas e inclusivas. Los líderes escolares, singularmente la dirección escolar, debiera tener como primera responsabilidad asegurar una buena educación a todo su alumnado. De ahí también que el “leadership for inclusión” intersecciona con el “leadership for social justice” (Bogotch y Shields, 2014), llamados a confluir. Cuando la escuela está en un contexto de pobreza, donde las necesidades básicas están escasamente cubiertas, ambas dimensiones del liderazgo confluyen en un “liderazgo transformador” o en un “liderazgo crítico-transformador para la justicia social”, como lo denomina Shields (2014). Este *liderazgo transformador* “responde a la necesidad última de crear escuelas que sean equitativas e inclusivas, así como a proveer las experiencias de aprendizaje que enseñen a los estudiantes y los preparen para la vida, dentro de una comunidad global” (p. 332). Hacer de una educación socialmente justa suele implicar centrarse tanto en el lado de las estructuras como de los procesos que impiden eliminar las desigualdades.

El liderazgo de los equipos directivos, como confirman diversas investigaciones, puede actuar de catalizador de que los recursos, tiempos y estructuras, implicación de la comunidad, puedan apoyar un desarrollo de la inclusión. Como señala Mac Ruair et al. (2013):

El liderazgo es fundamental para cambiar el modelo, articular alternativas y avanzar hacia una sociedad más inclusiva. Esto plantea dos cuestiones clave: ¿Qué liderazgo? y ¿dónde es necesario el liderazgo? Ahora se reconoce ampliamente que las escuelas no pueden resolver los problemas de la sociedad. Lo que se requiere claramente es un liderazgo en un nivel social/gubernamental comprometido con los amplios valores de una sociedad igualitaria (p. 16).

AMBITOS Y TAREAS DE EJERCICIO DEL LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN

Desde una posición administrativo-burocrática, como habitualmente tiene la dirección escolar en España, la inclusión y una escuela más justa no se suele entender que sea tarea de la dirección. Sin embargo, actualmente, son crecientes los estudios sobre cómo los directivos y administradores de escuelas en contextos diversos pueden hacerlas más inclusivas, habiéndose constituido en un área legítima de construcción de conocimiento, llegando a formar la inclusión una parte integral del liderazgo. En conjunto, se puede decir que:

“una perspectiva del liderazgo favorable a la inclusión se vincula con entenderlo como una empresa colectiva. Esta visión contrasta con el punto de vista habitual que asume que el liderazgo se identifica con individuos particulares. Un enfoque individualista del liderazgo es excluyente de otros que no son considerados líderes. [...] Por eso, una perspectiva de liderazgo distribuido es inclusiva en el sentido que se valora incluir una variedad de personas en el proceso de liderazgo” (Ryan, 2014, p. 364).

Un liderazgo con un propósito moral

Se trata de emplear la capacidad de liderazgo moralmente para el propósito ético de la inclusión social y escolar (González , 2014). Las estrategias (procesos) que un liderazgo para la inclusión deba emplear se subordinan a los fines (¿para qué?): transformar sus escuelas en lugares más justos e inclusivos. Estas metas deben condicionar los procesos empleados.

El liderazgo inclusivo como una “tarea colectiva”

El liderazgo distribuido asegura la implicación activa de los colegas en los distintos niveles. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014): “Aún tenemos demasiada fe en los líderes como salvadores heroicos individuales en lugar de comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno. [...] Es el liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como

profesión”, pp.70-71). Dos modos complementarios para lograrlo: Liderazgo distribuido y Hacer del centro una comunidad profesional.

- 1. Un liderazgo distribuido.** Un liderazgo inclusivo se incardina en un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad, justamente porque se han incluido para contar con sus voces y participar en la toma de decisiones. Establecer y mantener una escuela que cada día quiere alcanzar mayores grados de inclusión, requiere pasar del líder formal a *un liderazgo compartido o distribuido*, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad (Harris, 2014).
- 2. Hacer de su escuela una comunidad profesional.** Desde estos factores confluente, la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de toda la escuela. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.

En fin, hablamos de un tipo de liderazgo social y comunitario, pues es obvio que “para ser verdaderamente inclusivas las escuelas deben incorporar a la comunidad en sus diferentes actividades” (Ryan, 2017: 190). Un liderazgo que pretenda ser inclusivo tiene que pretender ser social y comunitario, centrado en lo colectivo, democrático. Como han destacado Booth y Ainscow (2000), requiere una cultura inclusiva, dirigida a la:

“...creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. (p.16).

Las escuelas para ser verdaderamente inclusivas, como defiende Ryan (2014) tienen necesidad de incluir la comunidad más amplia en su trabajo, particularmente en contextos desiguales y diversos: “Tendrán que cambiar no sólo las estructuras obvias, más formales, como las políticas y las reglas, sino

también los patrones excluyentes informales que prevalecen en las escuelas. Esto, sin embargo, no es una cosa fácil de hacer (p. 376).

LOS EFECTOS DIFERENCIALES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

En un estudio desarrollado por la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004) se mostró con evidencias, como reiteradamente se ha ido repitiendo con posterioridad, que “el liderazgo ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a lo que los estudiantes aprenden en la escuela” (p. 5) y “sus efectos suelen ser mayores donde y cuando más se necesitan”, como escuelas vulnerables. Por eso, el efecto del liderazgo escolar en la mejora es aún mayor en aquellas escuelas que trabajan en contextos de riesgo o vulnerabilidad social. Este relevante papel que puede jugar en la mejora ha provocado que, en la última década, el liderazgo de la dirección escolar está en un proceso de revisar sus fundamentos y tareas futuras, particularmente en contextos como el español, donde la responsabilidad principal de los líderes no es la mejora del aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2012).

Todo un cúmulo de investigaciones han ido mostrando que el liderazgo de los equipos directivos, cuando está centrado en lo pedagógico, logra explicar en una mejora significativa de los resultados de aprendizaje, jugando un papel decisivo en la inclusión del alumnado. Esta magnitud, si bien es menor que el impacto que tiene el trabajo que los profesores realizan directamente dentro del aula, operaría conformando una cadena de influencias para la mejora educativa y el logro de los aprendizajes. El conocimiento acumulado en las últimas décadas por la investigación educativa ha permitido consensuar un conjunto de dimensiones (y prácticas) que conforman un liderazgo pedagógico (*instructional leadership*), por sus efectos en la mejora de prácticas de los profesores y, por ende, en los logros académicos de los estudiantes (Robinson, 2017).

Un liderazgo centrado en el aprendizaje, en lugar de la administración o gestión, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los líderes eficaces utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente

ordenado y de apoyo para enseñanza. El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es *siempre indirecto o mediado*, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson et al. 2014), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. Como señala Day (2017: 149); “Nadie está en mejor posición para influir, directa e indirectamente, en la calidad de los docentes que el director de la escuela. [...] La dirección escolar y otros miembros tienen responsabilidades clave en construir y mantener profesores con experiencia, el compromiso, la resiliencia y la sensación de bienestar”.

Con todo, las prácticas de liderazgo que conduzcan a incrementar la equidad e inclusión de su escuela, precisan -en primer lugar- que la escuela sea eficaz, consiguiendo los mayores grados de éxito de su alumnado. Por eso, precisamos, en primer lugar, conocer qué prácticas de liderazgo tienen efectos exitosos en el aprendizaje de los alumnos. En una excelente investigación, Day et al. (2009) han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: *establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo); desarrollar al personal, rediseñar la organización; gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*. Por su parte, Viviane Robinson y su equipo (2014, 2017), apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, de modo paralelo con la anterior, define cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz: *establecer objetivos y expectativas; asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, asegurar un entorno ordenado y de apoyo, potenciar las relaciones entre la escuela y la comunidad*.

Tanto Day et al. (2009) como Robinson et al. (2014) destacan que, a pesar de que las prácticas reseñadas han demostrado ser efectivas a través de distintas realidades, cada contexto es distinto, cada escuela tiene sus propias características y está en una fase distinta de desarrollo organizacional. Por eso, en cada escuela se realizan con modos específicos y adquieren distintas modalidades. Estas dimensiones pueden servir de orientación para la reflexión,

como líderes y como escuela, de manera de reconocer cuáles son aquellas prácticas en las cuales es necesario poner más énfasis.

CONCLUSIONES: UN LIDERAZGO COMUNITARIO

Lograr unas escuelas inclusivas no es sólo una tarea escolar, sino social, en el supuesto de que la reducción de las desigualdades no se limitan al ámbito escolar, sino social (familia, barrio, municipio). No cabe inclusión educativa al margen de una inclusión social. Por eso, Ainscow (2012) hablan de una “ecología de la equidad”, para reconocer que no depende sólo de la escuela y de las prácticas educativas de sus profesores, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos y contextos de influencia. Esto conlleva y exige un conjunto de estrategias paralelas de carácter local, no limitadas al medio escolar, como redes entre escuelas e incrementar la acción conjunta con la comunidad. En nuestro contexto, entre otros, Angeles Parrilla et al. (2013) ha defendido que un planteamiento correcto de la educación inclusiva conduce al establecimiento progresivo de redes educativas y sociales en las que convergen los distintos miembros de la comunidad.

Por eso, abordar esta problemática desde las teorías del “*capital social*”, proveen de un marco útil para renovar el tejido social de las escuelas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos. Así lo han hecho recientemente Hargreaves y Fullan (2014) en su conocido libro sobre el capital profesional, que incluye el capital social. Estos lo entienden como “la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información” (p. 119). Por eso, un buen capital social incrementa el conocimiento, expande la red de influencias y oportunidades. Además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente. Estamos convencidos que el grupo es más importante que el individuo. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014: 23): “el sistema no cambiará, de hecho los individuos no cambiarán en gran número, salvo que el

desarrollo se convierta en una empresa colectiva persistente”. Algo similar podemos decir la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), pp. 289-310.
- Bogotch, I. y Shields, C.M. (Eds.) (2014). *Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht, NL: Springer.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Universidad autónoma de Madrid.
- Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.
- Day, C. (2016). School leadership as an influence on teacher quality. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (2), pp. 139-157.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, pp. 17-24.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), pp. 85-106.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harris, Alma. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: the Wallace Foundation.
- Lumby, J. y Coleman, M. (2016). *Leading for Equality. Making Schools Fairer*. London: Sage.
- Mac Ruairc, G.; Ottesen, E. y Precey, R. (Eds.) (2013). *Leadership for Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 19(1), pp. 17-22.
- Parrilla, M.A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), pp. 15-31.
- Puigdellivol, I. (2009). *Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales?* Berritzeguneak, Irún
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, J. 2007. Inclusive Leadership: A Review. *Journal of Educational Administration and Foundations* 18(1-2), pp. 92-125.
- Ryan, J. (2014). Promoting Inclusive Leadership in Diverse Schools. En I. Bogotch y C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in) justice*, pp. 359-380. Springer Netherlands.
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*, pp. 177-204. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*, pp. 45-80. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K.J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), pp. 12-40.
- Shields, C.M. (2014). Leadership for Social Justice Education: A Critical Transformative Approach. En I. Bogotch and C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in) justice*, pp. 323-339. Springer Netherlands.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Edic. Morata.

Inclusión justa y equitativa para la mejora de la educación

Dr. D. Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)

Resumen. La persistencia del fracaso escolar, las desigualdades injustas y exclusiones educativas en nuestro sistema escolar es, seguramente, el problema más importante que nos desafía: pone en cuestión la calidad de la democracia y ha de afrontarse bajo el imperativo moral de garantizar a todas las personas el derecho esencial a la educación. La identificación de las barreras que lo dificultan y de los factores y dinámicas que son necesarias para realizarlo, constituye el núcleo conceptual y práctico de cualquier marco de referencia que determine y oriente mejoras y transformaciones educativas justas y equitativas. Puede servir, asimismo, para hacer balances y reconstruir, en nuestro contexto, determinados ámbitos, políticas y prácticas, en particular las relativas a la lucha contra los riesgos de fracaso escolar y la formación continuada del profesorado.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que desde la transición democrática se han llevado múltiples reformas e innovaciones en nuestro sistema educativo, que han supuesto mejoras importantes respecto a la herencia de la dictadura, persisten desigualdades, fracasos y exclusiones injustificables, ya que suponen una flagrante conculcación de derechos básicos y uno de los problemas más serio de la educación y la sociedad. Cualquier país que se precie de democrático ha de afrontarlo tomando decisiones y actuaciones que, como poco, lo resuelvan de manera significativa y razonable. Los fenómenos que lo provocan no son naturales, misteriosas o azarosas sino que, más bien, vienen dados por un conjunto de condiciones, contenidos, procesos, resultados que dependen su construcción social, cultural, política y educativa. En un primer punto del texto se describe un marco conceptual cuyos supuestos, ámbitos y decisiones serán tomados, en el segundo, para desvelar omisiones flagrantes y políticas desenfocadas y abogar por otras alternativas.

REFERENTES Y PROPUESTAS PARA UNA MEJORA JUSTA Y EQUITATIVA DE LA EDUCACION

El contenido del título de esta contribución al Congreso- inclusión justa y equitativa para la mejora de la educación – centra la atención en un conjunto amplio de valores, principios, significados, propósitos y actuaciones cuyos discursos, políticas y prácticas conectan directamente con el reconocimiento del derecho de todas las personas, particularmente en el tramo de la educación obligatoria, a participar y sacar buen provecho de los contenidos, experiencias formativas y aprendizajes esenciales de la escolarización. Al poner el acento en criterios y principios de justicia y equidad, se aboga por mejoras que sean acordes con el imperativo moral de garantizar el derecho a la educación a todas las personas, tanto por su valor intrínseco como por representar un derecho que abre las puertas a otros derechos y deberes de la ciudadanía (Escudero, 2013).

La noción de mejora justa y equitativa pertenece a un universo conceptual y práctico atravesado por discursos y propuestas diversas, bien reconocidas, valiosas y ampliamente tratadas en el pensamiento y la investigación pedagógica, conformando un campo rico y heterogéneo de teorías, valores y principios, proyectos, experiencias, logros y retos siempre pendientes. Algunos exponentes de ello son ciertos análisis sobre la caracterización de unas y otras concepciones de la justicia, la igualdad y la equidad (Bolívar, 2012; Dubet, 2005), sus implicaciones y significados para la creación de una escuela democrática y una educación inclusiva (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Arnáiz, 2003; Echeita, 2013; Escudero y Martínez, 2011; Martínez, 2002; 2011; Parrilla, 2005), el currículo, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación (Guarro, 2002; Torres, 2011), la organización de centros y el liderazgo para la justicia (González, 2014, ver también la aportación de A. Bolívar a este Congreso), algunos proyectos, entre otros muchos, como Atlántida, Comunidades de Aprendizaje o aprendizaje cooperativo (Torrego y Negro, 2012), así como, para cerrar la relación, la propuesta de una reforma alternativa suscrita por diversos colectivos y entidades sociales y políticas, cuyo catálogo puede consultarse en <https://porotrapoliticaeducativa.org/portfolio/decalogo/>.

Esas referencias además de otras muchas han elaborado con fundamento discursos, propuestas y muestran ciertas prácticas que no son homogéneas pero comparten valores, concepciones y actuaciones explícitas de que el derecho a la educación asiste a todas las personas sean cuales sus diversidades: todos y todas las estudiantes una educación de calidad justa e inclusiva, sin género alguno de discriminación ni de excusas. Cuestionan radicalmente, por lo tanto, el culto al mérito personal, la privación de las oportunidades y apoyos que obstaculicen una presencia y participación plena, así como la ideología que culpa a las víctimas de las dificultades, fracasos y marginación que sufren en sus trayectorias escolares y sociales. Sostienen, más bien, que unas y otros no pueden entenderse ni afrontarse sin interpelar el orden social y escolar vigente que estructural y dinámicamente en gran medida lo provoca.

Cuando los sistemas educativos son pensados, conformados y operan, en niveles macro, meso y micro, con valores, ideas, principios y prácticas excluyentes, las desigualdades y exclusiones no son sino estructural y funcionalmente provocadas, ya sea por omisiones cuestionables, por reglas de juego y mecanismos que dejan por el camino a muchos o por unas y otras. Cuando se sostienen otros referentes y actuaciones alternativas y consecuentes con el derecho a la educación, hay poderosas razones para mantener abiertas las puertas de otra educación posible y mejor, más relevante y significativa, mejor redistribuida, justa y equitativa que la pasada y la actual. Un espacio como éste impide abordar con el detenimiento que sería menester la pluralidad de términos, significados, relatos teóricos, políticas y práctica involucradas en la creación y el desarrollo de una mejora justa y equitativa de la educación. Una acotación inicial de la educación inclusiva y otras concreciones posteriores nos ofrecen una aproximación de cierto interés.

Downes, Nairz y Rusinaite (2017:8) la caracterizan con estos términos:

“Ha de ser vista globalmente como un sistema incluyente dentro de las escuelas y alrededor de la mismas, siendo su foco la creación de entornos de aprendizaje de calidad y con apoyos, de centros y aulas acogedoras y basadas en el cuidado, y en la prevención de la discriminación. Se conciben las necesidades del alumnado desde una perspectiva integral, dando importancia a las emocionales, físicas,

cognitivas y sociales, así como reconociendo el talento y las voces de los sujetos. Está abierta al mismo tiempo a las voces y la participación activa de las familias, y también a otros actores e instituciones diversas trabajando estrechamente. Los sistemas inclusivos dentro y más allá de los centros escolares prestan una atención singular a las necesidades diferenciales de los grupos más vulnerables y marginados, a aquellos que están en riesgo de abandono y marginación de la educación y la sociedad”.

Siendo cierto que la misma idea de educación inclusiva es objeto de una saludable discusión (Escudero y Martínez, 2011; Echeita, 2012), esa manera de entenderla es fructífera. Más todavía, si se proyecta en un determinado tipo de ámbitos, decisiones y actuaciones como los que se indican a continuación (tabla nº 1), donde se ofrece una síntesis de diversas aportaciones planteadas por Downes y otros, 2017; OECD, 2016; Save the Children, 2016; Tarabini y otros, 2017).

ÁMBITOS	DECISIONES Y ACTUACIONES
Políticas estructurales nacionales y territoriales	Limitación itinerarios prematuros y posponer selección académica. Eliminación de repetición escolar. Ilegalizar escuelas de segregación étnica en todos los países de la Unión Europea. Crear alternativas a la expulsión escolar. Combatir la discriminación socioeconómica y cultural en los centros financiados con presupuesto público. Flexibilizar y hacer permeables las trayectorias formativas conectando escuelas, formación profesional y empresas. Identificar zonas escolares de acción prioritaria y asignación de recursos materiales y humanos. Acceso de población vulnerable a educación infantil. Financiación equitativa de educación pública de calidad con becas y gratuidad de material escolar. Educación postobligatoria pública de calidad en vías académica, profesional y en segundas oportunidades.
Mecanismos de coordinación, alerta y planificación nacional y territorial	Estructuras para recabar de datos y establecer alertas sobre fracaso escolar, abandono temprano, absentismo, acoso, adicciones, riesgos de exclusión, bienestar escolar, con voces y participación de población vulnerable. Planificación coordinada y transversal basada en alertas y con planes integrales de respuesta y seguimiento.
Centros escolares, currículo y enseñanza	Estructuras y mecanismos de coordinación con un enfoque global, participativo y abierto de inclusión de estudiantes, familias y comunidad. Currículo integrador de lo emocional, social y cognitivo y enriquecido con contenidos variados, reconociendo la diversidad cultural y distintas formas de conocer (epistemología equitativa) de los sujetos. Aprendizaje activo e implicación, contextualizado, basado en problemas, personalizado, cooperativo e integración de las TIC en procesos de construcción personal y social del conocimiento.

Centros escolares, profesorado y liderazgo pedagógico	Formación inicial, inducción y continuada de todo profesorado y equipos directivos ideas y respuestas a las diversidades del alumnado, prevención riesgo escolar y resolución de conflictos, atendiendo a lo personal, social e intelectual. Fortalecer condiciones y procesos de colaboración, comunidades profesionales de aprendizaje incluyendo a familias y comunidad. Formación para una participación activa en el gobierno y el liderazgo compartido en los centros haciendo posibles proyectos integrales de prevención y éxito escolar. Mediadores socioculturales (situaciones extremas de pobreza, emigrantes, minorías, acoso, sujetos con necesidades educativas especiales). Desayunos y comidas gratuitas en contextos de pobreza.
Familias, implicación y apoyo. Estructuras y mecanismos de coordinación multidisciplinar	Enfoque holístico y multidisciplinar de prevención y apoyo integrando escuela, salud y servicios sociales de y entre centros con profesionales cualificados y reconocidos. Espacios donde las familias tengan voz, participación e implicación activa en la educación. Centros y equipos comunitarios de apoyo intelectual y emocional al alumnado en riesgo, a los que abandonan prematuramente la formación, al aprendizaje de por vida de la ciudadanía (alfabetización digital y otros ámbitos de formación). Apoyo y prevención de factores personales y sociales de riesgo de exclusión. Promover educación sanitaria, descanso y horas de sueño necesarias.
Sujetos destinatarios y participantes	Todo el alumnado. Más en particular, sujetos y colectivos en situación de mayor riesgo de exclusión en el acceso y la participación en calidad de vida escolar y el logro de los aprendizajes esenciales.

Tabla 1. Ámbitos, decisiones y actuaciones de sistemas educativos inclusivo

Esa síntesis, a pesar de las limitaciones de cualquier esquema, representa aceptablemente bien la idea de que una mejora justa y equitativa de la educación implica un abanico de ideas, propósitos, decisiones y actuaciones sobre las que, con el tiempo, se han ido ensanchando las miradas. Precisa, en concreto, que todos y todas las estudiantes, con su singularidad y diversidades múltiples, son sujetos destinatarios y participantes y, particularmente, aquellos colectivos y estudiantes que históricamente y en la actualidad sufren marginación, falta de reconocimiento, privación de la calidad educativa de vida y los aprendizajes esenciales. Pone en valor igualmente que los centros, las aulas y sus protagonistas, ciertos principios y notas del currículo, la enseñanza-aprendizaje, el gobierno participativo de las escuelas, una determinada formación de los docentes y directivos y del alumnado, son clave en la construcción de la inclusión y su proyección efectiva en determinadas ideas, proyectos y prácticas sociales y educativas (Gale, Mills y Cross, 2017). Además, se reclama expresamente la presencia, implicación y participación de otros espacios y actores dentro y fuera de las escuelas (familias, comunidades, mediadores socioculturales, servicios sociales). Ello significa el reconocimiento

explícito de que una genuina inclusión no discurre ni se afronta solo en lo escolar, sino también en otros ámbitos y con la implicación de actores sociales, familiares y comunitarios.

La adopción de un enfoque global, sistémico, exige la creación de estructuras y decisiones claras (por ejemplo, en contra de la creación de guetos escolares o la segregación del alumnado vulnerable en itinerarios prematuros), la puesta a punto de organismos nacionales y territoriales de alerta, prevención, planificación y coordinación de políticas y actuaciones. En ese sentido se interpela sin excusas a los poderes públicos y su liderazgo, propiciando la presencia y participación en tales espacios de voces diversas, concretamente de la población vulnerable. Sus objetivos conciernen a tareas como recabar datos y hacer visibles las realidades y prácticas de riesgo, un tratamiento ético e inteligente de los mismos informando proyectos integrales de actuación, así como su implementación cuidadosa y reconstrucción sostenida a lo largo del tiempo.

Al reconocer igualmente el valor de alianzas entre lo escolar, comunitario y social, se aboga por la creación de estructuras, roles y mecanismos de participación e implicación de diferentes servicios y profesionales sociales y culturales. Sus contribuciones son clave de cara a propiciar sinergias sociales y escolares, afrontando así realidades y circunstancias que, debido a la pobreza, pertenencia a minorías, condición de emigrantes u otras, están generando privaciones de recursos y apoyos (económicos, alimentación, abandonos, relaciones sociales marginales, formación a lo largo de la vida...). Sin ellos, las personas más vulnerables son estructural y dinámicamente privadas de las capacidades necesarias para tejer su presente y futuro con dignidad, justicia y equidad.

En nuestro contexto y a escala internacional, esos discursos y propuestas sostienen ideales históricos y han actualizado con rigor fundados avales, justificaciones e imperativos éticos, sociales y políticos que, con mayores o menores aciertos, se han traducido a proyectos múltiples y logros destacables. El hecho de que, sin embargo, persistan las desigualdades e inequidades, sostiene permanentemente la tarea inacabada de analizar, comprender y reconocer por qué y cómo las cosas de ese modo, una condición necesaria

para orientar y valorar las actuaciones. Veamos unas breves consideraciones al respecto.

La primera se refiere a que es inexcusable tomar buena nota de que en la realización aceptable del derecho a la educación interviene una pluralidad de elementos, factores, decisiones, dinámicas y agentes, así como, desde luego, poderes, ideologías, aspiraciones e intereses sociales y escolares dispares. De manera que, tanto el escenario como los protagonistas, así las ideas como las políticas y prácticas en ese ámbito, no pueden sino ser pensadas en claves de complejidad, soslayando visiones simplistas y estériles. Es inexcusable tener que reconocer que una mejora justa y equitativa de la educación es una aspiración tan imperativa como difícil, problemática, extremadamente compleja. Así lo plantean, por ejemplo, Cochram-Smith, Ell, Grudlow., Haighe y M. Hill (2014), recurriendo a la teoría de la complejidad y el realismo crítico.

Con esas perspectivas se puede entender por qué, a pesar de discursos favorables y la indudable cantidad de esfuerzos aplicados, la democracia, justicia y equidad educativa es todavía un reto por resolver. No solo requiere decisiones, actuaciones y agentes que las sostengan y realicen, sino también concepciones, sensibilidades, vivencias, sentimientos y compromisos. De ahí que su despliegue y realización sean asuntos ciertamente difíciles y complejos, no solo ya centros, aulas y comunidades (niveles meso y micro), sino también en las estructuras, decisiones y mecanismos de carácter macro concernidos. Se trata, pues, de un territorio donde no rige la determinación lineal ni la objetividad, uniformidad y certidumbres. Se trata de dominios afectados, por el contrario, por la indeterminación y fluidez, la presencia inevitable de interpretaciones sociales y personales, la apertura a relaciones sinuosas con contextos y situaciones variadas, de forma que la imprevisibilidad y la incertidumbre son sus notas habituales. La mejora justa y equitativa de la educación requiere sin duda ciertas estructuras, pero no bastan por sí mismas. Son imprescindibles los discursos que aboguen por ella con claridad, pero pueden quedar en buenas ideas a intenciones. Se precisan proyectos y actuaciones bien planificados, pero siempre estarán llamados a dialogar con contextos sujetos y regularidades vigentes que hagan necesaria la reconstrucción inteligente, reflexiva y crítica tomando en consideración criterios morales, el conocimiento disponible y la sabiduría de la práctica.

La perspectiva de la complejidad supone una seria advertencia sobre todo ello. De ningún modo disuade proyectos justos y equitativos ambiciosos, pero sí que reclama una conciencia lúcida de que la complejidad extrema que revisten, acerca de los cambios profundos y sistémicos requeridos (en esa dirección apunta el esquema precedente), la pluralidad de agentes que son imprescindible para comprenderlos, asumirlos y comprometerlos: en las alturas (diseñadores, reformadores, élites intelectuales), en aquellos escenarios, contextos y condiciones donde discurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, núcleo definitivo donde los grandes propósitos y proyectos se realizan o se estrellan.

Al echar mano, a su vez, de la lente correspondiente al “realismo crítico”, es necesario dejar constancia de que la presencia o la ausencia “real” de ciertas decisiones u omisiones (discursivas, estructurales, políticas, prácticas) tienen el poder de provocar fenómenos, contextos, sujetos, factores y dinámicas generadoras de desigualdades o propiciar la justicia equitativa. Así que el hecho de reconocer la complejidad no significa que todo dependa en exclusiva de reconstrucciones sociales y personales. La creación de guetos escolares, modelos educativos de segregación o similares, levantan barreras “objetivas” que dificulten severamente el derecho a la educación de algunas personas. De manera que así como la conciencia de la complejidad ha de llevar a descartar cualquier ingenuidad simplista, la óptica del realismo crítico reclama una ética de la crítica, permanentemente atenta y dispuesta a dar la batalla a factores y dinámicas que llevan en sus mismas entrañas desigualdades, fracasos y exclusiones.

En ello abunda una segunda consideración. Tiene que ver con el reconocimiento de que, en el seno de una sociedad democrática y plural, el derecho de todas las personas a la educación no solo es difícil por la complejidad que reviste. Al mismo tiempo lo es por la emergencia y el despliegue actual de lo que Wrigley (2013) califica como “dictadura de que no alternativas”. Es sostenida por una ideología con cabezas, corazones y comportamientos también múltiples (no solo residen en las alturas sino en vidas cotidianas), según la cual cada individuo logra y tiene aquello por lo que se esfuerza y merece. Una ideología que deposita sobre las espaldas de los sujetos la responsabilidad más decisiva de las dificultades y males que les

afectan. Que da por suficiente, e incluso exhibe como una muestra de “democracia generosa”, el acceso de las personas a la educación pero, a partir de ahí, sostiene que los centros, la enseñanza, las administraciones y los poderes públicos poco o nada relevante pueden hacer para garantizar una buena, justa, efectiva y equitativa educación y aprendizajes.

No se trata de una ideología marginal, sino de la creada, activada por las fuerzas más poderosas y se ha desplegada a escala global, neoliberalismo, cuyos vientos no solo soplan por el mundo de la economía y los negocios, sino también por todas las demás esferas de la vida política, cultural, social y de las personas. Ariño y Romero (2016) lo han descrito bien al documentar y caracterizar la actual “secesión de los ricos”. Un escenario y operaciones que, en esencia, están dando por cancelados los valores no resueltos de igualdad, libertad y fraternidad propios de un estado social y democrático que ha de reconocer, respetar y promover los derechos básicos de la ciudadanía que hacen posible una vida humana digna y una sociedad buena. Una ideología que, asimismo, ha logrado ocupar y colonizar la vida social y las formas de vida de muchas personas, cuyos imaginarios, memoria, identidad y aspiraciones están siendo cautivas de un “monstruo amable” sutilmente descrito por Simone (20012). Sus rostros tienen caras de individualismo exacerbado y consumista, hedonismo, filosofías prácticas del yo primero, inmediatez, fugacidad, anestesia ideológica, rentabilidades inmediatas, exponentes a través de los cuales la nueva derecha (secesión de los ricos) habría logrado ganar la batalla a la izquierda, incapaz de realizar precisamente la igualdad, libertad y fraternidad prometidas y no debidamente realizadas.

Las reformas educativas de última generación, que no han renunciado a declarar sus compromisos políticamente correctos y a modo de camuflajes (Wrigley, 2013) con la excelencia y equidad, han derivado por lógicas competitivas, obsesionadas por la elevación de niveles, el control, la vigilancia, el uso de datos en manos de expertos y organismos con poderes sin precedentes de imponer sobre los más “rezagados” los criterios, objetivos, políticas y estrategias validadas desde los países con mejores sistemas educativos (Escudero y Trillo, 2015; García, 2017). No les importan los contextos ni las realidades, historias, dificultades, prioridades y retos de los países, sistemas educativos y las personas, sino una agenda global donde la

productividad, los resultados y los estándares de excelencia sirven para denostar, culpar y sancionar a quienes no los satisfacen, sean gobiernos, instituciones, docentes, estudiantes, familias o comunidades. Esos patrones de gobierno, definición e imposición de prioridades, estrategias y prácticas son tan sutiles que no pretenden solo instaurar otras maneras, “más racionales”, de hacer las cosas, sino la “colonización de las almas” inoculando contenidos y formas de pensar, sentir, de identidad y relaciones sociales, institucionales y personales (Ball, 2015).

De manera que aquella “dictadura de no alternativas” se nutre de discursos elaborados y narrativas oficiales, oficiosas y también a pié de la calle, propagando y encarnando explicaciones vulgares, simplificaciones mentales y prácticas acerca en qué consisten, por qué y cómo se producen las desigualdades y exclusiones, así como sobre lo que vale la pena o es inútil hacer. Es una de tantas muestras de que, en realidad, la educación es un campo en el que entran en liza ideologías, poderes y explicaciones hegemónicas o alternativas a las mismas, en mayor o menor grado asumidas y realizadas en sus ámbitos respectivos por diversos actores (políticos, administradores, directivos, docentes, estudiantes, familias, comunidades...). Es en tal escenario donde están llamados a ser enunciados y peleados los relatos por la inclusión social y educativa. Por más que, hoy por hoy, la batalla esté resultando desigual, lo más grave sería la renuncia intelectual y moral a sostenerlos y aplicar los esfuerzos necesarios a realizarlos razonablemente mejor que hasta la fecha.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN NUESTRO CONTEXTO, BALANCE Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Está fuera de mi propósito y alcance el llevar a cabo aquí un balance detenido. Creo, con Tiana (2015), que desde luego no ha lugar a valoraciones como las propagadas (con más ecos que los que cabría esperar) por los agoreros de nuestro “auténtico desastre pedagógico”. Estamos a años luz, como se dijo en la introducción, de la educación heredada de la dictadura, aunque ello, que es objeto de análisis discrepantes, no da motivos a la complacencia. Sobre todo, si se ponen sobre la mesa las asignaturas pendientes en mejoras justas y

equitativas. No se pretende realizar ahora un balance de alcance que, desde luego, además de poner el foco en la última reforma LOMCE - basta leer el documento de la OECD (2015) para percatarse de sus omisiones y retrocesos en nuestro tema – no podría dejar de lado otras previas.

Aunque en términos generales podría ser más favorable, no lo es concretamente si se atiende a criterios de redistribución, reconocimiento, presencia y participación educativa de los más desfavorecidos. Puede que nos esté ocurriendo al respecto que, así como el tan cacareado repunte del PIB no está evitando que haya muchas personas en situaciones de pobreza extrema y con serias dificultades de llegar a fin de mes, ciertas mejoras educativas según las grandes cifras (PISA u otros indicadores similares) no se estén traduciendo en la erradicación razonable de las desigualdades e inequidades educativas que nos inquietan. De hecho, si en lugar de esos otros datos más pomposos se pone el foco sobre las calificaciones escolares -son las que tienen efectos más directos sobre el alumnado en forma de repeticiones, no promoción, idoneidad, no graduación en la escolaridad obligatoria, abandono escolar temprano de la formación y sus efectos – lo cierto es que los fracasos y exclusiones (las del alumnado, centros y docentes) siguen castigando con reiteración a colectivos y sujetos en razón de su clase económica y sociocultural de pertenencia, condición de minorías y emigrantes, sexo y condiciones de la escolarización (centros públicos, concertados, privados) (Save the Children, 2016; Gortázar y Moreno, 2017). No se pretende entrar aquí los resultados (habría que valorar los más divulgados y además otros que no se dicen), sino echar mano de los referentes previamente planteados para llamar la atención sobre ciertas omisiones y actuaciones desenfocadas que quizás ayuden a explicar, al menos parcialmente, los problemas que nos aquejan y la inveterada capacidad de afrontarlos.

A. Omisiones flagrantes y actuaciones desenfocadas.

No deja de ser llamativo que un sistema educativo como el nuestro, en el cual se ha denostado con razón una excesiva y prolija regulación del sistema educativo, y donde se ha creado un variado entramado gerencial y administrativo y, a su vez, tantas veces se declaró que el problema del fracaso iba a ser prioritario y había que erradicarlo, hayan sido tan clamorosas, sin

embargo, ciertas omisiones en temas como los citados en los dos primeros ámbitos de la tabla nº 1. Han afectado, en efecto, a la práctica totalidad de factores y dinámicas relacionadas con la vulnerabilidad, el riesgo escolar, las condiciones reales de la escolarización, la presencia y escasa participación educativa de los sectores más desfavorecidos. A pesar de tanta información como la cifrada y mareada, ese tipo de realidades ha resultado prácticamente invisibles y, con ello, marginadas de la atención necesaria. Si se toman en consideración las cuestiones referidas a estructuras y mecanismos de alerta, coordinación, prevención y planificación participada sobre tales problemas a escala nacional, territorial y local, las omisiones cometidas han contribuido a ocultar el lugar que esos asuntos han de tener en la esfera pública, en el sistema y las administraciones. Ello ha sido uno de los cultivos de relatos sociales y escolares simplistas, de lamentaciones estériles y difusas, de la desidia a la hora de idear respuestas y proyectos concretos, fundamentados, vertebrados y sostenidos en el tiempo.

Haciendo mención, en segundo lugar, a la tercera y cuarta casilla del mismo esquema (centros, currículo, enseñanza, profesorado, liderazgo, etc.), nadie osaría decir con motivo que los valores y principios de equidad han dejado de declararse o que no se han diseñado reformas, mejoras e innovaciones destinadas a llevarlos a cabo. Los problemas han residido, tal vez, en que una buena parte de las decisiones y actuaciones tomadas han contravenido las advertencias apuntadas al referirnos a la teoría de la complejidad. Es posible que haya existido de hecho una falsa presunción de que las palabras bastaban, en tanto que dichas, para generar, desplegar y cultivar arriba, en medio y abajo, los significados adecuados y las prácticas consecuentes. También que, con mayores dosis de las razonables, las ideas y lógicas de reformadores, administradores, expertos y pensadores de “proyectos para otros” haya circulado por mundos distintos y alejados de los las instituciones y actores más cercanos al día a día de la educación, al trabajo pedagógico, las condiciones laborales, las relaciones, capacidades y disposiciones de afrontar la tarea ingente de reconstruir y mejorar en las aulas las vidas de aquellos estudiantes en mayores situaciones de desventajas socioculturales, familiares y personales. Seguramente por ello, nuestras ideas acerca de cómo entender y tratar la diversidad han sido mejores en los grandes y loables discursos y, no

tanto, en las teorías prácticas generadas en y desde las prácticas de aquellos a quienes alegremente se les ha remitido la responsabilidad definitiva de realizarlas, muchas veces en contextos de desamparo y sin las condiciones, apoyos y respaldos sociales, administrativos y pedagógicos básicos.

Se ha abusado, tal vez, del supuesto de que una vez diseñados e implantados ciertos proyectos de cambio, llevarían consigo un poder casi taumatúrgico de provocar, por sí mismos, las mejoras pretendidas. Los descuidos en crear condiciones y procesos imprescindibles para su implementación y, todavía más, para su reconstrucción reflexiva y crítica localmente, han provocado que proyectos destinados a prevenir fracasos, puedan haber llegado incluso a reforzarlos. La obsesión por innovar y diseñar nuevos cambios y experiencias – proyectos y más proyectos – ha ido en detrimento de un reconocimiento imprescindible de lo que realmente estaba ocurriendo en las prácticas, dentro de las aulas y los centros, por ejemplo. Ello ha llevado a impulsar reformas y supuestas mejoras por motivos no ilegítimos en ocasiones (aunque ha habido de todo), pero, así y todo, sin los sustentos necesarios contando con el diagnóstico y valoraciones idóneas de qué era lo que estaba ocurriendo y por qué, ya fuera en los niveles altos del sistema o en otros medios y más concretos.

Por más que se ha reconocido ampliamente, en otro orden de cosas, que las escuelas, todavía menos en estos tiempos, no constituyen los únicos espacios de formación y aprendizaje, así como que el profesorado, los directivos y otro personal escolar tampoco son los únicos formadores (de ahí la razón de ser y el sentido de la presencia, participación e implicación de otros agentes sociales y comunitarios), nuestras realidades, políticas y prácticas corrientes en esas materias han sido y siguen siendo realmente precarias y escasas; a ello se alude en el último apartado de la tabla nº 1. Basta tomarlo en consideración para alertar, de nuevo, sobre omisiones persistentes que no han llegado a ser afrontadas. Las alianzas que razonablemente requieren las situaciones de vulnerabilidad es, seguramente, otro ámbito que bien podría explicar una buena parte del malestar que nos aqueja, tan localizable en un sistema escolar cerrado sobre sí mismo como, también, en el debilitamiento de la sociedad civil, cautiva tal vez de las seducciones de ese maestro amable antes mencionado.

En resumidas cuentas, la tendencia a correr un tupido velo sobre los problemas, la falta de reconocimiento efectivo y consecuente de la complejidad de los cambios que una mejora justa y equitativa de la educación requiere, y no tomar en consideración los costes que el no acometerlos tienen para los sectores más desfavorecidos (Gortázar y Moreno, 2017), podrían ser algunas explicaciones de por qué los avances en justicia y equidad, algunos por lo demás alcanzados, son todavía insuficientes, incluso inquietantes en ciertos barrios, escuelas y aulas.

B. Balances y propuestas más específicas: las medidas corrientes de prevención del fracaso y la formación continuada del profesorado.

Estos dos temas también se citan, como no podía ser de otro modo, en el esquema precedente. Requieren una consideración singular, con todo, porque no basta con reconocer genéricamente que es más prometedora la prevención que las actuaciones reactivas ante los riesgos de exclusión o, igualmente, que la formación docente es clave. Por lo dicho acerca de que los significados educativos suelen ser borrosos y las actuaciones requieren precisiones sobre en qué consisten y cómo se despliegan, es conveniente descender brevemente a algunos detalles. Se da la circunstancia, además, de que esos dos asuntos han sido objeto de estudio en varios proyectos llevados a cabo por el grupo de investigación al que pertenezco (EIE) y por otros de distintas universidades (Granada, Santiago de Compostela, Tenerife, Las Palmas de Gran Canarias, Universidad País Vasco en Donostia), lo que nos permite traer a colación algunos hallazgos.

En relación con la primera cuestión, es pertinente advertir que, bien entendida, la prevención de la exclusión según la perspectiva de sistemas educativos inclusivos, ha de enfocarse como una tarea y responsabilidad global, no solo escolar, de todos los centros, docentes y otros agentes, no solo de quienes laboran en medidas específicas, aisladas y reactivas como las que, poco después de la aprobación de la LOGSE, se han venido aplicando en nuestro contexto. Los denominados programas extraordinarios de prevención (PDC, PIP, Aulas Taller, Programas de Educación Compensatoria y otros) merecen una atención singular. De un lado, porque son exponentes concretos de las miradas y prácticas fragmentadas ideadas y aplicadas, no sistémicas por lo

tanto, en las que se han concretado las políticas más explícitas de lucha contra el fracaso escolar. De otro, porque al explorarlas por dentro, se ha podido observar que el hecho de instaurar cambios del currículo y la enseñanza “adaptados” no significa, por sí mismo, que lleven consigo las mejoras pretendidas ni las necesarias. Las conclusiones que se han podido formular (Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 2009; Escudero, 2013; Escudero, 2017) no son generalizables pero representan ciertos mensajes.

Es justo subrayar, en primer lugar, que sin la presencia de tales programas las magnitudes y efectos del fracaso (no graduación, salida del sistema con grados aún mayores de exclusión, cierre de otras opciones formativas, etc.) habría sido, seguramente, todavía mayores que las ocurridas. Igualmente, que muchos centros y docentes se han implicado en contener y responder, de alguna manera, los riesgos manifiestos de exclusión, procurando no dejar de lado a estudiantes con mayores dificultades, muchos de los cuales se graduaron y volvieron a reconectar con la propia formación, logrando aprendizajes de los que habrían quedado privados.

En otra cara de la moneda, se pudieron apreciar ciertos puntos oscuros, dignos de atención. Uno, que a pesar de la importancia atribuida a tales programas, ha sido clamorosa la inexistencia de estudios de alerta, coordinación y planificación consecuente en ese ámbito. Mientras los objetivos declarados se acogieron bajo el paraguas de la atención a la diversidad de estudiantes en riesgo, la filosofía no declarada, pero práctica, quedó afectada por la urgencia de “quitar presión de la olla” (currículo y enseñanza en las aulas ordinarias). También, por la prevalencia salvo excepciones de una perspectiva del déficit personal y familiar, la argumentación de que hay alumnos que no quieren o no pueden y que, como mucho, solo es posible una oferta “adaptada” (es decir aminorada en contenidos y aprendizajes), desconectada, en la mayoría de los casos, de algún tipo de cuestionamiento del orden escolar ordinario (qué vale la pena enseñar, para qué y cómo).

De hecho, la existencia de tales medidas parece haber sido un pretexto sutil o explícito para derivar hacia fuera del currículo y la enseñanza regular a quienes no lograron ajustarse a uno y otra y, de ese modo, eludir transformaciones dirigidas a alterar el modelo organizativo y pedagógico vigente, inhóspito para

una buena parte del alumnado. Así, lejos de haber significado una oportunidad para reconstruir y mejorar la formación prevalente, funcionalmente han servido para reformarla, contribuyendo, entonces, a la provocación de riesgos y desigualdades, fracasos y exclusiones más o menos severas. Asimismo, por haberse planteado y llevado a cabo más como actuaciones reactivas, tardías y paliativas que preventivas e integrales, y más como programas aislados y desplazados a algunos docentes (en ocasiones a algunos centros y no a todos) eximiendo a los demás, han respondido más a una concepción y prácticas tradicionales de la educación compensatoria y, menos, al de una auténtica educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2017). Dado que, asimismo, el enfoque de base y las actuaciones consiguientes han correspondido a un patrón escolar y academicista, no integrando lo comunitario y social, las omisiones antes citadas al respecto se han hecho claramente notar en este tipo de decisiones y actuaciones.

En lo que respecta a la formación continuada del profesorado, uno de los temas ampliamente más reconocido como resorte clave de la calidad educativa (bastante tópico por cierto), los resultados encontrados en un proyecto reciente de investigación (Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 2017), son igualmente de atender pese a que no son generalizables sino solo ilustrativos.

Es de señalar que los problemas detectados en esta materia no se refieren tanto a que no haya habido formación docente (ha sido cuantiosa), sino al enfoque, la orientación, los contenidos, las actividades y contribuciones de la realizada, según nuestra muestra, por el profesorado de la educación obligatoria, que fue el foco de la investigación llevada a cabo. En los últimos cinco años, los efectos de la crisis económica se han hecho notar: en algunas CCAA el sistema de formación ha quedado seriamente mermado, ya sea porque en ocasiones ha sido casi desmantelado, porque en otras se han recortado los planteamientos, propósitos, actuaciones y apoyos o, allí donde eso no ha ocurrido, los grandes temas estrellas de las políticas reformistas de última generación (calidad, excelencia, competencias, enseñanza bilingüe, TIC, etc.) han dejado en los márgenes a centros y docentes en situaciones sociales, culturales y escolares en desventajas, con riesgos escolares como los citados en el texto, dejando en los márgenes la calidad justa, democrática e inclusiva

de la educación y el desarrollo profesional docente. Al analizar dimensiones relativas a los contenidos de la formación, se ha podido observar la prevalencia de temas estrellas como los citados, un énfasis más en los cómo que en los por qué, para qué y los fundamentos sociales de la enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, en la adquisición y aprendizajes de valores, contenidos, capacidades y compromisos focalizados en la lucha contra el fracaso.

En lo que atañe a metodologías y actividades formativas, los cursos, la formación online (con una tendencia creciente) y el aprendizaje autónomo (individual básicamente), parecen dominar el escenario. Otras prácticas, muy reclamadas por doquier, como coordinación y colaboración docente, reflexión e investigación de la práctica, comunidades profesionales de aprendizaje, trabajo formativo conjunto con familias y otros agentes comunitarios y sociales, han quedado desconsideradas. De ese modo, salvo algunos casos aislados de centros, aulas y docentes, tanto los contenidos clave como las oportunidades de aprendizaje más prometedoras, según el conocimiento disponible, en y para la mejora justa y equitativa de la educación han sufrido también de omisiones y desenfoces, lo que puede explicar, al menos en parte, la persistencia de los problemas ya reiterados. Los resultados hallados nos han llevado a sostener que la formación no ha sido estéril: algunos, bastantes docentes, formándose e innovando al tiempo, han aprendido cosas valiosas y, en ocasiones, ello no solo ha sido provechoso para ellos sino también para el alumnado. Es destacable, sin embargo, que precisamente aquellos aprendizajes menos logrados por el profesorado y aquellos aspectos de la enseñanza en los que menor incidencia habrían tenido, son los que se refieren a los temas de fondo que venimos considerando: la diversidad no solo sigue siendo declarada como uno de los desafíos más difíciles a afrontar, sino también como uno de los temas más descuidado, echados en fatal, en la formación diseñada, provista y participada.

En resumen, la persistencia de las desigualdades, fracasos y exclusiones que nos aquejan tienen mucho que ver con discursos y políticas hegemónicas que, de hecho, no los toman seriamente en consideración; asimismo, con otros y otras que han intentado hacerlo pero que, según parece, no han sido coherentes y efectivos en las ideas y las prácticas. Esta lectura, que pudiera parecer sombría, no va en contra de los imperativos éticos, socioculturales,

políticos y educativos de la justicia y equidad educativa; más bien al contrario. Precisamente por el valor y la importancia que se les atribuye, lo que pretende es abrir puertas a que las cosas pueden y deben ser pensadas con sentido de la posibilidad y ser abordadas con conocimiento de causa, desvelando omisiones remediabiles y afrontando con mayor coherencia las decisiones y actuaciones necesarias. Reconocida la enorme complejidad que reviste la realización satisfactoria del derecho a la educación, el reto es seguir explorando cómo extender y recabar los respaldos intelectuales, sociales y profesionales convenientes; identificar, con una mirada amplia, los ámbitos, decisiones y actuaciones omitidas, ir más allá de grandes propuestas reconociendo cómo realmente están yendo las cosas y construyendo, con inteligencia, voluntad y propósitos, lo que queda por hacer y los costes de no hacerlo (Gortázar y Moreno, 2017). El pacto por la educación que se resiste a llegar, no solo surge sino que de llegar a concertarse, habría de tomar muy en consideración criterios y políticas decididas en pro de la educación justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En Clave Pedagógica*, 13, PP. 13-30.
- Ariño, A. y Romero, J. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ball, S. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism. *British Journal of Sociology of Education*, June, pp. 1-18.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, RIEJS*, 1(1), pp. 9-45.
- Cochran-Smith, M., F, Ell.,L, Grudlow., M. Haighe., y M. Hill (2014). When Complexity Theory Meets Critical Realism: A Platform for Research on

- Initial Teacher Education. *Teacher Education Quarterly, Winter*, pp. 105-122.
- Downes, P., Naiz-With, E y Susinate, V (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around School*. Analytical Report, Publicaton Office of the UE. Luxembourg (<http://epub.wu.ac.at/5004/>).
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 99-118.
- Escudero, J. M. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros de riesgo*. Murcia: DM Editor.
- Escudero, J. M. (Comp.) *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), pp. 3-9. (<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2354>)
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), pp. 1-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educar em-Revista*, 57, pp. 81-97.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2017). Diversidad, equidad y educación compensatoria. Propósitos inconclusos, retos emergentes. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Gale, E., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action and Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, pp. 1-12.
- García, R. J. (2017). *Gobernando mediante datos. Una pedagogía al margen de las personas* (<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/>)

- González, M^a. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), pp. 85-106.
- Gortázar, L. y Moreno, J. M. (2017) Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), pp. 9-37.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25: 1), pp. 165-184.
- OECD (2015) *Política educativa en perspectiva. Hacer posible las reformas*. Fundación Santillana.
- Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (coord.), *Tejiendo redes desde la psicopedagogía*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tiana, A. (2015). *Educación: retos y propuestas. Informe España 2015*. Fundación Encuentro (www.fund-encuentro.org).
- Save the Children (2016) Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás (Dir. A. Tarabini y X. Bonal (savethechildren.es)).
- Simone, R. (2011). *El monstruo amable. ¿El mundo se vuelve de derechas?* Madrid: Taurus.
- Tarabini, A (2017) (Dir.) *Los factores de la exclusión educativa en España. Perfiles, mecanismos y espacios de intervención*. UNICEF(www.unicef.es/pacto-estado-infancia) unicef.es/pacto-estado-infancia.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Torres, J. (2011). *Justicia escolar. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Wrigley, T. (2013) Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 24, pp. 31-47.

La cultura de la mediación para la transformación de conflictos

Johan Galtung

Cuatro conceptos importantes: mediación, cultura, conflicto y transformación. ¿Qué significan y qué relación guardan entre sí?

- «Mediación» significa hacer un esfuerzo por comprender a todas las partes, ayudándolas a comprenderse tanto a sí mismas como las unas a las otras. Existe una «cultura» de la mediación sobre la conveniencia o no de proponer soluciones.
- «Conflicto» significa metas incompatibles, es decir, algo que es posible solucionar haciendo que las metas sean compatibles. No es —repito, NO ES— un sinónimo de violencia. Quienes así lo creen pierden una salida clave: solucionar el conflicto. Este es un aspecto fundamental que no me cansaré de repetir.
- La «transformación» es una versión más moderada de la resolución del conflicto: transformar el conflicto en algo que las partes puedan gestionar por sí mismas, sin violencia ni amenazas. El conflicto no se resuelve, sino que se convierte en algo con lo que se puede convivir, como las enfermedades que se han convertido en crónicas, pero se pueden soportar.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que existe una cultura de la mediación clásica. La cuestión fundamental es trabajar con las partes, ya sea por separado o de manera conjunta, para conseguir que rebajen sus metas. En esta cultura de la mediación, hay una luz que lo guía todo: el acuerdo. Si ambos o todos ceden algo —algunos quizás mucho—, podemos alcanzar un acuerdo. Este acuerdo también se puede alcanzar sin un mediador, en cuyo caso el proceso se denomina «negociación».

Un acuerdo no tiene por qué ser equitativo ni simétrico, sino proporcional de algún modo al poder en términos de fuerza relativa de las partes. «Me abstengo de recurrir a la fuerza, pero no olvides que podría haberme quedado con todo y dejarte sin nada».

Esta cultura también la interiorizan las partes de la mediación. Es un halago que a uno le digan que se le da bien llegar a acuerdos; la parte o persona se

muestra razonable y no insiste innecesariamente, sino que se adapta a los demás.

¿No es esta una vertiente más razonable de la cultura de la mediación? Claro que lo es, y la gente debería ser consciente de ello y ponerlo en práctica. Sin embargo, lo denominamos «cultura de la mediación clásica», un paso hacia una «cultura de la mediación más innovadora». La cultura de la mediación clásica tiene graves carencias. Su «acuerdo» deja a todos a la vez satisfechos e insatisfechos, por lo que es poco sólido. Más grave es su fracaso a la hora de dar respuesta al desafío fundamental: el criterio de viabilidad de Toynbee.

Este desafío constituye un conflicto, y los llamamientos a encontrar una solución caen en oídos sordos, ya que un «conflicto» no se percibe como algo que se pueda solucionar. Más bien, se percibe como un «problema» que se puede paliar si las partes no optan por una actitud de «Yo gano, tú pierdes», sino por alcanzar un acuerdo.

Aunque es preferible una situación «al cincuenta por ciento» mediante el acuerdo a otra de ganadores y perdedores fruto del uso de la violencia, sigue sin ser la mejor opción. Deberíamos ser menos modestos y aspirar a una situación beneficiosa para todos.

De nuevo, volvemos a la misma cuestión fundamental: ¿qué es un «conflicto»?

El término se deriva del latín *confligere*, cuyo significado original, «golpear entre sí» o «chocar», es compatible con la percepción de un conflicto como algo violento, un choque entre las partes. Esa visión clásica no tiene nada de malo. No obstante, en lugar de considerar que lo que choca entre sí son las partes, podemos optar por considerar que lo que chocan son sus metas. El término adecuado para esta situación no es violencia, sino incompatibilidad, contradicción. Esta interpretación allana el camino para otra salida: hacer que las metas sean compatibles.

Exactamente, ¿qué significa «incompatibilidad»? Significa que, en realidad, en la realidad empírica, no podemos tener esta y aquella meta, ya que se excluyen entre sí. Y es justo ahí donde entra en juego la innovación: ¿y si, en lugar de las metas, cambiamos esa realidad empírica?

Ya lo hacemos constantemente, se llama «ingeniería». ¿Qué queremos conectar dos valles separados por enormes montañas? Cavemos un túnel. ¿Qué queremos disponer de más terreno? Construyamos un dique y

bombeemos el agua. ¿Que queremos que dos naciones coexistan de manera pacífica en el mismo estado? Seamos innovadores y cambiemos la realidad empírica social. Convirtamos el estado en una federación de dos naciones que gocen de la autonomía que deseen, pero que compartan algo: un «estado».

Ingeniería social, pero basada en el diálogo con todas las partes.

Somos partidarios de una cultura de la mediación innovadora que tenga por objetivo cambiar la realidad, no las partes, en tanto en cuanto sus metas sean legítimas.

¿Qué significa eso? Un primer aspecto que se debe tener en cuenta es la «legalidad»; en segundo lugar, la compatibilidad con los derechos humanos, aunque estos no estén recogidos (todavía) en

la legislación local; en tercer lugar, la compatibilidad con necesidades básicas del ser humano (dormir, mantener relaciones sexuales, dar a luz, etc.), aunque no se reconozcan todavía como derechos humanos. Todo esto requiere mucho diálogo y búsqueda, ensayo y error, y nuevos métodos.

Si nos fijamos en la historia de la humanidad, veremos numerosos casos de ensayo y error y de innovación. El motor de esta innovación han sido las metas, unas veces compartidas, otras, divisivas. Los humanos siempre han tenido y siguen teniendo deseos. Unas veces, inventan la tecnología necesaria para hacerlos posibles; otras, la tecnología los lleva a desear lo que es posible y los convierte en sus esclavos.

Abogamos por una cultura de la mediación que respete todas las metas legítimas de todas las partes, independientemente de lo modestas que sean, no solo las de los «líderes». ¿Cómo se consigue eso? Escuchándolas para comprender su ideal de matrimonio, estilo de vida, sociedad, mundo, etc.; comprobando la legitimidad de lo que desean; y, por último, tratando de posibilitar las metas legítimas siendo creativos y aportando algo nuevo a la realidad social.

En otras palabras, no tratando de adaptar las metas de las partes a una realidad percibida en esencia como algo inalterable, sino de adaptar esa realidad a las metas de las partes. En el caso del mediador, en lugar de convencer a las partes de que rebajen sus metas, debe ser creativo y conseguir que sus metas sean comunes; y también democráticas: «sus metas» significa las metas de todos.

Tenemos derecho a desear, pero no a costa de los deseos de los demás, lo cual conlleva un conflicto y la búsqueda de soluciones creativas. Si lo que nos motiva son metas legítimas, debemos crear realidades que puedan darles cabida en los niveles micro, meso,

macro y mega de nuestra construcción humana.

Objeción: puede que la mediación clásica no haya cambiado lo suficiente, ¡pero la mediación innovadora puede cambiar demasiado! Es posible, en cuyo caso la estabilidad, esto es, la ausencia de cambio, se convierte en una meta que también debe tomarse en serio.

Si queremos lograr una mayor y mejor transformación de los conflictos, es necesario adoptar una nueva cultura de la mediación en virtud de la cual cambiemos la realidad empírica en lugar de convertirnos en sus esclavos.

Mediation culture for conflict transformation

Johan Galtung

Four important concepts: mediation, culture, conflict, transformation. What do they stand for, and how do they relate to each other?

- "Mediation" stands for efforts to understand all parties, helping them to understand themselves, and to understand each other. There is a "culture" of mediation about whether or not to propose solutions.
- "Conflict" stands for incompatible goals, meaning something that can possibly be solved by making the goals compatible. It is not, NOT, another word for violence. Those who believe that lose a key way out: solving the conflict. A major point that cannot be repeated enough.
- "Transformation" is a more modest version of conflict solution: changing the conflict to something the parties can handle themselves, without violence or threats. Not solved, but something they can live with; like with diseases that have become chronic but tolerable.

We can safely say that there is a classic mediation culture. The basic point is to work with the parties, singly or combined, to get them to moderate their goals. There is a guiding light in this mediation culture: compromise. If both or all yield

a little --some, maybe, a lot-- we can reach a deal. This deal can also be reached without a mediator, the process then being called "negotiation".

A compromise is not necessarily 50-50 or symmetrical, but somehow proportional to power in terms of the relative strength of the parties. "I refrain from force, but remember, I could have gotten all, and you nothing".

This culture is also internalized by the parties to mediation. "Good at compromising" is a compliment; the party or person is reasonable and does not press the point unnecessarily but accommodates to others.

Is this not a rather reasonable sense of culture of mediation? Indeed it is, and people should be aware of it and put it into practice. And yet we call it the "classic mediation culture", one step in the direction of a more "innovative mediation culture". The classical mediation culture suffers from serious deficits. Its "compromise" leaves everybody both satisfied and dissatisfied and is therefore unstable is only one of them. More serious is its failure to respond to the basic challenge: Toynbee's criterion of viability.

That challenge is a conflict, with calls for a solution falling on deaf ears because "conflict" is not seen as something solvable. Instead, conflict is seen as "trouble," which can be palliated if the parties do not go for "I win, you lose", but for a compromise.

"Half-half" by compromise is better than "win-lose" by violence, but not good enough. We should be less modest and aim for "win-win".

Again, we come back to the same basic point: what is a "conflict"? From Latin "confligere", its original meaning of "to strike together," "to clash" is compatible with seeing conflict as violence, a clash between the parties. There is nothing wrong in that classical view. But instead of seeing the parties as clashing with each other, we can choose to see their goals as clashing. The word for that is not violence but incompatibility, contradiction. And that paves the way to for another way out: making the goals compatible.

Exactly what does that mean, "incompatibility"? It means that in reality, in empirical reality, we cannot have both this goal and that goal, they exclude each other. And it is right here that the innovation steps in: how about changing that empirical reality, rather changing than the goals?

We are doing it all the time. It is called engineering. We want to connect two valleys separated by high mountains? Dig a tunnel. We want more land? Build

a dike, pump out the water. We want two nations to co-exist peacefully in the same state? Be innovative, change social empirical reality. Make the state a federation of two nations with as much autonomy as they want, yet with something they share, a "state".

Social engineering, but based on dialogue with all the parties,

Our argument favors an innovative mediation culture aiming at changing reality, not the parties, so long as their goals are legitimate.

What does that mean? "Legality" is one point. Compatibility with human rights, even if they are not (yet) the law of the land, is another. Compatibility with basic human needs (for sleep, for sex, for births, and so on), even if not yet recognized as human rights, is a third. All this demands a great deal of dialogue and searching, trial and error, and new ways.

Look at human history. A great deal of trial, of error, of innovation. Innovation was driven by goals, sometimes shared, sometimes divisive. Humans have always had, and continue to have, desires. Sometimes they invent the technology to make their desires possible, sometimes technology steers them to desire what is possible and makes humans slaves to technology.

We advocate for a mediation culture which respects all legitimate goals pursued by all parties, however modest, not only those of the "leaders". How is that possible? By listening to understand their visions of desirable marriages, life styles, societies, worlds; by checking the legitimacy of what they want; and then by trying to bridge legitimate goal by being creative and introducing something new to social reality.

In other words, rather than trying to adjust the goals of the parties to a reality seen as basically unchangeable, adjust that reality to the goals of the parties. For the mediator, instead of persuading the parties to moderate their goals, that means being creative to make their goals meet. And democratic too: "their goals" means everybody's goals.

We are entitled to desire but not at the expense of others' desires, and that entails conflict and a search for creative solutions. If we are driven by legitimate goals then we must create realities that can accommodate them, at the micro, meso, macro and mega-levels of our human construction.

Objection: classical mediation may have changed too little, but innovative mediation may change too much! Possibly, in which case stability, non-change, becomes a goal, which is also to be taken seriously.

A new mediation culture is needed to achieve more and better conflict transformation by changing empirical reality, instead of being its slaves.

MESAS REDONDAS

(Por orden alfabético)

Aportaciones de las TIC a la inclusión y mejora de la convivencia escolar

A practical view on First Lego League

Carsten Sørensen (Antvorskov Skole, Denmark)

Abstract: This paper will focus on my professional experiences with the concept First Lego League (FLL). The concept is based upon scientific research, with real scientific topics and in collaboration with real scientists. Each year have a real scientific topic. FLL also have a marketing and a technology part. FLL have a set of basic rules and some core values, in which a team of students and a mentor (teacher) is supposed to operate. Theory and methods is required to be as real as possible. In this paper I will focus on the project I've completed last year, as this project this year is ongoing, and far from complete. FLL result in a science competition, where teams are competing in three disciplines; Science, marketing and technology. The only part which is involving Lego is technology. This often gives a misleading understanding of what FLL is. FLL require a very complex style of teaching. The way I do it, is closely related to the concept Cooperative learning. For my part FLL is also closely related to my personality, and former experience, before I became a teacher. I use FLL in my work with inclusion as well. FLL, is like most projects, a perfect way to include children with social or professional challenges, regarding school. Last year my team won the science competition, with a special award, not awarded before in Denmark.

Keywords: Teaching in First Lego League (FLL)

Introduction

Before going into details on the FLL, I need to present my background, which have a strong influence on the way I teach, and see topics like creativity and inclusion. After High school I joined the army. I quickly realized that I had the

right qualifications to enter education, to become a Sergeant. Serving as a Sergeant I realized the potential of the management education which is a part of the Officer training. I was accepted and a career began. Reaching the rank of Captain, and prior to the training for the rank as Major, I realized that my time with training soldiers and crew management was over. I left the army, to become a teacher. Prior to my teacher education, I have a candidate degree in management and 17 years of practical experience in management and as an instructor. Being around people on a daily basis, is what keeps me motivated. Already when I was a Sergeant, and a squad leader, I realized the great potential of the management roles. Especially the appreciatively formal and informal way of leading. Treating my soldiers with respect and giving them influence on decisions (not orders), made a great difference. This experience, was the subject for my thesis for the candidate degree. And this subject was further developed over my career. This subject and experience can be directly applied to any classroom.

First Lego League¹ is a science competition, with core values and basic rules. It does not dictate how the goals is achieved, which makes it very interesting. The way the competition is arranged, however gives the mentor (teacher) a clue. The more you instruct the students and control the progress, the less ownership, the students will have!

The disciplines:

The projects in FLL run for two months.

Science is directly related to the topic. Last year the topic was “Animal allies”. In other words the intersection between humans and animals. Our choice was the old saying “that having a purring cat on your belly, if sad or anxious, should have an effect” We developed a patch with a vibrator, designed to run at exactly 25 Hz, which is the same frequency, as the cat purrs. We designed to pulse in intensity, to simulate the breathing of the cat. We collaborated with a professor in robotics, who was extremely impressed, by the project, and how much the students (7-9th grade) was able to understand, and that it appeared that there was no teacher in control. We also worked with a professor in psychology, who

¹ <http://www.firstlegoleague.org/>

encouraged us to put our device in production. At the competition the science team present their project before judges. This is the closest you get to a final exam, as you get.

Marketing is working closely with the science team. They are working with the visual display of the science project. They arrange a “pit” at the competition, where parents and visitors can see the project on display. The marketing team also works with the future perspective of the project. At the competition the team present the display and the perspective before judges.

Technology. This team is not directly involved with science and marketing. They have a Lego robot, called EV3. FLL develop a track with Lego tasks made by Lego pieces, that is the same for all teams around the world. The team is tasked to construct a robot out of Lego, and program it to complete as many tasks as possible. At the competition, the robot is competing directly against the robots of the other teams. The team appear in front of judges, to explain how the robot is constructed and how the program is made.

Each discipline gain points for the whole team. The team with most points win.

FLL core values²:

We are a team.

We do the work to find solutions with guidance from our coaches and mentors.

We know our coaches and mentors don't have all the answers; we learn together.

We honor the spirit of friendly competition.

What we discover is more important than what we win.

We share our experiences with others.

We display Gracious Professionalism® and Coopertition® in everything we do.

We have FUN!

The teacher in FLL:

Each year there is new students on the team. Together with the students we decide the ground rules for the coming FLL project.

² <http://www.firstlegoleague.org/about-fll>

The team consist of 10 - 14 students and a mentor. All you need is the FLL challenge set, and you are in business. As mentioned above, if the teacher instructs and control the progress, the students will fail before the judges. The nature of critical questions asked at the competition, will quickly reveal if the students were told or they found out, by themselves. In other words, they have to work together as a team to push the project forward. This leaves the teacher in the role as a project manager. Leaving students to themselves is not in the teaching culture. As teacher you are in charge of the learning, the goals and the classroom management. In FLL you need to let go of it all. This is also a strength. It leaves you with the time to scaffold the learning progress. I can in the role of mentor, ask critical questions or offer ways to get perspectives on their work. I can facilitate ways to test their theories, but not conclude anything. A success criterion for myself, is I find myself idle. That means everyone is tending to their part. I also have the role of motivator. Of course, there are times, when the teamwork collapses. This is when I gather the team, and guide them on how to move on, and with new motivation.

I use my experience as appreciatively informal leader in FLL. This applies to the work atmosphere in the classroom. The students relax around me, because my way of being a teacher is very clear. They know exactly where the limits of behavior is. I can allow myself to be as close to a friend, without ever being close at all. If I have to enforce the rules, the students adjust accordingly. I never have to yell at them, as speaking normally and respectfully is a much better way. This requires a personal authority, that not all teachers have.

Perspective:

The experiences from FLL, can easily be applied to normal classes. When we have teamwork, I jump to the role as mentor. Of course, the students need to know that. But the result is remarkable. Students tend to use the teacher as “all knowing oracle” every time a minor problem present itself. If the students know that this is not an option, they are forced to find a solution, by themselves. This is a huge step in becoming an independent individual in the formation process, that is a declared goal in the Danish school system.

Inclusion:

Last year I brought a student on the team, who was socially excluded. She kept to herself, and had no relations to the other students. She recently was moved to my school, as a result of her difficulties. Although I don't teach the student in any of my classes, I had heard her teachers mention her often. Her class teacher, agreed, that FLL could be a good option. I had a meeting with her parents, and they agreed to the attempt to include her in a small, but strong environment, and across classes. She didn't know me, or any of the other students. I had a talk with her, about her part and my part. All she had to do, was to show up, and give it a realistic chance. I told her, that I had her back at all times. After a couple of talks at home and with med, she agreed to try it out. She was appointed to the marketing team. As a normal procedure, the marketing team was to find local sponsors for the "pit". I knew from her teacher, that she was pretty good at writing. That was the entry point I anticipated, was the best way to make her feel a part of the team. At a meeting in the marketing team, I mentioned as the mentor (on purpose) that I heard that she was very good at writing. Leaving the decision to the team, they gave her the task at writing sponsor letters, and follow up on responses. Two weeks into the project, she could tell the rest of the team, that she successfully had negotiated a very expensive drone, as a sponsor gift. Visitors at our "pit" could answer questions, which required reading of our science rapport, and win the drone if correct and drawn at the lottery. That gave a lot of respect, and she told me, that she felt like a part of the team. In the time after FLL last year I often saw her, together with other students from the team, during breaks. Her teacher has told me, she has been included in the class, and had beginning relations with the other students in the class. She is a part of the team again this year. This year I have a dyslexic student on the team, he's very good at constructing Lego. On the Lego team, they have arranged, that the things he write, will be corrected by another student, from the team.

The good thing about a project like FLL is, that it does not attract students, who want to do everything by themselves, but students who are focused on the teamwork and social aspect involved. Oh and I forgot to say, that FLL is in the students spare time. That means that when their classmates are going home, the FLL students, stay for several hours, each Monday and Thursday. Not

because they must, but because they want to. This naturally rules out students who don't want to make an effort in school. Taking part in FLL is voluntarily, but when signed up, you are required to attend. The school pay for the teacher and the challenge set.

METHOD

As this paper is not build on theory, but personal experience, no specific method is applied. But is built on the following points:

Rules of FLL and core values.

FLL explained

Insight on the teacher role.

Inclusion

RESULTS

Won science competition.

Results of the teacher role

Example of inclusion in FLL

CONCLUSION

I can conclude, that FLL offers a very interesting and different approach to teaching, which can be used in normal teaching. Letting go of control of the learning, in a well-defined setting, can have a significant impact on the learning, ownership and motivation the students get from a teamwork. Its demanding for the teacher, because the project is complex and split on three parts. Some teachers dislike FLL, because of its complexity and the requirement to leave the learning to the students, and thereby the control of the progress. On the other hand, FLL offers exemplary opportunities to scaffold the learning of the students, without telling them what to do. FLL is offers a good setting in which inclusion can take place. Of course, there is a limited number of students, that

can be included. But it has become a mission to bring at least one student with difficulties each year.

I can conclude, that the way I work with FLL points directly at the goal, set by the Danish ministry of education.

REFERENCES

FLL home:

<http://www.firstlegoleague.org/>

About FLL and core values:

<http://www.firstlegoleague.org/about-fll>

The purpose of the Danish folkeskole:

<http://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/the-aims-of-the-folkeskole>

Impulsar la inclusión con el apoyo de las TIC: El papel de los dispositivos y aplicaciones móviles

Héctor del Castillo Fernández (Universidad de Alcalá, España)

Patricia Gómez Hernández (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es más que relevante en la vida social de niños y adolescentes. En concreto, el teléfono móvil se ha convertido en la tecnología por excelencia, alcanzando un impacto notable con independencia de edad, sexo, cultura, economía, etc. Por ello, las instituciones educativas tienen una excelente oportunidad para incorporar el teléfono móvil como un recurso más dentro del aula.

En la investigación que presentamos, se muestran parte de los resultados derivados de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) en el que se utilizó el teléfono móvil en un aula de Educación Infantil como recurso de enseñanza-aprendizaje. Debido a las características propias del centro educativo en el que se lleva a cabo el PIE por encontrarse en la frontera entre Bolivia y Brasil se presenta un clima generalizado de recelo entre los alumnos brasileños y los bolivianos, además de discriminación a las personas con algún tipo de necesidad especial. En este trabajo tratamos de mostrar cómo es posible mejorar las relaciones entre el alumnado y romper con las barreras que algunos de los alumnos tienen que superar para ser uno más en el aula.

Las principales conclusiones apuntan a que a partir de la implementación del PIE se ha mejorado el clima de aula, mejorando el respeto y la tolerancia hacia todos los compañeros. Además, todos los alumnos han participado en el PIE y, una vez terminado, han seguido con la misma dinámica de relaciones positivas. Debemos aprovechar todos los medios disponibles en el aula para introducir innovaciones que mejoren la vida de los niños en la escuela, independientemente de sus características particulares.

Palabras clave: inclusión escolar, innovación educativa, teléfono móvil

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó en un centro educativo situado en Corumbá (Brasil). Esta ciudad es peculiar por su situación geográfica a tan solo unos kilómetros de Bolivia. En consecuencia, la cultura, economía, educación, etc. se ven directamente influenciados por este factor, al convivir ciudadanos de ambas nacionalidades. En concreto, el centro educativo en el que se lleva a cabo este estudio se encuentra a las afueras de la ciudad, quedando a solo 5 km de la frontera entre ambos países.

Casi el 50% de los alumnos que estudian en el centro son de origen boliviano, por lo que su educación se fundamenta en una cultura, una situación, incluso una lengua diferente a la materna. Este factor hace que haya desigualdades entre el alumnado, con cierta rivalidad y división en las aulas entre alumnos de diferente nacionalidad. Los niños de origen boliviano intentan integrarse dejando a un lado su cultura y adaptándose a la del resto de sus compañeros, incluso reniegan de su idioma utilizando únicamente la lengua española en la clase de español y para hablar entre ellos en su tiempo de ocio. No obstante, y pese al esfuerzo de integración que realizan, sus compañeros de origen brasileño se sienten irritados, intimidados y con cierto malestar por su presencia, derivando en algunas situaciones en un rechazo por sus compañeros que emigran para estudiar. A este hecho hay que sumarle la pluralidad propia de cualquier aula, también existente en este caso. En una de las aulas en las que se produce la intervención encontramos a una alumna que presenta serias dificultades visuales y, así, también se encuentra variedad, tanto en esta como en las demás clases, en función de la atención, desarrollo y nivel cognitivo del alumnado.

Como señalan Booth y Ainscon (2011) existen unos principios imprescindibles en el desarrollo de una inclusión educativa que son: (a) la continua búsqueda de formas de responder a la diversidad; (b) la ruptura de barreras que impiden la participación plena de todos; (c) focalizar el interés en los individuos o grupos con riesgos de exclusión; (d) modificar políticas, culturas y prácticas educativas; (e) ligar y relacionar la escuela y sociedad. Estos principios han de convertirse en exigencias si se tiene en consideración que en todas las aulas de cualquier centro educativo del mundo van a existir diferencias entre el

alumnado que participa. Si se tiene en cuenta que en particular algún lugar o centro es más propenso a tener ciertas desigualdades en sus alumnos por la propia naturaleza de la institución, como es el caso, se tendría que apoyar y potenciar aún más estos principios y convertirlos como deberes y responsabilidades de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Si se pretende que un centro escolar sea eficaz en este aspecto, se ha de incidir de manera directa en proponer medidas organizativas en la escuela, para así lograr transformar y adaptar las prácticas educativas y cambiar la visión del profesorado en este aspecto, lo que a su vez y en último término conlleva al beneficio de los estudiantes (Hopkins, 2000).

Dentro del contexto brasileño se verifica que al igual que las escuelas cumplen exigencias legales en relación a los alumnos de necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria y que esa exigencia se produce en la propia escuela, estos aspectos no han sido suficientes para garantizar el acceso y conocimiento a estos alumnos (Kassar, 2006; Glat y Pletsch, 2010; Souza y Dainez, 2016). En consecuencia a este factor y teniendo en cuenta que las medidas organizativas de y en la escuela pueden introducir avances importantes (Sebastián, 2011), incluyendo los que implican la formación del profesorado (Sebastián y otros, 2013) y las prácticas pedagógicas para mejorar la inclusión de todo el alumnado, se precisa como urgente el introducir medidas educativas para gestionar la diversidad del alumnado, fomentar la inclusión y evitar en todo lo posible prácticas racistas y de rechazo entre el alumnado.

Tal y como apuntan diversos estudios, es necesario mejorar la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad (Hernández y Gutiérrez, 2014; León y otros, 2011; Peña y otros, 2003; Pérez y otros, 2009; Serrano y otros, 2008; Serrano y Pons, 2006), por tanto, una de las posibles formas de incidir en la práctica docente de manera efectiva es involucrar al profesorado en activo, haciéndole partícipe directo e investigador de su propia práctica para que él mismo experimente, resuelva y mejore la inclusión de su alumnado de manera continua.

Al tratarse de una investigación en la que se realiza una intervención programada y estructurada se pueden encontrar dos tipos de objetivos: por un

lado, el objetivo de investigación y, por otro, los objetivos derivados del propio Proyecto de Innovación Educativa.

El principal objetivo de investigación es analizar las relaciones entre los alumnos y el clima de aula como resultado de la introducción de un PIE.

En consecuencia, y centrando la atención en el PIE, se puede destacar que el objetivo prioritario del proyecto implementado es introducir el teléfono móvil dentro del aula con el fin de mejorar las relaciones entre los alumnos y mejorar el clima de aula, destacando otros objetivos específicos como:

- Fomentar un clima de igualdad y respeto entre el alumnado.
- Promover la participación activa del alumnado en las tareas de clase.

METODOLOGÍA

Esta investigación se centra en el desarrollo de un Proyecto de Innovación Educativa en dos aulas de Pre II y otras dos de Primero Año. Este PIE se caracteriza por introducir como un elemento más dentro del aula el teléfono móvil. De esta forma, se introducen dos terminales por aula durante un mes, siguiendo unas pautas determinadas para su desenvolvimiento.

Los terminales disponen únicamente de una aplicación denominada Pou, que será con la que trabajan los alumnos directamente. Esta aplicación consiste en el cuidado íntegro y en todas sus dimensiones de una mascota virtual, por lo que se presentan funciones para, por ejemplo, alimentar a la mascota, asearla, jugar o realizar actividad física con ella, es decir, velar por su bienestar. Además, y dada la naturaleza de los instrumentos, también tienen acceso a aquellas características propias de un teléfono móvil como: cámara fotográfica y de vídeo, grabadora de sonidos, calendario, cronómetro y alarma, calculadora... No obstante, y para evitar posibles problemas derivados de una mala gestión, el alumnado no tiene acceso a recibir o realizar llamadas, así como mensajes de texto o multimedia, acceso a internet ni a otro tipo de aplicaciones adicionales.

Las dinámicas seguidas para el desarrollo del PIE son de carácter habitual y repetitivo, otorgando ciertas rutinas en la vida escolar del alumnado participante. Así, se pueden encontrar tres momentos claramente diferenciados durante la jornada escolar:

1. Recepción de la mascota. Todos los días la profesora correspondiente seleccionará a dos parejas de alumnos (intentando que cada día dichas parejas sean diferentes y roten entre sí). Primero una de las parejas tendrá que coger uno de los dos terminales de los que dispone cada clase, encenderlo y acceder a la aplicación Pou. En dicho momento, ambos compañeros tendrán que atender a su mascota con los primeros cuidados del día a la vez que van narrando al resto de sus compañeros cómo se encuentra su mascota, qué necesidades presenta y cómo logran responder y paliar dichas necesidades. El resto de compañeros, que tendrá que guardar un clima de clase propenso para el diálogo y el respeto, podrá realizar, de forma ordenada, preguntas a los compañeros responsables de la mascota en ese momento. Una vez atendida la primera mascota los dos alumnos correspondientes la dejarán durmiendo y dispondrán el teléfono móvil en el rincón del aula dispuesto para tal fin. Después, la otra pareja seleccionada realizará la misma operación con el otro terminal de clase depositando finalmente el dispositivo móvil en el rincón del teléfono móvil, junto con el otro terminal. Durante este proceso la profesora servirá de guía a sus alumnos ayudando y enseñándoles temas de alimentación saludable, higiene personal, salud y descanso. Una vez realizada esta acción los alumnos se dispondrán en su sitio habitual y atenderán la clase preparada por su profesora.
2. Cuando los alumnos van terminando correctamente la tarea encomendada por la profesora es el momento de juego. En este caso, la profesora selecciona de nuevo a dos parejas, diferentes a las iniciales, que pasarán durante 5 minutos al rincón del teléfono móvil a jugar con los diferentes juegos que se encuentran disponibles dentro de la aplicación. Este momento es propenso para que la profesora refuerce contenidos de ejercicio físico, salud, economía, etc. fomentando que cada pareja comparta y se turne el teléfono, hablen y se ayuden en el juego, tomen decisiones justas y solucionen los posibles problemas que puedan aparecer de forma adecuada. Cuando todos los alumnos pasen 5 minutos por el rincón, se volverá a dejar a las mascotas virtuales y, por

ende, los teléfonos móviles en el rincón correspondiente, volviendo los alumnos a las tareas marcadas por su docente.

3. Una vez se acerca la hora de salida una vez más la profesora selecciona a dos parejas para que se encarguen de dar, primero una y luego otra, los últimos cuidados a su mascota, la dejen durmiendo y apaguen el teléfono móvil, una vez más narrando para el resto de sus compañeros lo que van realizando y contestando a las preguntas surgidas.

Así de esta rutina se cuenta con diferentes momentos clave en el proceso de enseñanza y desarrollo del PIE. El primero se sitúa al inicio de la implementación del proyecto. Los alumnos, dispuestos en círculo, conocen qué es, qué características y funciones tiene el teléfono móvil y, en concreto la aplicación 'Pou'. Además, se crean unas normas de clase para que todos los alumnos sepan de antemano qué está permitido hacer dentro del aula en relación al uso del teléfono móvil. También se les explica la dinámica que se va a seguir durante el resto del mes que dispongan de la herramienta y entre todos seleccionan un nombre para cada una de sus mascotas (una por terminal, por tanto, dos mascotas virtuales por aula).

Además, y de manera complementaria a su desarrollo socio-educativo, se realizan durante el mes que dura la implementación del PIE 5 actividades diferentes en las que los alumnos, como medio para mejorar su motricidad, tendrán que poner en práctica los juegos a los que juegan de manera virtual con su mascota trasladados a la vida real, así como una sesión de alimentación para conocer la pirámide de los alimentos y la necesidad de una sana alimentación.

En su conjunto los alumnos tienen que aceptar y seguir las normas, propiciar un clima agradable de aula, compartir el material y colaborar con sus compañeros para poder jugar con el teléfono móvil en los momentos señalados para tal fin. Un factor clave en este aspecto es la rotación de parejas diaria, que permite que todos los alumnos se tengan que relacionar con todos sus compañeros en un momento dado.

RESULTADOS

Las evidencias fueron recogidas y trianguladas a través de grupos de discusión (con la participación de las profesoras implicadas y la coordinadora de cada sección), entrevistas en profundidad (a las profesoras), análisis documental (del diario de campo realizado por el investigador) y observación participante (realizada por la asesora).

El clima de aula se ha visto afectado y modificado positivamente a partir de la implementación del PIE desarrollado: “se empezó a diferenciar mejoría. Conversan solos entre ellos. En relación a la convivencia hay una mejoría desde el principio hasta ahora, están más tranquilos” (entrevista, profesora 1); “al inicio ellos hablaban bastante, ninguno prestaba atención. Así yo hablo para ellos [...] a partir de ese momento ellos comenzaron a escuchar, prestar atención, el compañero (de la frente) hablando.... siempre teníamos que hablar más alto porque ellos hablan bajito, pero ellos intentaban escucharse y guardar su turno de palabra [...] eso en el inicio era impensable, así luego fueron manteniendo la tranquilidad” (entrevista, profesora 4). “Cuando ellos están jugando a POU guardan un clima agradable de clase. Ellos saben que quien no se comporta no va a poder ir a jugar con POU, es una forma de trueque, si haces bien tu actividad felicitades puedes ir a jugar con POU, entonces ellos lo hacen bien” (Grupo de discusión, profesora 1).

En cuanto a la relación entre el alumnado, se puede afirmar que se ha mejorado sustancialmente “Había niños que no jugaban con otros niños, niñas con niñas, entonces ahí comenzaron más las interacciones debido a la utilización del teléfono móvil al estar juntos, ahí ellos querían de cara a esa parte social estar juntos” (entrevista, profesora 2); “En nuestras aulas hay mucho alumnado, casi el 50% que es de Bolivia. Hay diferencias importantes entre los alumnos de Brasil y los de Bolivia, se perciben a simple vista [...] estas diferencias también las ven los niños y claro, se dan cuenta de que no son iguales, no tienen las mismas oportunidades [...] es importante porque ha ayudado a que los alumnos se relacionen entre sí, no solo los de diferente nacionalidad, sino entre niños y niñas también, o incluso entre los alumnos con sus compañeros más conflictivos, que también se ha visto más grupo” (grupo de discusión, coordinadora).

Además de los objetivos a nivel cognitivo que se han superado (temas de alimentación y salud, desarrollo motriz, hábitos de vida saludables...) se percibe un mejoría en la inclusión del alumnado, en especial en concepto de nacionalidad, por parte del resto de los compañeros de clase. Este suceso, tal y como las 4 profesoras participantes y las dos coordinadoras sostiene, ha ayudado no solo a mejorar de manera puntual la igualdad y el compañerismo, sino que al terminar el PIE se puede ver que alumnos que antes ni siquiera se hablaban juegan a la hora del recreo juntos, comparten el material escolar y se respetan. Este factor es muy importante, y los resultados obtenidos han hecho reflexionar a las docentes implicadas a introducir de nuevo este PIE para el próximo curso como elemento para continuar influyendo en sus alumnos y modificar así prácticas obsoletas, apostando por la inclusión íntegra del alumnado

CONCLUSIONES

Es una realidad innegable la heterogeneidad del alumnado en cualquier aula. Si se tiene en cuenta que algunas zonas geográficas, debido a sus particularidades, intensifican este factor, se presenta todo un reto para velar por una educación de calidad y de equidad para todo el alumnado. Este es el caso que aquí nos ocupa, la inclusión del alumnado de un centro educativo en una región fronteriza entre Brasil y Bolivia.

Obviamente, se pueden llevar a cabo prácticas educativas innovadoras destinadas a mejorar el clima de aula y las relaciones entre el alumnado. Así, con la implementación de un PIE diseñado, planificado y puesto en práctica con este objetivo se pueden ver avances en materia de inclusión. Introducir un elemento tan extendido a nivel social como es el teléfono móvil dentro del aula posibilita que todo el alumnado tenga acceso a dicha tecnología, pues algunos, por motivos económicos, jamás han tenido la oportunidad de utilizar esta herramienta. Si a este factor atractivo para el alumnado se añade unas dinámicas que implican la necesidad de dialogar, relacionarse, intercambiar ideas, resolver conflictos... entre el alumnado, se crea un clima propicio para que, de manera natural, todos los niños se sientan en iguales entre sí.

En cuanto a la mejoría del alumnado en el ámbito de la inclusión, las docentes implicadas han notado un cambio que se sigue manteniendo incluso después de terminar el PIE en su conjunto, por lo que resulta evidente afirmar que una posible medida en este contexto sea introducir este u otro tipo de intervención similar como medio para reducir el racismo en la escuela, fomentar la igualdad y el respeto entre el alumnado y ver la diversidad como un factor positivo para el desarrollo en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools (3ª edición)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Glat, R., y Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), pp. 345-356.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, pp. 251-272.
- Hopkins, D. (2000). Powerful Learning, Powerful Teaching and Powerful Schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), pp. 135-154.
- Kassar, M.C.M. (2006). Integração/inclusão: desafios e contradições. En C.R. Baptista y H.O. Beyer (Orgs.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*, pp. 119-126. Porto Alegre: Mediação.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, pp. 715-729.
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 271-289.

- Pérez, A.M., López, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, pp. 209-220.
- Sebastián, E. (2011). Escuela inclusiva. Estrategias organizativas y curriculares en España y Brasil. Estudio de casos. En E. Sebastián (Ed.), *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*, pp. 39-62. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sebastián, E., Bortolini, R. y Oliveira, S.E.S. (2013). Políticas en la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. En E. Sebastián, C.R. Mosca, S.E.S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*, pp. 17-44. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Serrano, J.M., Moreno, T., Pons, R.M. y Lara, R.S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(10), pp. 1-30.
- Serrano, J.M. y Pons R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. Aguado, B. Álvarez, I. Gil, C. Luque, B. Malik, P. Mata y J.A. Téllez (Eds.), *Educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, pp. 451-461. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- de Souza, F. F., y Dainêz, D. (2016). Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 23(2), pp. 58-72.

Los futuros maestros y la convivencia en el territorio de las TIC

Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Resumen: La formación de futuros maestros en tecnología educativa es una oportunidad privilegiada para poder construir un nuevo espacio de convivencia escolar. Los futuros docentes son jóvenes que viven inmersos en una cultura tecnológica ambivalente. Para poder avanzar en su preparación, conviene recorrer con ellos un currículo transformado, que analice los problemas con las redes sociales, la creación de una cultura de inclusión con tecnología, el aprovechamiento de nuevos canales para fortalecer las relaciones con la comunidad y la constitución de equipos empoderados con tecnología. Se trata, en conclusión, de aprovechar la tecnología en las escuelas para mejorar la convivencia, definiendo otros objetivos y metodologías gracias a las TIC.

Palabras clave: Inclusión, escuela, TIC, educación primaria, redes sociales.

INTRODUCCIÓN

La presencia de tecnologías (TIC en adelante) en los espacios de producción, el disfrute de la cultura, el ocio y las relaciones no debería dejar indiferente a la escuela y sus maestros. Por ello, la competencia digital se ha convertido en una de las competencias fundamentales que deben dominar los estudiantes al finalizar la escolarización.

Desgraciadamente, las TIC son un apoyo a la enseñanza que tiene gran predicamento académico, aunque escaso éxito como objeto o vehículo escolar (Area y otros, 2014; Cerrillo, Esteban-Moreno y Paredes-Labra, 2014).

Además, los futuros docentes son jóvenes que viven inmersos en una cultura tecnológica ambivalente. Para ellos, las TIC suponen un canal privilegiado de comunicación, para estar en permanente contacto (Turkle, 2011). Sin embargo, las redes sociales utilizadas por niños crean, en no pocas ocasiones, alarma social. Se cometen múltiples delitos en los que son víctimas y, en ocasiones, ejecutores. Las administraciones educativas, temerosas de tolerar algo tan

pernicioso, prohíben el uso de dispositivos, reforzando la idea de “malditismo” de lo tecnológico. Mientras, los futuros maestros, al ponerse a pensar educativamente sobre las TIC, las identifican con las redes sociales y dudan de su aplicación pedagógica. Se trata de distractores (por su aplicación en el ocio), que pueden ser calificados como perversos (por las consecuencias de su uso). Para ellos son espacios para fantasear (Maffesoli, 2007) y hacer un juego simultáneo de presencia y ocultamiento de identidades, un espacio para adultos que saben a qué juegan, nunca para niños o adolescentes.

Hace falta una propuesta vigorosa que transforme la percepción de las redes sociales y las TIC, así como que prepare para usos más constructivos, como es la convivencia en la escuela.

Por estas razones, la formación de futuros maestros en tecnología educativa es una oportunidad privilegiada para poder construir un nuevo espacio de convivencia escolar.

Para poder avanzar en su preparación, conviene recorrer con los futuros docentes un currículo transformado.

ELEMENTOS PARA UN CURRÍCULO TRANSFORMADO DE FORMACIÓN DE DOCENTES SOBRE TIC Y CONVIVENCIA

La mejora de la convivencia en las escuelas gracias a las TIC pasa por abrir nuevos espacios y vínculos. Para ello, conviene analizar los problemas que existen con las redes sociales y pensar en cómo promover la creación de una cultura de inclusión con tecnología, el aprovechamiento de nuevos canales para fortalecer las relaciones con la comunidad y la constitución de equipos empoderados gracias a las propias TIC.

Los contenidos que se proponen son los siguientes:

- Cultura de redes sociales
- Más allá de una tecnología para el control
- Cultura de inclusión con tecnología
- Tecnología que crea canales con la comunidad
- Tecnología para el liderazgo de la inclusión

El primer contenido, Cultura de redes sociales, es un elemento fundamental de la transformación de la presencia de las TIC en las escuelas. Para poder ayudar a los futuros docentes a superar los usos estereotipados de las redes sociales, conviene ampliar la mirada. Las prohibiciones, como la del teléfono móvil en el contexto escolar, deben ser superadas con conocimiento y normalización. Se impone un recorrido más exigente y constructivo, identificando los usos más conflictivos, dialogando en clase sobre ellos, reivindicando una netiqueta en las redes, normalizando el debate sobre la posición de cada uno y de la ciudadanía en estos entornos, mostrando el papel de las redes en actividades con implicaciones educativas, como la denuncia y la reivindicación. También puede haber usos transgresores, lúdicos y festivos, con un enorme contenido educativo, como luego se dirá. Mientras, algunas escuelas utilizan las mensajerías y foros de las plataformas educativas cerradas como espacios para el entrenamiento en todos y cada uno estos usos (Paredes, Tello y Kachinovsky, 2017), normalizando su presencia para sus estudiantes e investigando con ellos otros nuevos. La normalización permite, por ejemplo, la mediación de los estudiantes en situaciones de acoso, algo que puede entrenarse en la escuela. Las tutorías pueden ser espacios privilegiados para trabajarlos, aunque deberían ser contenidos de materias como Lengua y Ética, y transversales en otras materias.

El segundo contenido, Más allá de una tecnología para el control, está fundamentado en el análisis de las experiencias sobre usos de las TIC para la convivencia vigentes en las escuelas. Las medidas que, de forma generalizada, adopta la escuela son de tipo coercitivo, tales como prohibir el uso de teléfonos móviles o generar mensajes de texto cuando hay faltas de asistencia, partes por problemas de disciplina y situaciones similares. Se trata de soluciones organizativas por parte de la institución escolar (en educación primaria o en secundaria) orientadas a la contención y represión de una fuente de problemas. Involucran a las familias poniendo en su conocimiento conductas inapropiadas de sus hijos y delegando, de este modo, la responsabilidad de educar. Siendo importante este conocimiento por parte de las familias, sería deseable que el contacto fuera bidireccional para convertirlo en co-responsabilizador. La normalización de la que se habla permitiría organizar escuelas de padres para

atender, por ejemplo, el primero de los contenidos, el de las redes sociales, que tanto les preocupa.

El tercer contenido, Cultura de inclusión con tecnología, apuesta por utilizar las tecnologías como portadores de contenidos inclusivos, haciendo visible lo intergeneracional (Orte y Vives, 2016), otras culturas y los estereotipos. Son propuestas abiertas, para la comprensión y la tolerancia, más allá de la transmisión, que toman en consideración a la gente, la cultura local, los intereses de los estudiantes y la reivindicación. Se pueden organizar, por ejemplo, hermanamientos entre escuelas (como eTwinning y otros más clásicos que utilizan la correspondencia escolar), rallies fotográficos de otras culturas presentes en la comunidad donde está ubicada la escuela. Otras propuestas trabajan con estrategias de educación en materia de comunicación, reelaborando productos plagados de estereotipos para ridiculizarlos, parodiarlos y descomponerlos con otros lenguajes. Una variante pueden ser los memes solidarios, que distribuyen una imagen sobre una problemática en el lenguaje de las redes. También se reivindican, por ejemplo, emigraciones previas, su llegada, su integración y sus contribuciones, mediante exposiciones con testimonios multimedia recogidos en la comunidad. Para terminar, y vinculado con la producción artística, están los procesos artográficos (Irwin, 2000), que permiten que la comunidad genere materiales en procesos de investigación artística, con TIC, que son devueltos a la comunidad en forma de exposiciones y performances.

El cuarto contenido, Tecnología que crea canales con la comunidad, es un contenido donde se exploran formas de mejorar la convivencia desde una mayor comprensión y comunicación de las escuelas y las comunidades en que están insertas.

Un elemento fundamental en la mejora de la comunicación de la escuela es su propia página web. Es un elemento bastante descuidado en general. Recoge poca información y es poco amigable. Más allá de las cuestiones estéticas, debería ser un canal bidireccional. Es bueno que recoja la misión de la escuela y las normas de convivencia. Pero las webs deberían ser un ejercicio de transparencia informativa y donde se encontraran y colaboraran la escuela y la comunidad. Un sentido similar tiene el blog del profesor.

En algunas webs, los centros ofrecen contenidos, en forma de podcast. Las escuelas se convierten, cuando lo hacen, en lo que Bigum (2004) ha caracterizado como productores de “conocimiento producido en serio”, una forma de entender la escuela que daría sentido a las herramientas TIC como herramientas de investigación y no de reproducción. La escuela, además de prestigiarse con respecto a lo que supone un papel renovado en la sociedad de la información, ampliaría el sentido público de su trabajo, sería un servicio público comunitario y ganaría en prestigio y credibilidad.

Un tercer componente de la tecnología que abre puertas es el ejercicio de la comunicación bidireccional. Diversos dispositivos lo permiten, como las plataformas de contenidos que utilizan las escuelas, adaptadas de otras plataformas para niveles educativos superiores. En estas plataformas hay información sobre la actividad de los niños en el aula que reciben mediante mensajerías los padres. Algunos profesores se atreven a utilizar mensajerías de propósito general, con los problemas y realizaciones de las clases, creando un grupo para los padres.

El quinto y último contenido, Tecnología para el liderazgo de la inclusión, está referido a la cultura de colaboración y trabajo en equipo del propio claustro de profesores. La tecnología permite generar calendarios y planes colectivos. Esta cultura se acaba filtrando a las clases y construye otro tipo de relaciones, con otros objetivos para la enseñanza, y otras metodologías para poner en marcha.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Frente a la cultura TIC que se convierte en un extraño o “alien”, incluso una amenaza, se han presentado propuestas que reivindican la apropiación de las TIC por los maestros, para el desarrollo de una cultura de participación mediada por las propias TIC. Se ha tratado de analizar alternativas con TIC, aprovechándolas en las escuelas para mejorar la convivencia, definiendo otros objetivos y metodologías.

Los objetivos propuestos beben de un tipo de relaciones humanas de orden cooperativo, que pone en valor al otro. Desde esta comprensión, extendida a lo que hace y dice de sí el centro, con ayuda de las TIC es más fácil apoyar propuestas inclusivas.

Las metodologías son de orden cooperativo y también orientadas a proyectos. Estos formatos apuestan, nuevamente, por el otro, y permiten acciones orientadas a las personas, sus necesidades y sentimientos, desde perspectivas globales, con múltiples competencias implicadas, incluidas las emocionales. De esta forma, pensar sobre las TIC abre un abanico de posibilidades a otro tipo de prácticas escolares de orden inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. y otros (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista latinoamericana de tecnología educativa (Relatec)*, 13(2), pp. 11-33.
- Bigum, C. (2004). Sensibilidades de diseño, las escuelas y las nuevas tecnologías de la computación y la comunicación. En I. Snyder (comp.) (2004), *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, pág.193-208. Málaga: Aljibe.
- Cerrillo, R.; Esteban Moreno, R.M.; Paredes-Labra, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la comunidad de Madrid: análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1. *Profesorado*, 18(3), pp. 81-97.
- Irwin, R. L. (2000) *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI.
- Orte Socías, C. y Vives, M. (2016). *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Paredes-Labra, J.; Tello, I.; Kachinovsky, A. (2017). Effects of One Laptop Per Child Programs in the Daily Lives of People Excluded from the Community: The Role of South European Rural Schools. *Australian and international journal of rural education*, 27(2), pp. 108-121.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together*. New York: Basic Books.

Aportaciones del aprendizaje cooperativo a la inclusión educativa

Ayudar, nos ayuda. Construir un centro para todos a través de la cooperación

María Varas Mayoral (Coop. Ens. José Ramón Otero, Colegio Ártica, España)

Resumen: Desde hace 10 años venimos mejorando nuestro proyecto educativo en el Colegio Ártica. Éste se basa principalmente en el desarrollo integral de nuestro alumnado a través de la organización cooperativa de nuestras aulas y de la gestión de centro, desde la etapa de Educación Infantil hasta Bachillerato. Desde una perspectiva de desarrollo de competencias clave, así como a través de los postulados de teorías psicosociales, de aprendizaje, además de tener en cuenta los avances científicos en cuanto a la neurología e Inteligencias Múltiples (IM) (Gardner, conseguimos establecer en las aulas momentos idóneos para la atención a la diversidad. De este modo, hemos ido construyendo y transformado el centro en un entorno educativo democrático, creativo, diverso e inclusivo, en el que tanto el alumno como el profesor encuentra un espacio abierto, contextualizado y adaptado a cada una de sus necesidades, garantizando así las mismas oportunidades de éxito para todos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, competencias clave, educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de nuestro centro es que nuestros alumnos, familias y profesores se encuentren en un entorno prosocial, innovador, motivador, creativo, el cual se adapte a las necesidades del siglo XXI. Parte de esto se ha conseguido gracias al establecimiento, en todo el centro, de una gestión de

aulas cooperativas, donde la ayuda mutua es el motor ideal para generar en un mismo espacio, momentos distintos, atendiendo así a las necesidades individuales de nuestros alumnos. Así, entendemos la idea que subraya Howard Gardner: *El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo... y enseñarles las mismas cosas de la misma manera.*³

METODOLOGÍA⁴

Los procedimientos que se han llevado a cabo a lo largo de estos diez años se entienden desde una doble perspectiva: cómo organizar al profesorado para establecer el cómo gestionar el aula a través de la cooperación y desarrollo de competencias clave para generar espacios de atención a la diversidad.

Construcción de la línea pedagógica: no perder la perspectiva.

Desde el principio teníamos claro que la construcción y transformación de una línea pedagógica debe ser participativa, en la que los docentes cooperen, tomen decisiones, reflexionen sobre su propio trabajo. Con esto garantizamos la verticalidad de nuestra línea pedagógica, encontrando esos nexos de unión inter-etapa.

Somos conscientes de que perseguir un ideal pedagógico es un proceso largo, siempre inacabado, reestructurado, reelaborado, por ello creemos que es importante no perder la perspectiva, el objetivo final, teniendo en cuenta siempre, los logros alcanzados así como los errores cometidos.

Estas fueron y son algunas de nuestras estrategias organizativas:

Un equipo coordinador. Para la implantación del aprendizaje cooperativo en nuestras aulas, evidentemente tenía que haber un equipo que liderara este proceso. De ahí, a través de una coordinación, relacionada en aquellos momentos con la “competencia social y ciudadana”, un grupo de profesores de

³ Tomado de: Howard Gardner, en Carol Ann Tomlinson, El aula diversificada, Barcelona, Octaedro, 2001, pp.29.

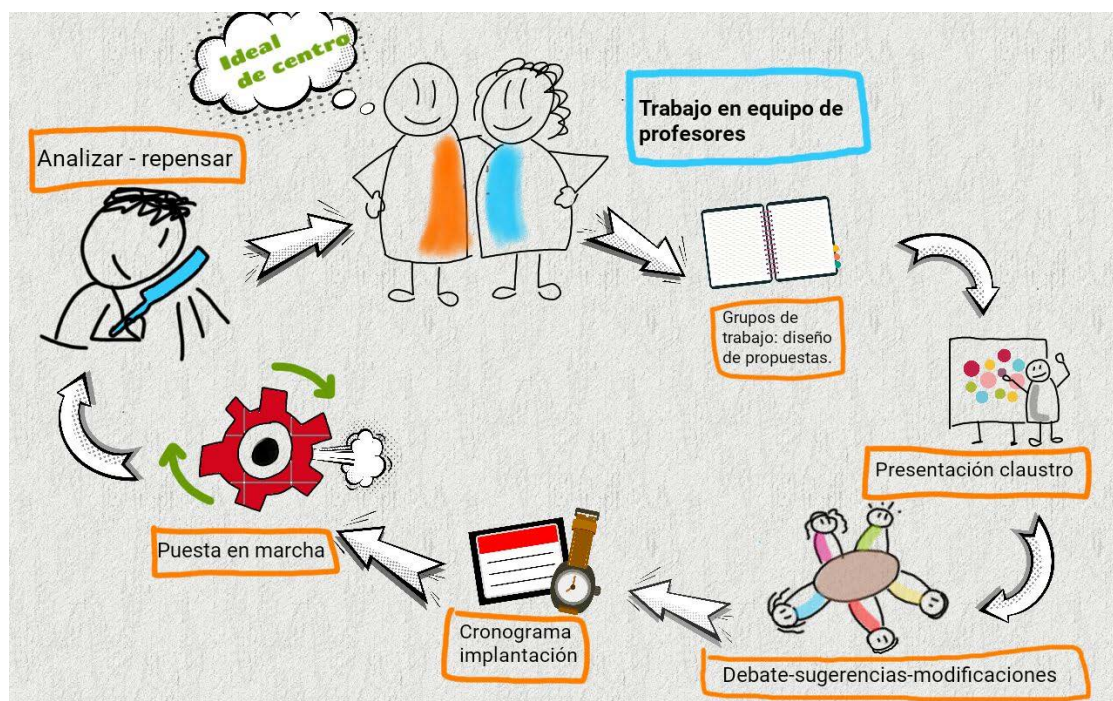
⁴ Parte de lo expuesto en el texto se ha tomado de: SÁNCHEZ, M., y VARAS, M (septiembre 2017). Número 19. En convivencia nos funciona(II). Revista Convives. 34-41. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfNnlpbGtRdnc5ams/view

todas las etapas crearon el “Programa Aprendiendo Juntos” en el que se describen todos los pasos, roles, normas básicas, destrezas, técnicas simples, etc. que se habían decidido introducir a lo largo del año. Quisimos respetar los nexos que tenían en común las diferentes etapas ya que no queríamos “tres colegios distintos en un mismo centro”. Este programa se presentó previamente a todo el Claustro, dando la oportunidad de hacer sugerencias y sobre todo, lo más importante, la implicación de todo el profesorado en ese cambio. De hecho, hoy en día, cuando un profesor/a se incorpora nuevo a nuestros centros, dicho programa le sirve de ayuda y punto de partida, recibiendo asimismo una formación inicial además del acompañamiento de un profesor/a-tutor/a a lo largo del primer año.

Una planificación razonable. Para la puesta en marcha en el aula, a lo largo de los años se decidió diseñar un cronograma de implantación, ya que teníamos claro que no podíamos incluir todos los procesos en un mismo periodo de tiempo. El proceso tenía que ser gradual, respetando no sólo a los alumnos sino también el ritmo de los profesores/as. De hecho, para cualquier inclusión de innovación educativa, seguimos realizando el mismo proceso.

La evaluación del proceso y de los resultados. “Sin reflexión, no hay aprendizaje”. Esta frase se ha convertido en un mantra, no solo para nuestros alumnos, sino también para los profesores y equipos directivos. Al finalizar el curso escolar desarrollamos unas mesas redondas en las que se da la oportunidad de que todo el claustro exponga sus dudas, sus miedos, sus ideas y a partir de ahí se plantean las mejoras educativas para el año siguiente. De hecho, actualmente nos encontramos en un punto de inflexión ya que observamos que hoy en día nuestros alumnos están más capacitados para el trabajo en equipo. Esto nos lleva a modificar las estrategias, roles, normas, dinámicas de aprendizaje cooperativo.

Para comprender mejor este proceso, adjuntamos el siguiente esquema visual:



Esquema 1. Esquema visual

RESULTADOS

El aprendizaje cooperativo no es simplemente un método, es la cultura de la escuela inclusiva.

Interactuar con otros favorece la puesta en marcha de habilidades y destrezas sociales: el hecho de que los alumnos “puedan” interactuar con sus iguales hace que pongan en juego todas sus habilidades sociales y las mejoren; desde escuchar activamente hasta “ponerse en el lugar del otro”, muy importantes para que éstos quieran ayudar a quien lo necesita. Asimismo, indirectamente, estamos favoreciendo el clima de convivencia.

De esta manera, a lo largo de los años, aparecen en nuestro centro numerosos beneficios sociales que contribuyen a que el centro educativo sea un entorno más democrático, más inclusivo y en debido a esto, más feliz.

Citamos algunas de estas ventajas:

En cuanto a los alumnos:

- En el aula se fomenta la **multiplicidad de estilos de aprendizaje y la creatividad**. Cuando los alumnos comparten un proyecto de trabajo constantemente están generando ideas nuevas por el simple hecho de “demostrar a los demás o preguntar” todo lo que saben y lo que no. Así

hacen del proceso aprendizaje un proceso personal, adaptado a cada alumno. Este tipo de situaciones les hace ser conscientes que el otro puede ser diferente, y de hecho lo es.

- **En el aula se asume también la diversidad cualitativa.** Cada alumno trabaja en función de sus posibilidades y cada posibilidad se respeta. Las diferencias individuales se encuentran sobre la mesa, sin tapujos ni complejos que tamicen la diversidad. **La adecuación curricular se comparte y se comprende**, ya sea en alumnos con dificultades para el aprendizaje o en alumnos con altas capacidades intelectuales.
- **La motivación hacia el aprendizaje** aumenta y es compartida, convirtiéndose el aula en un contexto pro-académico, pro-social, dinámico y lúdico.
- **La ayuda entre iguales** es el motor de la cooperación y el aprendizaje. Unas veces es dirigida por el profesor y otras aparece de forma espontánea. Los alumnos disfrutan compartiendo, enseñando, colaborando. **El vínculo afectivo entre ellos se refuerza**, generando alianzas que se extrapolarán a otros contextos fuera del aula, construyendo una **inteligencia emocional más compleja y eficaz**.

En cuanto al docente:

- **El docente**, además, se convierte en un **elemento de ayuda, de guía, de mediador**, lo que supone para ellos un ejemplo de equidad, ya que trabaja con cada alumno de manera acorde a sus necesidades., puesto que una estructura cooperativa permite que “ocurran distintas cosas en un mismo momento.”
- **Aumento de la creatividad, la motivación y el compromiso.** Está demostrado que cuando los resultados en los alumnos son positivos, no solo en lo académico, el profesor se motiva. Esto le lleva a la creación de materiales, estrategias, proyectos, planes de trabajo, adaptados a las necesidades de sus alumnos. Ejemplo de ello es la línea editorial del centro, así como el diseño de técnicas simples y complejas, el desarrollo de proyectos como el Programa de Alumnos Mediadores, además de la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación como los Planes de

Aplicación de Competencias, entre otros. Así, casi sin darse cuenta, el profesor adquiere un mayor compromiso en su trabajo.

Otro de los aspectos por el que los profesores sienten que su trabajo es importante, es el Programa de Visitas. Se trata de un momento de intercambio en el que docentes y equipos directivos de otros centros pasan una jornada dentro de nuestras aulas conociendo nuestro modelo. Este hecho, hace que recibamos un estimulante feed-back que nos ayuda a seguir trabajando duro e innovando para conseguir aún mejores resultados y que intercambiemos ideas interesantes con otros docentes con proyectos similares o distintos.

En cuanto a las familias:

- Las familias también respetan las diferencias individuales del alumnado, transmitiendo valores prosociales que contribuyen en la formación cooperativa de los alumnos. Entienden además que la meta es el aprendizaje y el esfuerzo personal que contribuye al **desarrollo de competencias personales**, desmitificando la calificación académica como mera finalidad escolar.
- Del mismo modo que los alumnos, cada familia contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje en función de sus posibilidades, produciéndose una **mayor implicación de las familias** en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, sobre todo a través de las Escuelas de Padres organizadas por el departamento de orientación donde los propios padres viven los beneficios del aprendizaje cooperativo. Además, contamos la LaPOPu, nuestra universidad popular, en la que las familias comparten talleres, ideas, etc. Así, el centro se convierte en **un espacio abierto para el barrio**.

CONCLUSIONES

Con cooperación: hay transformación, hay evolución, hay oportunidades de éxito para todos.

Tras años de innovación educativa hemos podido comprobar que no hay otra forma de hacer cambios si no es a través de la participación de TODO el

equipo docente en la construcción, modificación, etc., de la línea pedagógica que define a un centro. Por eso, creemos firmemente que es imprescindible crear una “cultura de cooperación” en la que familias, profesores y alumnos trabajen juntos por un objetivo común: *respetar las diferencias de cada uno de nuestros/as alumnos/as para desarrollar competencias que le sirvan en la construcción de una vida feliz en nuestra aldea global interconectada del siglo XXI.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Johnson, D. W. Y R. T. Johnson (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moruno, P., Y Varas, M. (2017). *El aprendizaje cooperativo en educación infantil*. Madrid: Anaya.
- Sánchez, M., Y Varas, M (septiembre 2017). En convivencia nos funciona (II). *Revista Convives*, 19, pp. 34-41. Recuperado de:
https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfNnlpbGtRdnc5ams/view
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs. P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. Y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

PÁGINAS WEB

COLEGIO ÁRTICA. MADRID.

<http://labmadrid.com/>

“Cooperar para Aprender a Aprender a Cooperar”: para la cohesión, la inclusión y la equidad

José Ramón Lago (Universitat de Vic, España)

Resumen: Nuestra aportación se va a centrar en cómo desde el Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar se puede contribuir al desarrollo de la cohesión de los grupos clase y los equipos, a la inclusión de todos y todas las participantes en un grupo humano y a generar procesos de aprendizaje equitativos en los cuales todos los que participen aprendan más que si trabajasen de manera individualista o competitiva.

En una primera parte, queremos exponer como lo que vamos a presentar es el resultado de un proceso de trabajo de un grupo amplio de gente que lleva algunos años enseñando en equipos cooperativos y reflexionando sobre su impacto. También nos detendremos en los referentes teóricos de la propuesta y destacaremos el origen de algunas decisiones del Programa, al mismo tiempo que situaremos el Programa en los proyectos de investigación que ha desarrollado el GRAD. Con este preámbulo presentaremos porque consideramos el aprendizaje cooperativo un elemento clave en la innovación educativa en este momento y los principios teóricos del modelo de aprendizaje cooperativo que proponemos, así como una serie de conceptos teóricos que sustentan los 3 ámbitos del aprendizaje cooperativo en que se estructura el programa.

En la segunda parte, vamos a revisar cada uno de los tres ámbitos con el objetivo de analizar y poner énfasis en algunos aspectos del de cada uno de los ámbitos que contribuyen a que el aprendizaje cooperativo sea o no un instrumento de cohesión, inclusión y equidad. Analizaremos como las dinámicas de cohesión tienen sentido en la medida que ayuden a predisponer para trabajar juntos a personas heterogéneas en un mismo equipo y que esto va a depender de cómo se oriente su desarrollo dentro y fuera de las aulas. Revisaremos porqué y cómo deben ser heterogéneos los equipos de aprendizaje cooperativo para que sirvan a la inclusión y la equidad. Analizaremos algunas condiciones claves para el desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo mediante estructuras simples y complejas para que

aseguren la participación equitativa y la interacción simultánea. Y, finalizaremos, con una rápida visión de cómo la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje que se realiza en equipos cooperativo es la clave para la cohesión, la inclusión y la equidad no solo en la escuela, sino, y sobre todo fuera de ella y más allá de ella, en la sociedad, que es donde debe estar el ultimo referente de la inclusión y la educación.

Evidencias sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo: síntesis de metaanálisis y relación con educación inclusiva

David Duran Gisbert (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

Resumen: Se revisan los metaanálisis sobre efectividad del aprendizaje cooperativo, organizándolos en las tres generaciones de estudios: comparación de la cooperación con trabajo individual y/o competitivo; efectividad de métodos e identificación de mecanismos responsables. En el último apartado se aportan resultados en relación a la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza para la educación inclusiva.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, metaanálisis, métodos de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo es uno de los temas más investigados en psicología de la educación y cuenta con cientos de estudios, desde pre-escolar hasta la universidad y a través de distintas áreas curriculares, que apoyan su éxito (Johnson y Johnson, 2009). Pero, a pesar de haber probado ser una buena metodología, su uso en el aula y los centros educativos cuenta con muchas dificultades (Sharan, 2010). En esta ponencia, vamos a sintetizar la investigación que aporta conocimiento sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo.

Las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo han pasado por distintas etapas. Distintos autores (Melero y Fernández, 1995; Dillenbourg, Baker, Blaye y O'Malley, 1996; Rodríguez, Fernández, Escudero y Sabirón, 2000) distinguen al menos tres generaciones de investigaciones. En la primera, se compara la efectividad de la cooperación con otras formas de aprendizaje. En la segunda, se investiga sobre los efectos de los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo. Y la tercera se centra en el análisis de la interacción para identificar las causas y los mecanismos responsables del aprendizaje.

Para esta breve revisión tomaremos sólo en cuenta las revisiones de estudios y los metaanálisis (investigaciones sobre grupos de investigaciones), ante la imposibilidad de referirnos a estudios concretos. Y nos centraremos principalmente en las dos primeras generaciones, puesto que la tercera no ha generado apenas metaanálisis. Finalmente, prestaremos atención a revisiones de estudios que aportan evidencias sobre el aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión.

APRENDIZAJE COOPERATIVO VERSUS APRENDIZAJE COMPETITIVO O INDIVIDUAL

Dentro de la primera generación, los metaanálisis se centran en la comparación entre la efectividad de la cooperación en relación con la competición y el trabajo individual. Revisando estudios en todos los niveles educativos (desde la primaria a la educación de adultos), la cooperación, tanto con competición inter-grupos como sin ella, es más efectiva que la competición interpersonal y el esfuerzo individual (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981). Los mismos resultados son hallados para la resolución de problemas (Qin, Johnson y Johnson, 1995) y en la universidad (Johnson, Johnson y Smith, 1998).

Posteriores metaanálisis indican que el aprendizaje cooperativo, en comparación con el aprendizaje competitivo e individual, muestra poderosos efectos sobre el logro, socialización, motivación y desarrollo personal (Johnson y Johnson, 2002); y permite construir mejores relaciones sociales (Roseth, Johnson y Johnson, 2008).

El único metaanálisis que no encuentra diferencias a favor de la cooperación es de Thanh, Gillies y Renshaw (2008) y resalta las dificultades con que se encuentra el aprendizaje cooperativo en las culturas de los estudiantes asiáticos.

Basándonos en dos grandes síntesis (Johnson y Johnson, 1989, con 470 estudios y Slavin, 1983, con 46 estudios), podemos concluir que la cooperación es una herramienta poderosa para el aprendizaje, pero que sus beneficios no son automáticos. Como señala Buchs, Lehraus y Crahay (2012), como promedio, estas revisiones indican que más de la mitad de las comparaciones

(57.89%) mostraron la superioridad del aprendizaje cooperativo frente a trabajo competitivo o individual para el logro académico. Estos resultados muestran que los beneficios del aprendizaje cooperativo pueden calificarse de moderados a fuertes, para tareas verbales, matemáticas y de procedimientos.

EFFECTOS DE LOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Dentro de la segunda generación de investigaciones, Slavin (1980) revisó estudios sobre el uso de métodos de aprendizaje cooperativo en primaria y secundaria. Los resultados muestran mejoras en el logro, relaciones inter-raciales más positivas, interés mutuo y mayor autoestima. Comparando métodos de aprendizaje cooperativo en educación secundaria, Newmann y Thompson (1987) obtuvieron resultados similares, destacando que la recompensa o reconocimiento de grupo y la responsabilidad individual son necesarias. El efecto de recompensa de grupo es también destacado en Slavin (1996). Nastasi y Clements (1991) reportaron la importancia del pensamiento de orden superior, la motivación y las habilidades sociales para explicar los beneficios del aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo, rendimiento académico y crecimiento socio-emocional.

Otro metanálisis (Lou, Abrami, Spence, Poulson, Chambers y d'Apollonia, 1996) muestra que el aprendizaje en pequeños grupos tiene efectos positivos en el rendimiento y las actitudes en educación primaria y secundaria. Los buenos resultados de los métodos de aprendizaje cooperativo son también consistentes en todos los niveles educativos: desde la primera infancia a los ocho años de edad (Vermette, Harper y DiMillo, 2004); y en el logro de la ciencia para los estudiantes de secundaria y postsecundaria (Romero, 2010). Por último, en la educación superior, el metanálisis de Springer, Stanne y Donovan (1999) encuentra mejores resultados para los estudiantes que trabajan en grupos cooperativos en ciencia, matemáticas, ingeniería y tecnología. Bowen (2000) encuentra resultados similares en la enseñanza y aprendizaje de la química.

Un reciente metaanálisis de los efectos del aprendizaje cooperativo cara a cara (Kyndt, Raes, Lismont, Timmers, Cascallar y Dochy, 2013) concluyen que, en general, los estudiantes en ambientes de aprendizaje cooperativo superan a los

estudiantes en ambientes de aprendizaje tradicional en el logro (particularmente en los cursos no lingüísticos, como matemáticas o ciencias) y en las actitudes.

ELEMENTOS RESPONSABLES DE LA EFECTIVIDAD DE LA COOPERACIÓN

En este momento, hay muchos estudios correspondientes a la tercera generación de investigación sobre aprendizaje cooperativo, tratando de identificar las causas interactivas que explican el potencial de la cooperación. Según Colomina y Onrubia (2001), los procesos interpsicológicos a estudiar son: conflictos cognitivos o controversias conceptuales, regulación mutua a través del lenguaje (explicitación del propio punto de vista, ayudas ajustadas y co-construcción de ideas; y apoyo a la atribución y sentido del aprendizaje (interdependencia y relaciones interpersonales).

Seguro que en breve aparecerán metaanálisis y revisiones sobre ellos. Roscoe y Chi (2007) analizan estudios sobre tutoría entre iguales para determinar qué elementos de la interacción son responsables del aprendizaje del alumno tutor, concluyendo que la clave está en enseñar a los estudiantes a alejarse de “decir” el conocimiento para que se impliquen en procesos de reflexión constructiva, a través de la explicación y del cuestionamiento.

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INCLUSIÓN

Existen distintas revisiones de investigación centradas en los estudiantes en situación de vulnerabilidad. La primera de ellas (Tateyama-Sniezek, 1990) no pudo dibujar una conclusión definitiva. Marr (1997), revisando investigaciones publicadas entre 1965 y 1995, reportó evidencias que apoyaban el uso de actividades de aprendizaje cooperativo para promover el logro académico y desarrollo social. Revisando trabajos publicados entre 1990 y 2000, Utley, Mortweet y Greenwood (1997) encontraron mejoras para alumnos con dificultades de aprendizaje en competencias básicas y habilidades interpersonales; y McMaster y Fuchs (2002) concluyen que las estrategias de aprendizaje cooperativo que incorporan la responsabilidad individual y

recompensas del grupo son más propensas a mejorar los logros de los estudiantes con discapacidad.

Si bien la participación en actividades de aprendizaje cooperativo parece comportar beneficios para alumnos en situaciones de vulnerabilidad, un elemento esencial para que dicha participación se dé en situación de equidad es preguntarse si ellos pueden ofrecer ayuda pedagógica a sus compañeros (actuar como tutores), incluso de compañeros sin riesgo de exclusión. Cook, Scruggs, Mastriopieri y Casto (1996) hicieron un metaanálisis concluyendo que los estudiantes con discapacidad podían ser tan buenos actuando como tutores de otros compañeros como los estudiantes sin discapacidad. En la misma línea, una revisión de 51 estudios de tutoría entre iguales en los que participaban alumnos con discapacidad intelectual (Spencer y Balboni, 2003) muestra que pueden desarrollar el rol correctamente, con los apoyos necesarios (formación inicial, estructuración de la interacción y seguimiento). Metaanálisis más recientes sobre la participación de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad en prácticas de tutoría entre iguales muestran los beneficios de dicha práctica, independientemente de la situación de discapacidad de los alumnos, indicando que alumnos con desórdenes emocionales y de conducta se ven más beneficiados (Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood, y Parker, 2013). El metaanálisis de Leung (2015) muestra como en los estudios los estudiantes que más mejoran son los tutorados con bajas habilidades y con participantes heterogéneos (con menos del 50% de estudiantes minoritarios).

El gran potencial de aprendizaje cooperativo para estudiantes con dificultades de aprendizaje depende de las características de los propios estudiantes y de la forma en que el profesorado implementa el aprendizaje cooperativo (Jenkins y O'Connor, 2003). Los investigadores sugieren que la ayuda prestada por sus compañeros durante el aprendizaje cooperativo puede no ser suficiente. En este sentido, sería un error retirar o reemplazar los apoyos a la inclusión por el apoyo de sus compañeros. El material o personal de apoyo debe permanecer disponible.

La revisión de la investigación sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo entre otros estudiantes con características únicas, como los estudiantes con trastornos emocionales y conductuales (Sutherland, Wehby y Günter, 2000) o

estudiantes con altas capacidades (Neber, Finsterwald y Urban, 2001) sigue siendo poco concluyente y requiere más investigación, a fin de aprovechar al máximo el potencial de aprendizaje cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowen, C. W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. *Journal of Chemical Education*, 77, pp. 116-119.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, pp. 39-55.
- Buchs, C., Lehraus, K. y Crahay, M. (2012). Coopération y apprentissage. En M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace*, pp. 421-454. Bruxelles: De Boeck.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Alianza: Madrid.
- Cook, S.B., Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y Castro, G. (1986). Handicapped students as tutors. *The Journal of Special Education*, 19, pp. 483-492.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O' Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En P. Reiman y H. Spada (Eds), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*, pp.189-211. Oxford: Elsevier.
- Jenkins, J. y O'Connor, R. E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews. En H. L. Swanson, K. R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, pp. 417-430. New York: Guilford Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), pp. 5-24.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009b). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(365), pp. 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, pp. 133-149.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107, pp. 558-579.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulson, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 423-458. doi:10.3102/00346543066004423.
- Marr, M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading y Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(1), pp. 7-20.
- McMaster, K. N. y Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(2), pp. 107-117.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*, pp. 35-98. Madrid: Siglo XXI.
- Nastasi, B. K. y Clements, D. H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20(1), pp. 110-131.

- Neber, H., Finsterwald, M. y Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), pp. 199-214.
- Newmann, F. y Thompson, J. A. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: A summary of research*. Madison, WI: University of Wisconsin–Madison.
- Qin, Z., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, pp. 129-143.
- Rodríguez, L. M., Fernández, C., Escudero, T. y Sabirón, F. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. *Anuario de Pedagogía*, 2, pp. 305-338.
- Roscoe, R. D. y Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, pp. 534-574.
- Roseth, C., Johnson, D. y Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, pp. 223-246.
- Sharan, Y. (2010b). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), pp. 315-342.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, pp. 429-445.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 43-69.
- Spencer, V. y Balboni, G. (2003). Can Students with Mental Retardation Teach their Peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), pp. 32-61.
- Springer, L., Stanne, M. E. y Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and

- technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, pp. 21-52.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. y Gunter, P. L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. *Behavioral Disorders*, 25(3), pp. 225-238.
- Tateyama-Sniezek, K. M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps? *Exceptional Children*, 56(5), pp. 426-437.
- Thanh, P. T. H., Gillies, R. y Renshaw, P. (2008). Cooperative learning and academic achievement of Asian students: A true story. *International Education Studies*, 1, pp. 83-88.
- Utley, C.A; Mortweet, S.L. y Greenwood, C.R. (1997). Peer mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), pp. 1-23.
- Vermette, P., Harper, L. y DiMillo, S. (2004). Cooperative and collaborative learning with 4–8-year-old: How does research support teachers' practice? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), pp. 130-134.

La cooperación y ayuda entre iguales como estrategias básicas para el aprendizaje de todos en el aula inclusiva

Yolanda Muñoz Martínez (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: en la presente aportación se pretende dar a conocer los resultados del proyecto de Investigación llevado a cabo, durante 3 años, en un Colegio Público de la Comunidad de Madrid. Los objetivos del proyecto son el diseño y puesta en marcha de estrategias basadas en la cooperación y ayuda entre iguales en el aula ordinaria, bajo una estructura formal de Aprendizaje Cooperativo, para dar una respuesta a todos los estudiantes, incluidos aquellos con más dificultades. Las conclusiones del proyecto indican que el AC, llevado a cabo de una manera formal y consistente a lo largo del tiempo, a través de aquellas estrategias que generan ayuda entre iguales y cooperación para el aprendizaje y la vida, fomenta y facilita el desarrollo de aulas inclusivas, en las que la diversidad es la norma y las distintas formas de enseñar y aprender la base de su funcionamiento.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, ayuda, cooperación, diversidad.

Atención a alumnos con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva

Aprendizaje Cooperativo con altas capacidades y talentos: influencia en rendimiento académico e inteligencia emocional

Juan Carlos Torrego-Seijo (Universidad de Alcalá, España)

Presentación Caballero-García (Universidad Camilo José Cela, España)

Elena M^a Lorenzo-Llamas (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Uno de los principales retos de todo sistema educativo es dar respuesta adecuada a la diversidad presente en las aulas, atendiendo desde quienes tienen dificultades de aprendizaje hasta los más capaces. Nuestro objetivo es analizar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Este trabajo explicita la fase cuasi-experimental de un Diseño de Investigación Mixto. La muestra está compuesta por 692 estudiantes (348 niños y 344 niñas) de 7-8 años de ocho colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Los instrumentos de recogida de datos son: Screening para perfil psicológico del alumnado; actas de calificaciones y prueba LEA de la Comunidad de Madrid; y, Cuestionario de Inteligencia Emocional (EQ-i: YV). Los resultados muestran diferencias significativas entre las diversas tipologías valoradas. Se concluye la importancia de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica para dar respuesta a la diversidad.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, diversidad estudiantil, inclusión, inteligencia emocional, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la comunidad educativa persiste la carencia de identificar y valorar respuestas adecuadas a las necesidades específicas del alumnado. Desde los alumnos con necesidades educativas especiales hasta quienes

tienen altas capacidades intelectuales han de ser objeto de medidas de educación inclusiva que atiendan eficazmente a su diversidad. Muchas intervenciones se han centrado en trabajar las capacidades cognitivas (Navarro Soria, González Gómez, López Monsalve y Botella Pérez, 2015; Vallet-Bellmunt, Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt, y Vallet-Bellmunt, 2017; Vega y Hederich, 2015; entre otros), pero hay un creciente interés científico en atender también a las necesidades emocionales y sociales del alumnado (Castillo, Bartoll, y Peris, 2017; Heredia Moreno y Duran Gisbert, 2013; Roldán-Álvarez, Miguel y Martín, 2016; y demás). Partiendo de estas premisas y del recurrente debate entre la conveniencia de configurar grupos homogéneos o heterogéneos a la hora de optimizar el desarrollo integral del alumno, el presente trabajo trata de incorporar el apoyo empírico al Aprendizaje Cooperativo como estrategia deseable en contextos de inclusión educativa.

El Aprendizaje Cooperativo, lejos de ser una tendencia pasajera, tiene un bagaje de investigaciones y corrientes psicopedagógicas que lo sustentan. Entre las que, según citan Torrego y Negro (2012), se encuentran: la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría genética de Piaget y la Escuela de Ginebra, la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología humanista de Rogers y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Todas estas aportaciones apuntan hacia el valor educativo de las interacciones entre el alumnado, lo cual incide sobre: el desarrollo cognitivo, los niveles de ansiedad, la autonomía y la independencia, la integración y la comprensión de las diferencias, el desarrollo socio-afectivo, la motivación hacia el aprendizaje, el control de la violencia en la escuela y el rendimiento académico.

Como podemos observar, son múltiples las variables sobre las que se han investigado los efectos de la aplicación en la práctica del Aprendizaje Cooperativo, desde todos los niveles de enseñanza y contando con la diversidad estudiantil existente en ellos. Acotando las variables a estudiar en el presente trabajo, los objetivos específicos que nos planteamos son:

1. Valorar la influencia de la aplicación del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico del alumnado en las áreas instrumentales (Lengua castellana y literatura y Matemáticas).

2. Valorar la influencia del aprendizaje cooperativo en las dimensiones estudiadas de la inteligencia emocional de la muestra.

METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte del Proyecto de I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (EDU2013-47696-P) cuyo conocimiento a generar necesitó de un Diseño de Investigación Mixto (DIMIX). Presentamos aquí el diseño de la fase cuasi-experimental, más objetiva. Optar por un DIMIX es lo más adecuado para movernos en un campo complejo donde está involucrado el ser humano y su diversidad. En este sentido, nos respaldan los argumentos que realizan algunos autores como: Cameron (2015); Creswell (2009a, 2009b, 2012); Fernández y Baptista (2003); Pereira Pérez (2011); Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003); etc. Llegando a afirmar que:

“los DIMIX [...] representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas [...], agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”. (Fernández y Baptista, 2003, p. 21)

Nuestro diseño de investigación se ajusta, en concreto, a un Modelo Mixto Secuencial por Etapas, correspondiente a un DIMIX tipo VIII (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003) con Estrategia Secuencial Exploratoria (Creswell, 2009b, 2012), que sigue los siguientes criterios:

a) “Diseño de Modelo Mixto”, porque se mezclan estrategias cuantitativas y cualitativas.

b) “Secuencial por etapas”, porque de las tres etapas en las que se va a desarrollar la totalidad del proyecto, dos de ellas se destinan a trabajar un enfoque cuantitativo y otro cualitativo en la siguiente. De tal forma, que cada etapa fortalece la anterior. Así, se comenzará con un enfoque cuantitativo – cuasi-experimental: pre-post grupo cuasi-control (León y García-Celay, 2015)–.

c) “Con estrategia secuencial exploratoria”, como plantea Creswell (2009b, 2012), porque los resultados cuantitativos se utilizan para explicar los

resultados cualitativos; el énfasis es explorar un fenómeno para entenderlo y mejorar una propuesta de cambio educativo. En el caso de nuestro estudio, se trató de explorar la influencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades intelectuales escolarizados en régimen ordinario, en centros públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. No obstante, aquí presentamos su comparativa con las diferentes tipologías de alumnado presentes en la muestra.

Las actuaciones comienzan a partir de un Screening llevado a cabo en coordinación con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Muestra

En el Screening, se detectaron 40 alumnos potencialmente con altas capacidades intelectuales del total valorado (N=692); confirmando 10 alumnos con diagnóstico de las mismas y 4 talentosos (n= 2.02%). Existe un 2.46% de alumnado con necesidades educativas especiales. Lo que supone una distribución del CI acorde a lo indicado en la campana de Gauss sobre la población mundial. Existe cuota representativa de género (Femenino=49.71% Masculino=50.29%). Contamos con 8 grupos control, 10 grupos experimentales, y medidas pre-test y pos-test. Dichas medidas son tomadas en un primer curso académico (2012-2013) y tienen un tratamiento repetido en el siguiente (2013-2014). El alumnado de la muestra está matriculado en 2º de Primaria ($M_{\text{edad}}=6.96$ $DT=.37$).

Los grupos experimentales son aquellos en los que el profesor-tutor realizó una formación basada en el aprendizaje cooperativo al inicio del curso (seminario formativo que se imparte en el mismo colegio), y se comprometió a llevar a cabo las técnicas de aprendizaje cooperativo en su aula, así como a elaborar y poner en práctica una unidad didáctica bajo dicha metodología.

En los grupos control los tutores no recibieron ningún tipo de formación (curso, seminario), ni desarrollaron práctica de aula relacionada con el aprendizaje cooperativo.

Instrumentos

El detalle de las pruebas pasadas en una selección aleatoria de centros públicos, en la fase de Screening queda recogido en Torrego (2012, pp. 38-48).

La aplicación de las pruebas, se realizó en ambos grupos –experimental y control– y en dos momentos significativos: al comienzo de curso (pre-test), antes de la implantación del programa de aprendizaje cooperativo en el aula, y al final del curso (pos-test), después la finalización del mismo.

Para recabar datos del rendimiento académico se emplearon: como medida de evaluación interna, las Actas de calificaciones del alumnado correspondientes al primer y tercer trimestre del curso académico. Se trata de un documento oficial en el que los tutores de cada grupo-clase recogen los resultados del proceso de evaluación llevado a en todas las áreas del currículo por cada alumno. Asimismo, se recogió información institucional sobre los resultados con la prueba de evaluación externa de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA).

Se aplicó el Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2000), validado al castellano (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sáinz, 2012) y revisado (Gómez, García, Vidal y Prieto, 2014). Es una medida de autoinforme. Está destinado a alumnos de 7 a 18 años. Consta de 30 afirmaciones, con una escala de respuestas tipo Likert de 1 (nunca me pasa) – 4 (siempre me pasa), en las que el alumno valora las siguientes dimensiones de su inteligencia emocional: (a) intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros), (b) interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros), (c) manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones), (d) adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y (e) escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Además, aporta el dato de la IE total del sujeto y proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales de los niños; permitiendo trazar un perfil social y afectivo.

Para el análisis de datos se utilizaron softwares estadísticos: SPSS v.24.0 y Statgraphics Centurion v.XVII

RESULTADOS

Rendimiento académico

Los resultados en esta variable indican una puntuación media general próxima al notable, tanto en el área de Lengua castellana y literatura ($M_{eva.interna}=6.77$

DT=1.66; $M_{LEA}=7.32$ DT=2.23) como en Matemáticas ($M_{eva.interna}=7.01$ DT=1,68; $M_{LEA}=8.48$ DT=1.85). Siendo superior la media de puntuaciones obtenida en las pruebas LEA de evaluación externa realizadas por la administración educativa a los centros de la muestra.

Los resultados obtenidos en todo el proceso quedan reflejados en la comparativa por áreas curriculares establecidas en el Gráfico 1.

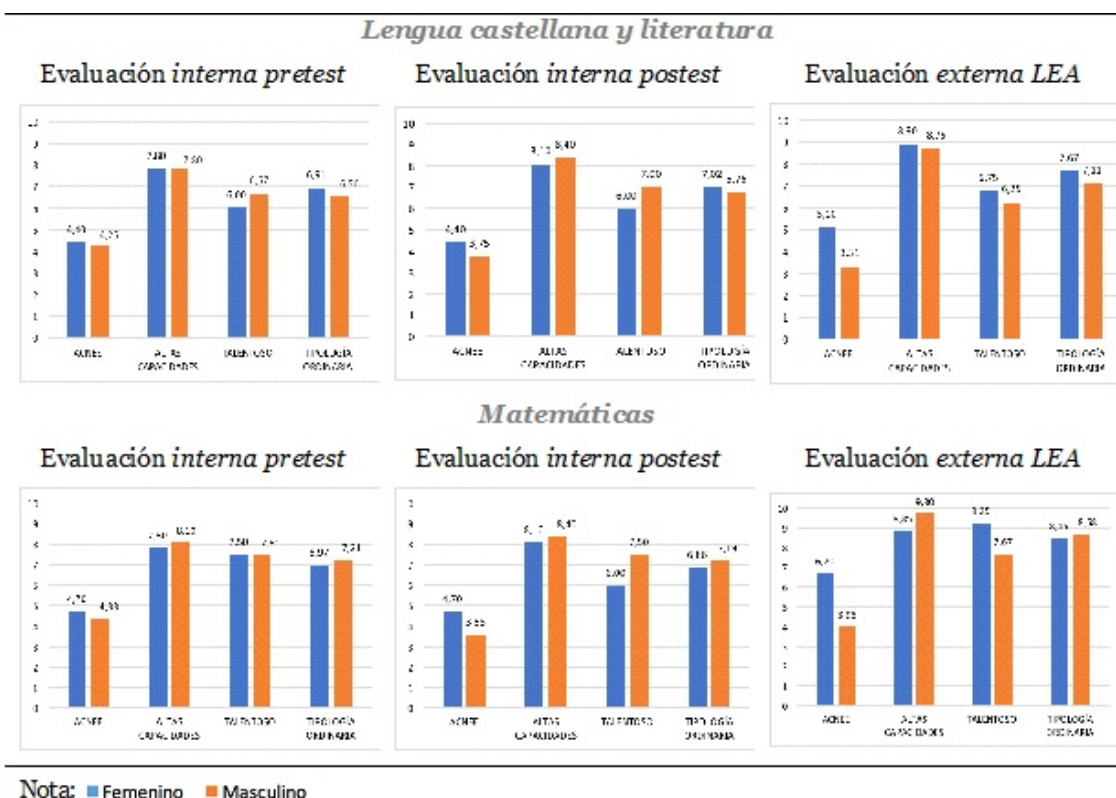


Gráfico 1. Medias obtenidas en el rendimiento académico según tipología y género del alumnado

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional general media del alumnado de la muestra está ajustada a un nivel medio ($M_{pretest}=110.91$ DT=14.59; $M_{postest}=111.22$ DT=14.20; $Pc=35-40$) y experimenta un leve ascenso tras la aplicación del programa de aprendizaje cooperativo.

La valoración resultante de las dimensiones de esta variable queda reflejada en el Gráfico 2, según la comparativa realizada con resultados del pretest (1) y postest (2) en las cinco dimensiones de esta variable más su índice general. Se señalan las diferencias de género dado que el instrumento de medida las

discrimina según interpretación de Pc. Añadiendo los resultados de la tipología del alumnado, tan relevantes para nuestro estudio. Según todo ello, se observan diferencias significativas en la dimensión adaptabilidad ($M_{\text{adaptabilidad}} = .490$ $DT = 6.41$ $p^* = .04$), entendida como manejo del cambio, y estado de ánimo general ($M_{\text{ánimo}} = .58$ $DT = 6.89$ $p^* = .03$), a modo de automotivación.

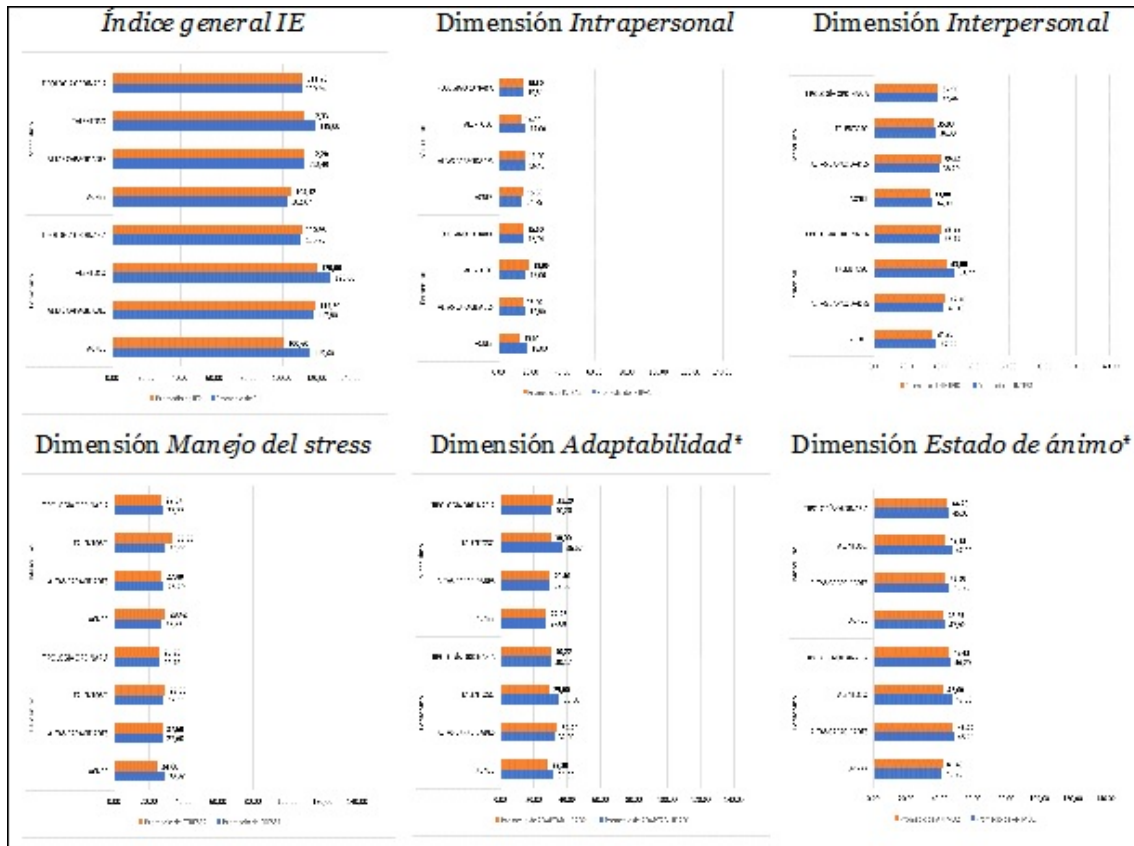


Gráfico 2. Medias obtenidas en la inteligencia emocional según tipología y género del alumnado

DISCUSIÓN

Acorde con los resultados de investigaciones anteriormente señaladas en la introducción de este trabajo, podemos apoyar los beneficios que genera el Aprendizaje Cooperativo con los resultados de nuestro estudio. De tal forma concluimos que, la aplicación de un programa de Aprendizaje Cooperativo tiene efecto positivo en el rendimiento académico en las áreas instrumentales valoradas (Lenguas castellana y literatura y Matemáticas). Aunque aparece también un efecto positivo reflejado en la inteligencia emocional, este es de

carácter moderado. No manifestándose por igual en todas las dimensiones que conforman esta variable de estudio.

Se ha de señalar como limitación al estudio, la falta de posibilidad de realizar un “programa placebo” en los grupos control, y la imposibilidad de que estos tengan su correspondencia experimental en el mismo centro educativo. Ello fue debido a la primacía del criterio de participación voluntaria en el proyecto, impuesto por la Administración educativa.

A modo de síntesis, indicamos la necesidad de seguir investigando sobre propuestas de cambio e innovación educativa que utilicen el Aprendizaje Cooperativo teniendo en cuenta el potencial de todo el alumnado desde perspectivas inclusivas. Tanto en las variables medidas en este trabajo como en las restantes implicadas en el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Cameron, R. (2015). The emerging use of mixed methods in educational research. In M.M. Baguley, Y.S. Findlay and M.C. Kerby (Eds.), *Meanings and motivations in education research*, (pp. 103-115). New York, NY: Routledge.
- Castillo, A.V., Bartoll, Ò.C. y Peris, C.C. (2017). Aprendizaje comprensivo-cooperativo en la enseñanza del balonmano: efectos sobre el clima motivacional [Comprehensive-cooperative learning of handball in physical education: Effect on the motivational climate]. *E-Balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 53-66.
- Creswell, J.W. (2009a). Editorial: Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods*, 3(2), 95-108.
- Creswell, J.W. (2009b). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.

- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Gómez, M.S., García, C.F., Vidal, C.F. y Prieto, M.F. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.
- Heredia Moreno, J. y Duran Gisbert, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40.
- León, O.G. y García-Celay, I.M. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. DOI: [10.6018/rie.33.1.183971](https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971)
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning y Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Roldán-Álvarez, D., Miguel, S. y Martín, E. (2016). Combinando aprendizaje cooperativo y redes sociales para enseñar habilidades laborales a estudiantes con discapacidad intelectual. En F.J. García-Peñalvo y J.A. Mendes (Eds.), *XVIII Simposio Internacional de Informática Educativa, SIIIE 2016* (pp. 391-396). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Torrego, J.C. (Coord.) (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación Pryconsa-SM.

- Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I. y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XX1*, 20(1), 277-297. DOI: [10.5944/educXX1.11408](https://doi.org/10.5944/educXX1.11408)
- Vega, M.L. y Hederich, C. (2015). The Impact of a Cooperative Learning Program on the Academic Achievement in Mathematics and Language in Fourth Grade Students and its Relation to Cognitive Style. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 84-90. DOI: [10.7821/naer.2015.7.124](https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.124)

Efectos del Aprendizaje Cooperativo, rendimiento académico, inteligencia emocional y habilidades sociales en Educación Primaria mediante un Diseño Mixto

Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá)

Laura Rayón Rumayor (Universidad de Alcalá)

Noelia Sánchez Moyano (Universidad de Alcalá)

Resumen: El aprendizaje cooperativo (AC) es una metodología utilizada para construir aulas cada vez más inclusivas, mejorando el bienestar emocional y social del alumnado y su rendimiento. Este documento presenta los resultados obtenidos en un diseño mixto de investigación en cuatro aulas de 3ª de Educación Primaria. En la metodología haremos referencia a la investigación más amplia, subvencionada por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU 2013-47696-P) en la que se recogen los datos. Posteriormente, justificaremos los instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos utilizados y el análisis de los mismos. Los resultados ofrecen evidencias de cómo el alumnado va construyendo interacciones sociales cooperativas, es decir, qué dimensiones reconocen y ponen en marcha y qué dificultades surgen, también desde la visión del profesorado.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, inteligencia emocional, rendimiento, métodos mixtos de investigación.

INTRODUCCIÓN

El campo de investigación del aprendizaje cooperativo (AC) es amplio y extenso. Más de siete décadas de investigación han dado lugar a múltiples estudios y concreciones prácticas. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el valor del aprendizaje cooperativo indican que es una metodología superior a las formas de enseñar tradicionales (Slavin, 1983; Cohen, 1994; Shachar y Sharan, 1992; Sharan, 1990; Slavin, 1983; Johnson & Johnson, 2002).

En relación con el efecto que esta metodología puede tener en el rendimiento, inteligencia emocional y habilidades sociales, podemos destacar los estudios de Erdem (2009), Foley y O'Donnell, (2002), Nichols y Miller (1994) Sherman (1994), Sharan y Sharan (1992), y el estudio de Jacobs, Lee y Ng (1997), indican que el rendimiento académico, habilidades de pensamiento, como la crítica y el razonamiento, se incrementan mediante el aprendizaje cooperativo, así como la motivación y el desarrollo de actitudes de logro hacia el aprendizaje.

El estudio de Mevarech (2001) evidencia que el AC es especialmente útil para el trabajo en equipo con estudiantes con diversidad de talentos y con estudiantes que necesitan más tiempo y recursos para aprender y tienen dificultades en su rendimiento. Los trabajos de Temprado (2009) y Vasileiadou (2009) evidencian que la integración social en el grupo clase de los alumnos con dificultades de aprendizaje se incrementa. El estudio de Goreyshi, Kargar, Noohi, Ajilchi (2013) indica que el AC tiene una incidencia alta en la inteligencia emocional y la autoestima, resultando un procedimiento importante para dar respuesta a alumnos con diversidad de capacidades en la educación secundaria. Para estos autores la interacción social, la relación cara a cara, es fuente para tomar conciencia de las propias emociones y la gestión comunicativa de las mismas. Este estudio destaca que no solo los alumnos con dificultades de aprendizaje incrementan su motivación y autoestima, los alumnos con talento también la ven incrementada. El trabajo de Romero (2013) señala también el incremento de la inteligencia emocional en alumnos universitarios, y explica como el efecto positivo de la interacción social en los equipos cooperativos mitiga las dificultades que las materias técnicas tienen para ellos. Moriña (2011) evidencia similares resultados a los ya planteados por Slavin (1980), los estudiantes de Educación Primaria mejoran el rendimiento, la motivación hacia el aprendizaje y la cohesión del grupo clase, reconociendo como elementos que más valoran la ayuda al otro, la resolución de dudas y la elaboración de ideas conjuntamente.

Es evidente que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes, lo avalan más de 70 años de investigaciones. Pero además el campo de estudio se ha enriquecido con múltiples metaanálisis desde la década de los 90. Los metaanálisis llevados a cabo por Quin y los

Jhonson (1995), los Johnson y Stanne (2000) y el realizado por Johnson and Johnson (2002) no dejan lugar a dudas. Sin embargo, los estudios analizados están muy centrados en el logro, por lo que prevalece el enfoque cuantitativo como metodología de investigación. Incluso, como se explica en el trabajo de los Jhonson and Jhonson (2002), los trabajos sobre el AC y su impacto en los estudiantes han estado demasiados centrados en reconocer los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, en su efectividad. Se recomienda que en futuras investigaciones se trate de dar respuesta a los posibles sesgos de los investigadores, así como adoptar una mirada más contextual y holística. Entendemos que una alternativa sería articular una aproximación al objeto de estudio en el que se atienda también al proceso, de modo que las categorías de los investigadores no impongan sus constructos. Proponemos un enfoque socio-contextual, siguiendo los metaanálisis más recientes de Roseth, Jhonson and Jhonson (2008), Jhonson and Jhonson (2015), y el trabajo de Baloche y Brody (2017) que plantean un desafío importante, analizar cómo se implementa el AC en las aulas desde estudio de casos particulares, y atender al valor del AC para generar innovaciones. Como Baloche y Brody reconocen, es necesario describir detalladamente cómo los docentes trabajan para construir conocimiento y apoyar la implementación del AC (Ibid, p.2).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio forma parte de uno más amplio basado en un Diseño de Investigación Mixto (DIMIX) secuencial y por etapas (Creswell, 2009, 2012). Tiene un carácter exploratorio (Johnson and Onwuegbuzie, 2004), con una primera fase cuantitativa (cuasi-experimental: pre-post grupo cuasi-control) y una segunda fase cualitativa (Dos Estudios de Caso) (Figura 1). Como corresponde a este tipo de diseños, los datos cualitativos explican los datos cuantitativos. Identificar en qué y cuánto influye el AC en el rendimiento y la inteligencia emocional, se combina con un enfoque que respeta la naturaleza socialmente construida y compartida del AC, y por tanto, la perspectiva etic (intereses del investigador) con la perspectiva emic (significados de los participantes en una investigación).

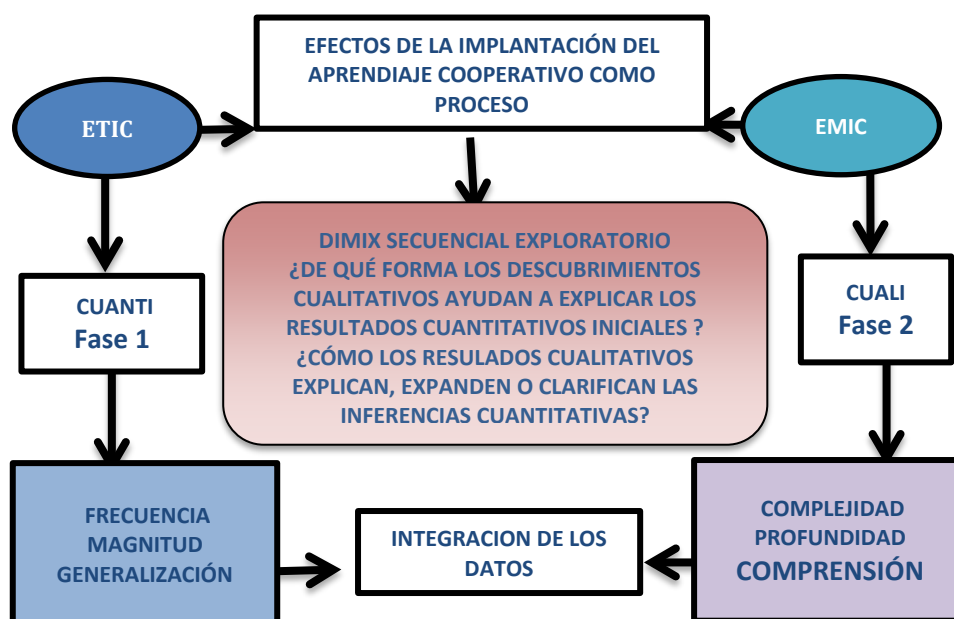


Figura 1. El diseño mixto en nuestro estudio (elaboración propia).

FASE I

La muestra está formada por 692 estudiantes de segundo curso de Educación Primaria (EP), 348 niños (50.30%) y 344 niñas (49.70%), de entre 6 y 8 años ($M = 6.96$, $SD = .37$) de edad, procedentes de 8 centros públicos de la Comunidad de Madrid-España. Del total de la muestra, 347 niños (50.1%) correspondieron al curso 2012-2013 y 345 niños (49.9%) al curso 2013-2014. Siguiendo un procedimiento probabilístico y respetando el sistema de aulas intactas, 446 de ellos (64.45%) son asignados al grupo experimental; quienes trabajaron en el aula con una metodología de aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2009, 2010). Los 246 alumnos restantes (35.55%) fueron asignados al grupo control, cuya única diferencia respecto del anterior fue estar trabajando en su aula con una metodología tradicional. De esos 246 alumnos del grupo control, 127 alumnos (18.35%) pertenecen al curso 2012-2013 y 119 alumnos (17.20%) al curso 2013-2014. De los 446 alumnos del grupo experimental, 220 de ellos (31.79%) pertenecen al curso 2012-2013 y 226 alumnos (32.66%) al curso 2013-2014.

Para recabar datos del rendimiento académico se emplearon como medida de evaluación interna, las Actas de calificaciones del alumnado correspondientes al primer y tercer trimestre del curso académico. Se trata de un documento oficial en el que los tutores de cada grupo-clase recogen los resultados del proceso de

evaluación llevado a en todas las áreas del currículo por cada alumno. Asimismo, se recogió información institucional sobre los resultados con la prueba de Evaluación Externa de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA).

Se aplicó el Cuestionario de Inteligencia Emocional EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000), validado al castellano (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sáinz, 2012) y revisado (Gómez, García, Vidal y Prieto, 2014). Es una medida de autoinforme. Está destinado a alumnos de 7 a 18 años. Consta de 30 afirmaciones, con una escala de respuestas tipo Likert de 1 (nunca me pasa) – 4 (siempre me pasa), en las que el alumno valora las siguientes dimensiones de su inteligencia emocional: (a) intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros), (b) interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros), (c) manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones), (d) adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y (e) escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Además, aporta el dato de la IE total del sujeto y proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales de los niños; permitiendo trazar un perfil social y afectivo. Para el análisis de datos se utilizaron softwares estadísticos: SPSS v.24.0 y Statgraphics Centurion v.XVII

FASE II

Las profesoras de 4 aulas de un Colegio de Educación Infantil y Primaria que forman parte de los grupos experimentales, se ofrecen para realizar un estudio cualitativo en profundidad en 4 aulas de 3º de Educación Primaria, al querer seguir profundizando en el AC como respuesta a la diversidad. Dos aulas en el curso 2013-14 denominados Caso 1, y otras dos en los cursos 2014-15 denominadas Caso 2, con un N=99 estudiantes. Asisten dos observadores una vez por semana al centro. Podemos así llevar a cabo una combinación de metodologías cuantitativa y cualitativa de complementariedad. En la tabla 1 se presentan los casos y su temporalidad.

2012-13	2013-14	2014-15
Cuasi-experimental	Cuasi-experimental	
Caso 1 (2º A y 2º B)	Caso 2 (2º A y 2º B)	
	Observación Aulas	Observación Aulas
	Caso 1 (3º A y 3º B)	Caso 2 (3º A y 3º B)

Tabla 1. Participantes y temporalización. Estudios de caso

Las técnicas cualitativas de recogida de datos y análisis de los mismos se detallan a continuación.

Observación participante: dos investigadoras llevan a cabo los procesos de recogida de datos en las aulas, una de ellas se encarga del proceso de asesoramiento a las tutoras en la implantación de las técnicas cooperativas en las materias de Matemáticas y Lengua, una vez por semana inicialmente, para posteriormente asistir dos veces por semana. Un día de asesoramiento para preparar la aplicación de técnicas que se experimentan al día siguiente. Se trabaja en la primera parte de la mañana con una profesora-tutora, y la segunda parte con la otra profesora-tutora en cada uno de los cursos académicos. Se aplican técnicas de aprendizaje cooperativo informales. Se llevan a cabo dinámicas cooperativas a realizar con los diferentes agrupamientos (parejas, tríos o equipos de cuatro alumnos) que se forman en el grupo-clase. Tratan de conseguir la consecución conjunta de unas metas concretas en un corto plazo y ponen en marcha procesos cognitivos compartidos entre los alumnos de una forma muy definida. Estas técnicas requieren un nivel de destrezas cooperativas iniciales, así como una aplicación limitada en la sesión del aula. Algún ejemplo de estas técnicas son: “1-2-4”, “Lápices al centro”, “Parada de tres minutos” o el “Folio giratorio” (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011). Estas técnicas informales suponen una implicación participativa y progresivamente autónoma de los alumnos dentro del funcionamiento del equipo, además de fomentar el diálogo, la escucha activa, y el procesamiento compartido de la información; las técnicas lo que suponen es una pauta sistemática que implique la ejercitación de estas destrezas.

En el Caso 1 se desarrollan 11 sesiones de observación, de 12 de marzo al 3 de junio de 2014. En el Caso 2 se desarrollan un total de 28 sesiones de observación, del 12 de noviembre al 17 de junio de 2015.

Grupos de discusión con el alumnado. Se realizan con el Caso 2, es decir, en el curso 14/15 porque el proceso de observación fue más prolongado y en profundidad. Los grupos se conforman según los diferentes equipos cooperativos, 12 en total, bajo el enfoque de entrevista grupal semi-estructurada (Flick, 2014) en el proceso del estudio. Fueron grabados en audio y posteriormente transcritos. A través de esta técnica indagamos sobre los diferentes aspectos que se podrían haber desarrollado en el grupo y en el trabajo en equipo, generando además un debate entre todos los componentes del equipo. Las preguntas fueron las siguientes: *¿cómo creéis que aprendéis más, trabajando en equipos o individual? ¿por qué?, ¿cómo os sentís ahora en clase?, ¿cómo es el ambiente?, ¿han cambiado algunas cosas?, ¿qué es para vosotros ayudar?, ¿qué es para vosotros un equipo cooperativo?, ¿cómo os sentís cuando enseñáis o ayudáis a vuestros compañeros? ¿y cuándo os ayudan?*

Reproducciones gráficas. Dada la edad de los alumnos, recogimos datos en los dos Casos a través de la representación mediante Dibujos y los procesos de elicitación posteriores. En un folio en blanco los estudiantes representan gráficamente cómo se sienten cuando trabajaban en equipo. Es una pregunta abierta para no sesgar la percepción del alumno, matizando especialmente sus sensaciones en cuanto al aprendizaje cooperativo. En el reverso de la hoja, o bien en notas adhesivas se les sugiere que relaten brevemente lo que han querido representar en el dibujo. De esta forma conseguimos un discurso más rico que la mera reproducción gráfica y además se consigue un relato más fidedigno de lo que el alumno experimenta y reconoce del AC. Se realizan durante el proceso del estudio de cada uno de los dos Casos.

Entrevistas a las profesoras-tutoras: Realizamos las entrevistas siempre por parejas. Una entrevista durante el proceso, y al finalizar el estudio, con un total 4 entrevistas, dos para cada Caso. En la entrevista de proceso, de tipo exploratorio, queremos compartir opiniones y percepciones. La entrevista fue estructurada en torno a 3 aspectos que nos interesaba conocer por parte de las tutoras: transformaciones encontradas en el aula, en los alumnos, y en su

propia práctica. Queremos identificar sus creencias en relación a las acciones cooperativas; aspectos concretos que consideran han mejorado en el aprendizaje de sus estudiantes, así como los obstáculos y dificultades que se encontraron. La entrevista final de tipo confirmatorio se centra en dos aspectos: las transformaciones evidenciadas en cómo aprenden los alumnos y su valoración final de la experiencia.

El análisis de los datos cualitativos se ha llevado a cabo de una forma inductiva, construyendo los códigos y agrupamientos de datos de un modo emergente que recogemos de los alumnos/as de forma directa: lo que los alumnos expresan, y reconocen del AC como parte de su experiencia de aprendizaje. Una vez realizada la lista de códigos que se detectan en el discurso de los estudiantes (grupos de discusión y procesos de elicitación de los dibujos), se agrupan en diferentes categorías que responden a los elementos que definen el AC que se implantan en las aulas (Torrego y Negro, 2012). Por tanto, las categorías reciben un respaldo importante de la teoría y dotan de validez al análisis cualitativo realizado. Un aspecto importante en el proceso de codificación y categorización es tener muy presentes las preguntas de investigación, de manera que a medida que analizamos y construimos ese sistema de códigos y categorías se puedan ir dando respuesta a dichas preguntas.

Estos códigos se relacionan con las categorías en las que han sido agrupados los datos de los grupos de discusión, y nos permiten establecer la relación con las variables de estudio cuasi-experimental. Para ello hemos utilizado el juicio de dos expertos en el AC que otorga validez a esta técnica de recogida de datos y la información extraída de la misma, además de dar consistencia al análisis de dichos datos (Escobar-Pérez and Cuervo-Martínez, 2008). Evidentemente, esto nos ha permitido la triangulación inter-métodos, tan importante en los diseños mixtos, pues de ello depende la integración de los datos cualitativos y cuantitativos, un reto para los investigadores en este estudio.

Analizamos también los diferentes fenómenos y elementos que representan los alumnos en sus dibujos siguiendo el trabajo de Mitchell, Theron, Suart, Smith and Campbell (2011). Son los códigos de análisis que emergen de un análisis de contenido de dichas reproducciones gráficas, en el que extraemos los

elementos que pasan a ser codificados y relacionados con diferentes *niveles de dominio de la metodología cooperativa* por parte de los estudiantes. Posteriormente, son relacionados con las categorías propias de los grupos de discusión, pretendiendo aunar criterios de análisis, ya que están estrechamente ligados a la propia teoría que soporta la justificación de la metodología cooperativa. Estos niveles los entendemos de un modo más general que las categorías con las que venimos trabajando, por lo que a su vez cada nivel de implicación puede englobar varias categorías. Los niveles de implicación a los que nos referimos son las siguientes (Tabla 3):

- Nivel técnico/académico del AC: en el dibujo aparecen elementos relacionados con las técnicas, las actividades cooperativas y los recursos y materiales de la metodología.
- Nivel social/afectivo: se representan las funciones y los roles, los equipos, al gran grupo clase, aspectos más emocionales como la amistad, los sentimientos, el afecto, la cohesión y el vínculo entre los compañeros, etc.
- Nivel aprendizaje en interdependencia: se hace referencia al aprendizaje conjunto, la necesidad del compañero para aprender y para conseguir un objetivo y el intercambio de conocimiento. Sería el nivel de dominio más profundo y complejo del AC por parte de los estudiantes.

PRINCIPALES RESULTADOS E INTEGRACIÓN DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

Los datos extraídos de los grupos de discusión evidencian que en el Caso 2, aula de 3º A, la categoría que con más frecuencia reconocen el alumnado son las “*Destrezas cooperativas*”, Aquellas habilidades de cooperación, necesarias para la formación y el funcionamiento de los equipos cooperativos que implican el dominio de procedimientos explícitos tales como: *respeto del turno de palabra, trabajar en susurro, explicar las dudas sin dar el resultado, ser paciente, compartir materiales, etc.*, son aprendizajes evidentes para ellos. Le sigue en la frecuencia de aparición el reconocimiento de la “*Interacción promotora*” como un componente de sus experiencias en el aprendizaje.

En la tabla 4 se distribuyen las frecuencias de aparición de las categorías en los discursos de los estudiantes para el aula de 3ºA:

Categorías y aparición en sus discursos		frecuencia
Agrupamientos heterogéneos	28	11,715481
Interacción promotora	55	23,012552
Responsabilidad individual	13	5,4393305
Interdependencia positiva	29	12,133891
Procesamiento interindividual	39	16,317992
Destrezas cooperativas	60	25,104603
Evaluación grupal	9	3,7656904
Motivación	6	2,5104603
Total	239	

Tabla 4: 3ºA

En relación al grupo de 3ºB, en la tabla 5 presentamos las categorías que más y menos reconocen:

Categorías y número de aparición en sus discursos		Frecuencia en %
Agrupamientos heterogéneos	14	5,62249
Interacción promotora	43	17,269076
Responsabilidad individual	24	9,6385542
Interdependencia positiva	51	20,481928
Procesamiento interindividual	40	16,064257
Destrezas cooperativas	41	16,465863
Evaluación grupal	16	6,4257028
Motivación	20	8,0321285
Total	249	

Tabla 5: 3ºB

En este grupo podemos ver como la categoría más destacada es la *Interdependencia positiva*. Según el discurso comprobamos que los alumnos reconocen en primer lugar que aprender en un equipo cooperativo es bueno porque todos aprenden. Se puede resumir en la idea: *todos aprendemos mejor*. Es lógico que el concepto de ayuda, la *Interacción promotora*, sea una segunda categoría a destacar, dado que es el medio para conseguir ese objetivo del

equipo. Un aspecto que también reconoce el grupo de 3ºA. Aunque es el grupo de 3º B el que reconoce la interdependencia, un elemento clave que define la cooperación.

En relación a los resultados totales de ambos grupos podemos ver que las categorías más destacadas son las *Destrezas cooperativas* y la *Interacción promotora* (Tabla 6).

Categorías número de aparición global en sus discursos	frecuencia en %	
Agrupamientos heterogéneos	42	8,6065574
Interacción promotora	98	20,081967
Responsabilidad individual	37	7,5819672
Interdependencia positiva	80	16,393443
Procesamiento interindividual	79	16,188525
Destrezas cooperativas	101	20,696721
Evaluación grupal	25	5,1229508
Motivación	26	5,3278689
Total	488	

Tabla 6: resultados de 3ºA y 3ºB

Los resultados obtenidos de las reproducciones gráficas para el Caso 1 (2013/2014) son las siguientes (tabla 7):

Niveles de implicación	3ºA (P.)	3ºB (E.)	Total
Aspectos Técnicos/Académicos	7 38.89%	2 8.33%	9 24.42%
Aspectos Sociales/Afectivos	9 50%	17 70.83%	26 61.90%
Aspectos de Aprendizaje	1 5.56%	3 12.5%	4 9.52%
Otros	1 5.56%	2 8.33%	3 7.14%
Total	18	24	42

Tabla 7: Caso 1 (2013/2014)

Los resultados obtenidos de las reproducciones gráficas para el Caso 2 (2014/2015) son las siguientes (tabla 8):

Niveles de implicación	3ºA (M. J.)	3ºB (M.)	Total
Aspectos Técnicos/Académicos	2 10.53%	7 29.17%	9 20.93%
Aspectos Sociales/Afectivos	12 63.16%	10 41.67%	22 51.16%
Aspectos de Aprendizaje	4 21.05%	5 20.83%	9 20.93%
Otros	1 5.26%	2 8.33%	3 6.98%
Total	19	24	43

Tabla 8: Caso 2 (2014/2015)

Evidenciados que en el Caso 1 y el Caso 2 el concepto de ayuda es una de las claves fundamentales para aprender cooperativamente. Ser ayudados y poder ayudar al compañero les proporciona un sentimiento de bienestar, reconociendo que están más motivados para aprender que cuando trabajan bajo una estructura individual de aprendizaje. Es lógico, por tanto, que los aspectos sociales y afectivos formen parte de su experiencia, y conformen los significados que emergen en los grupos de discusión y en sus dibujos. Consideramos que estos datos son muy importantes porque su obtención se ha realizado a partir de preguntas abiertas. No les hemos preguntado de forma concreta por ninguno de estos aspectos, sino que estos han ido emergiendo en el proceso de análisis de sus discursos. No obstante, es solo en el grupo 3º B del Caso 2 donde reconocen con más frecuencia el siguiente estadio de consolidación del AC, la interdependencia. Si atendemos al desarrollo de la implantación del AC en este grupo, se obtiene un dato relevante. Su tutora, M. J. es la profesora que mejor entiende y aplica las técnicas informales y que, por tanto, mejor estructura la cooperación.

No obstante, dados los resultados globales es un logro importante que no sólo los estudiantes reconozcan y pongan en funcionamiento destrezas cooperativas, sino que además reconozcan la esencia de la interacción promotora, todos deben de interaccionar y deben de ayudar y pedir ayuda. Es

un dato relevante, sobre todo si consideramos que los estudiantes la única metodología que han conocido ha sido una metodología tradicional y magistrocéntrica. Ahora bien, si comparamos la frecuencia de aparición entre destrezas cooperativas y aspectos socio-afectivos, ni en los grupos de discusión, en los procesos de elicitación, las destrezas cooperativas aparecen con la intensidad que los aspectos socio-afectivos. Esto no significa que los alumnos no vayan exhibiendo un dominio paulatino y eficaz de las destrezas para cooperar. La interpretación es que las destrezas cooperativas, aunque son la base para paulatinamente ir transitando hacia una interdependencia y responsabilidad individual cada vez mayores, para los estudiantes son más relevantes los aspectos afectivos. Y este es uno de los resultados obtenidos que más nos llama la atención, los niños y niñas reconocen el valor del AC en su componente social, afectivo y de interdependencia. No porque no dominen determinados comportamientos vinculados con el dominio de roles, asunción de normas, compartir el material o hablar en susurro. Es que para los niños y niñas el apoyo, el sentimiento de acompañamiento en la resolución de las tareas, la amistad, y el compañerismo, implican un conjunto de comportamientos afectivos que les generan bienestar y otorgan seguridad, y lo reconocen como el motor para ofrecer ayuda o pedirla. Un pilar fundamental para ir consolidando una interacción equitativa e interdependiente cada vez mayor.

Estos datos entendemos avalan o explicarían en parte los datos recogidos en la Fase I para la variable *Rendimiento académico*. Los resultados indican una puntuación media general próxima al notable, tanto en el área de Lengua ($M_{\text{eva.interna}}=6.77$ $DT=1.66$; $M_{\text{LEA}}=7.32$ $DT=2.23$) como en Matemáticas ($M_{\text{eva.interna}}=7.01$ $DT=1,68$; $M_{\text{LEA}}=8.48$ $DT=1.85$). Siendo superior la media de puntuaciones obtenida en las pruebas LEA de evaluación externa realizadas por la administración educativa a los centros de la muestra.

Los resultados obtenidos en todo el proceso quedan reflejados en la comparativa por áreas curriculares establecidas en el Gráfico 1.

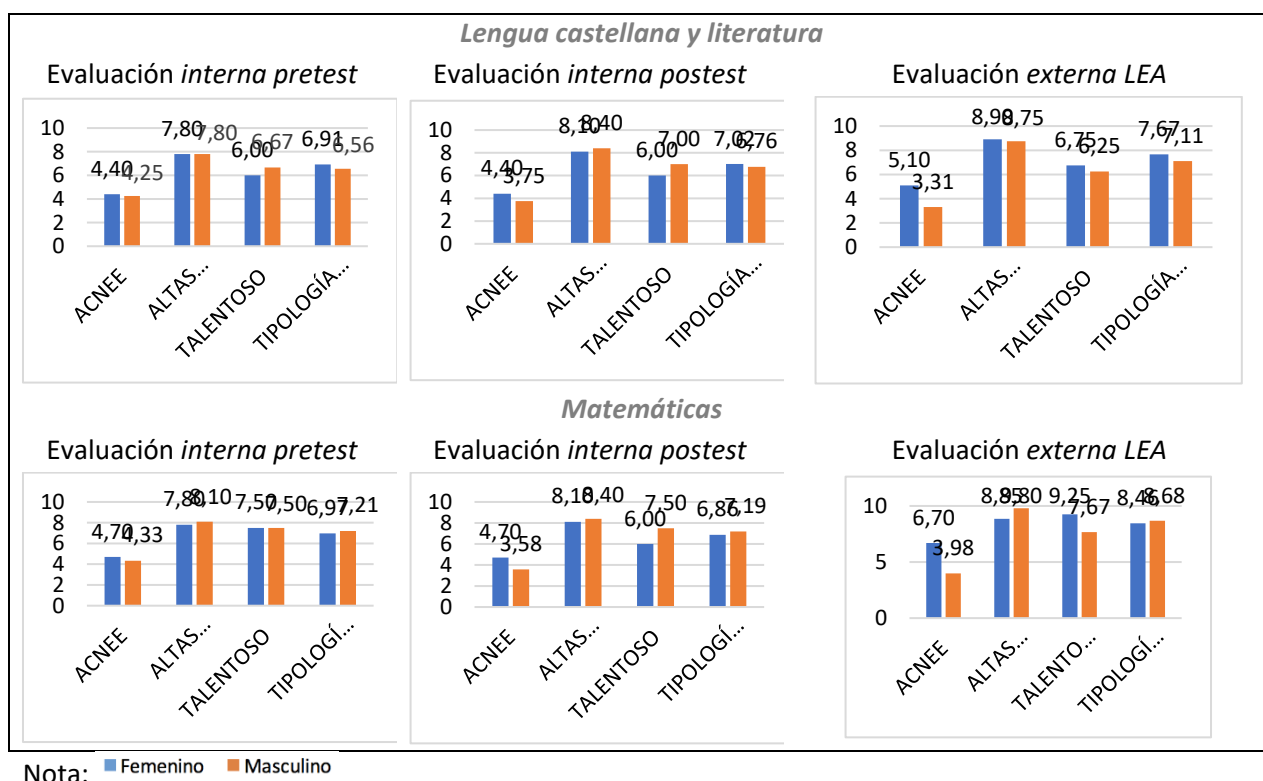


Gráfico 1. Medias obtenidas en el rendimiento académico según tipología y género del alumnado

Dichas tendencias son similares para el Caso 1 y el Caso 2. Si bien, hay una salvedad, que implica resultados contradictorios. Al analizar el rendimiento para el grupo de 3ºB del Caso 2, este grupo no eleva su rendimiento. Aunque se evidencia un mayor reconocimiento por parte de los niños y niñas de la interdependencia positiva, y hay un reconocimiento del objetivo común de que todos aprendan, el rendimiento en las áreas de Lengua y Matemáticas no es mayor que antes de la implantación del AC. En relación con las dificultades que las profesoras evidencian en el proceso de implantación, destacan la organización academicista del currículum y el tiempo escolar. Ambas dimensiones las conciben como una presión o camisa de fuerza, si se nos permite la expresión, que les genera contradicciones. El AC que desarrollan mediante el uso de las técnicas informales, las ubica en la atención y cuidado de los procesos que se generan en sus aulas, pero el “libro de texto” y el tiempo escolar a orientarse a los resultados. Una contradicción que lleva a las profesoras, P. y E., a desestimar la continuación de la implantación en el curso 2014-15. Las cuatro profesoras han descubierto otras formas de concretar la

acción en el aula, se muestran sorprendidas ante la capacidad de autocrítica de los niños y niñas, y valoran ahora mucho la competencia de sus alumnos en la co-evaluación y autoevaluación que llevan a cabo cuando sus alumnos ponen en común aquellos aspectos sobre los que necesitan seguir mejorando. Sin embargo, les resulta difícil superar esta situación, y con capacidad de autocrítica exponen la necesidad de una autonomía profesional que ellas no son capaces de desarrollar para seguir avanzando en la consolidación del AC en sus aulas.

En relación con la variable *inteligencia emocional* la puntuación general media del alumnado de la muestra está ajustada a un nivel medio ($M_{\text{pretest}}=110.91$ $DT=14.59$; $M_{\text{postest}}=111.22$ $DT=14.20$; $P_c=35-40$) y experimenta un leve ascenso tras la aplicación del programa de aprendizaje cooperativo. Según la comparativa realizada con resultados del pretest (1) y postest (2) en las cinco dimensiones de esta variable más su índice general. Se señalan las diferencias de género dado que el instrumento de medida las discrimina según interpretación de P_c . Según todo ello, se observan diferencias significativas en la dimensión adaptabilidad ($M_{\text{adaptabilidad}}= -.490$ $DT=6.41$ $p^*=.04$), entendida como manejo del cambio, y estado de ánimo general ($M_{\text{ánimo}}=.58$ $DT=6.89$ $p^*=.03$), a modo de automotivación.

Datos que pueden fácilmente quedar corroborados por los resultados cualitativos obtenidos. Los niños y niñas se adaptan bien a la nueva metodología. Durante el proceso verbalizan la querencia de seguir trabajando con técnicas cooperativas. Los datos de la observación evidencian sus ganas de trabajar, la orientación a las tareas que se les propone, y la motivación a trabajar y concentrarse. Y las profesoras son conscientes de este cambio. Y cuando se les insta a contestar en los grupos de discusión cómo se sienten, se evidencia su capacidad para reconocer y distinguir sus sentimientos. Durante el proceso de implantación surgen conflictos, asumir las destrezas cooperativas al principio no les resulta fácil. Pero son capaces de verbalizarlos y asumirlos como parte del proceso de aprender en interacción promotora con sus iguales. Resultados que también entendemos como relevantes en este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baloche, L. and Brody, C.M. (2017). Cooperative Learning: Exploring Challenges, Crafting Innovations. *Journal of Education for Teaching*. 43 (3), pp. 274-283.
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J.W. (2009). Editorial: Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods*, 3(2), pp. 95-108.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), pp. 309-339.
- Gómez, M.S., García, C.F., Vidal, C.F., y Prieto, M.F. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), pp. 41-55.
- Edrem, A. (2009). Perspective teacher's attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, pp. 1668-1672.
- Foley, K. & O'Donnell, A. (2002). Cooperative Learning and visual organizers: Effects on solving mole problems in high school chemistry. *Asia-Pacific Journal of Education*, 22(1), pp. 38-50.
- Goreyshi, M. K.; Kargar, F. R.; Noohi, S. and Ajilchi, B. (2013). Effect of Combined Mastery- cooperative Learning on Emotional Intelligence, Self-esteem and Academic Achievement in Grade Skipping. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, pp. 470 – 474. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.586.

- Hinojosa, J.; How, T-H and Sheu, CH-F. (2016). A Mixed-Methods Study of Cooperative Learning in an Occupational Therapy Theory Course. *American Journal of Occupational Therapy*, 17, 7011505128p1. doi:10.5014/ajot.2016.70S1-PO3020
- Jacobs, G. M., Lee, C, & Ng, M. (1997). Co-operative learning in the thinking classroom. Presentada en la International Conference on Thinking, Singapore.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: overview and meta analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 95-105.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2015). "Theoretical Approaches to Cooperative Learning." In Collaborative Learning: Developments in Research and Practice, edited by Robyn Gillies, pp. 17–46. New York: Nova.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14-26.
- Kupczynski, L.; Mundy, M. A.; Goswami, J.; Meling, V. (2012). Cooperative Learning in Distance Learning: A Mixed Methods Study, *International Journal of Instruction* 5(2), pp. 81-90.
- Mevarech. Z.M. (2001). The effect of cooperative mastery learning strategies on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 78(6), pp. 372-377.
- Mitchell, C., Theron, L. Stuart, J.; Smith, A. and Campbel, Z. (Eds.) (2011) *Picturing Research Drawing as Visual Methodology*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Moriña. A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, pp. 199-216.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011): "La red de aprendizaje: elementos procedimientos y secuencias", en Torrego, J.C. (coord.), *Altas capacidades y aprendizaje cooperativo*, Madrid: SM, pp. 199-251.
- Nichols, J., & Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 167-178.

- Onwuegbuzie, AJ, y DaRos-Voseles, DA (2001). El rol del aprendizaje cooperativo en los cursos de metodología de investigación: Un análisis de métodos mixtos. *Investigación en las escuelas*, 8 (1), pp. 61-75.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Pujolás, P. (2010). *La estructuración cooperativa de la actividad en el aula (II) Algunas ideas prácticas*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Rayón, L. (2013) "El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares", en Valle J. y Belda J.F. (coord.), *Construyendo la democracia desde la escuela. Organización y gestión del cambio. Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, pp. 137-155.
- Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, pp. 223-246
- Sharan, S. (Ed.) (1990). *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sherman, S. (1994). "Cooperative learning and science". In S. Sharan (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, pp. 315-342.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Temprado, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65, pp. 137-150.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14, pp. 337-347.

Proceso sistematizado de identificación alumnos de altas capacidades en la CAM

Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá de Henares, España)

Ángeles Bueno Villaverde (Universidad Camilo José Cela, España)

Mercedes Lorena Pedrajas López (Universidad de Alcalá de Henares, España)

Resumen: Se ha llevado a cabo un estudio con metodología mixta para detectar alumnos de altas capacidades en 8 colegios públicos de la Comunidad de Madrid durante los cursos escolares 2012 a 2014. Se ha detectado un 2'891% de alumnos/as de altas capacidades (38 varones y 26 mujeres). Se describe el procedimiento dividido en fases llevado a cabo, incluyendo los instrumentos empleados, lo que ha facilitado que el proceso sea más eficiente y pragmático al rentabilizar los recursos de los centros. Para futuros estudios se han variado las pruebas a emplear analizando múltiples factores.

Palabras clave: altas capacidades; detección; evaluación psicopedagógica; necesidades específicas de apoyo educativo.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es proponer un modelo de predetección desarrollado como un proceso de evaluación grupal que permita:

- Aumentar las posibilidades de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en todos los niveles de la Educación Primaria.
- Gestionar de forma más eficaz el tiempo y recursos del centro educativo.
- Derivar al alumnado con mayores posibilidades para su posterior evaluación psicopedagógica.
- Concretar y mejorar la respuesta del proceso de detección propuesto, en relación a los datos generales de identificación.

En la revisión de la literatura especializada, vemos cómo las definiciones del concepto de “altas capacidades” han ido evolucionando. En esta investigación

hemos adoptado la definición que aporta Pérez (2006) como aquellos alumnos cuyas capacidades son superiores a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana; lo cual no significa que no puedan pertenecer a otros grupos como los talentos, prodigios, o eminencias (Torrego et al, 2011).

Estos alumnos poseen unas características comunes (Calero, García y Gómez, 2007), una buena memoria de trabajo, son flexibles para afrontar situaciones novedosas y tienen facilidad para autorregular su comportamiento y motivación, muestran un alto potencial de aprendizaje, destacan por su creatividad y muestran disincronía, es decir, diferencias en su nivel de desarrollo intelectual frente a otras áreas de su cuerpo y mente (Terrasier, 1994).

De ahí, que para favorecer el desarrollo integral de los alumnos sea necesario intervenir en tres niveles (Tomlinson, 2006): intelectual, social y emocional. Uno de los obstáculos en la correcta detección es confundir alto rendimiento académico con alta capacidad. Cuando estos alumnos han encontrado indiferencia y la homogeneidad en las aulas (Pérez, 1993) les ha llevado incluso al fracaso escolar teniendo un alto potencial. Esto demuestra la importancia de la detección y el diagnóstico para identificar necesidades y realizar intervenciones más acertadas, siguiendo un proceso dinámico y abierto (Guirado y Martínez, 2010) y consensuando información de todo el entorno del alumno.

Según Booth y Ainscow (2002), atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, exige crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada. La necesidad de mejorar nuestros sistemas educativos desde una perspectiva inclusiva no es sólo una cuestión de ética y derechos, también tiene que ver con la eficacia y los resultados. Las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos, reflejadas en informes como PISA, indican que el buen desempeño de todo sistema educativo depende de dos criterios: excelencia y equidad, es decir, que todos los niños, independientemente de sus capacidades y condición, se beneficien de una instrucción de alta calidad (OECD, 2016).

Por tanto, la detección temprana va a ser clave para atender de forma adecuada a la diversidad de alumnos al identificar incluso a los alumnos con altas capacidades de bajo rendimiento, con doble excepcionalidad y/o

desaventajados socialmente y que puedan alcanzar esos dos criterios anteriormente mencionados. Richert (1991) destaca cinco pilares en este proceso de identificación:

- Justificación: el procedimiento debe ser válido para la detección de todo el alumnado independientemente de sus características.
- Apoyo: los intereses del alumnado serán los que guíen este proceso, debiendo ser promovidos en la intervención.
- Equidad: nuestros alumnos no responden a un patrón cerrado y el proceso debe posibilitar la identificación de todos, incluyendo los que sufren de desventaja social.
- Comprensividad: usando múltiples recursos e información de forma adecuada.
- Pragmatismo: el proceso debe ser consistente con los recursos disponibles.
- Por tanto, la identificación de las altas capacidades debe ser un proceso sistemático y continuo, que facilite el óptimo desarrollo del alumnado y la atención a sus necesidades. El proceso establecido no puede ser un procedimiento puntual, sino que debe poder identificar este alumnado en todas las etapas del sistema educativo. Se debe centrar más en el potencial excepcional y no en el rendimiento escolar y, por tanto, se deben utilizar diversas fuentes y medios para detectar habilidades tanto cognitivas como no cognitivas y cuidar elementos culturales que puedan entorpecer la identificación de grupos desaventajados o minorías.

Además, debe estar claro desde el principio el modelo de toma de decisiones, en el que no sólo influyen los instrumentos empleados para el diagnóstico, sino también el equilibrio entre ellos. Según Renzulli y Gaesser (2015), la importancia que se le otorgue a cada una de las fuentes de información debería ir en consonancia con la finalidad global del programa que se pretende implementar. Esto es importante tanto para diseñar un sistema de toma de decisiones que sea, como se ha dicho anteriormente, equitativo, comprensivo, pragmático e inclusivo.

El proceso de detección clásico individual puede no llegar a satisfacer todas estas necesidades, además de resultar costoso económica y temporalmente y,

por tanto, difícilmente aplicable a la detección en amplios grupos de población; por ello, desde esta investigación se propone otro sistema de filtrado que permite extraer una muestra determinada de una población amplia (Pérez, 1993).

Es importante señalar que el porcentaje de identificación del alumnado con altas capacidades se verá influenciado por los criterios de detección que el equipo investigador establezca como mínimos.

METODOLOGÍA

Se sigue una metodología mixta para la detección de los alumnos en la que se recogen datos cuantitativos y cualitativos y se analizan.

Este proyecto se ha llevado a cabo en ocho centros públicos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid entre los años 2012 y 2014. Se realizó la detección según se presenta en la siguiente tabla. Esta distribución de cursos permitió evaluar a todos los alumnos del centro durante esos dos cursos escolares.

Curso escolar	Niveles de Primaria	Número de aulas	
2012-2013	2º, 4º y 5º	55	1.101
2013-2014	1º, 2º y 4º	51	1.107
TOTAL			2.208

Tabla 1. Distribución de niveles diagnosticados en cada curso escolar

El procedimiento usado emplea pruebas estandarizadas, como test, cuestionarios y pruebas sociométricas como las de nominación (entre iguales, padres y profesores).

La selección de pruebas responde a un criterio de eficiencia y pragmatismo para poder abarcar al mayor número de alumnos, rentabilizando tiempo y recursos y más adelante emplear pruebas más específicas para el diagnóstico. En la primera fase se emplearon instrumentos para aplicarlos de forma colectiva:

- Factor G de Cattell y Cattell (1997): Aplicando las Escalas 1 a 2 para los grupos de edad de 4 a 8 años, 8 a 14 años respectivamente.

- Pruebas de nominación (Arocas et al., 2002):
 - Para el profesor/tutor que aporta información sobre capacidad de aprendizaje, comunicación, creatividad y competencia social.
 - Para las familias, que da información acerca del desarrollo evolutivo, preferencias del alumno, etc. en el ámbito familiar y datos de las cuatro características de las líneas anteriores.
 - Los iguales, que permite detectar los alumnos que más destacan en las distintas inteligencias múltiples de Gardner.

En la segunda fase del proceso, centrada en un análisis más individualizado, se han empleado las Escalas de Renzulli (2001) SCRBSS (Escalas para la valoración de las características del comportamiento de estudiantes superiores). Es un instrumento de observación para el profesorado que guía el proceso de identificación.

El procedimiento de filtrado empleado permite seleccionar en una primera fase entre un 5 y un 15% de la población para poder realizar, en una segunda fase, pruebas individuales para seguir acotando la muestra. Se trata de un procedimiento acumulativo por el que se obtienen datos de un mismo sujeto desde distintas fuentes para identificar si es o no de alta capacidad.

El Factor G proporciona información sobre el cociente intelectual (CI) de los alumnos. Se seleccionó a los alumnos con una puntuación CI igual o superior a 126 con la intención de que la muestra pudiera ser más amplia y no se descartaran potenciales alumnos con altas capacidades, cuando lo que se suele tomar como referencia es un CI de 130.

En las pruebas de nominación de profesor/tutor y de familias (Arocas et al., 2002) se seleccionaron los alumnos con resultados altos en las cuatro categorías que evalúa. La nominación de iguales permite que los propios alumnos identifiquen a sus compañeros talentosos en las diferentes inteligencias y se calcula por el recuento de las votaciones.

Posteriormente se aplicaron las escalas SCRBSS de Renzulli (2001) a una selección de alumnos con las puntuaciones más elevadas.

El calendario de aplicación de las pruebas se coordinó con los equipos directivos de los centros siendo flexibles con las necesidades que presentaban.

El proceso se inició en octubre con el envío de cuestionarios a profesorado y familias y la aplicación de pruebas. En los dos meses siguientes se elaboraron

los informes y se hizo la devolución de resultados en enero y febrero a través de reuniones con los tutores de los grupos.

RESULTADOS

Durante los dos años que duró el proyecto (cursos 2012/13 y 2013-14) se evaluó a 2.208 niños de primero a sexto de Educación Primaria. En la primera fase de evaluación se seleccionó a 202 alumnos/as con posibles altas capacidades. En la segunda fase de evaluación se aplicó el test de Renzulli, detectando 64 sujetos de alta capacidad, es decir, un 2,89% de la población total estudiada. Se les derivó al Equipo de Orientación de zona para que realizaran la oportuna evaluación psicopedagógica y el dictamen.

De los alumnos detectados en la segunda fase del primer año, 23 eran varones y 16 mujeres, haciendo un total de 39 estudiantes. Mientras que en la segunda fase del segundo año se identificaron 15 varones y 10 mujeres con alta capacidad haciendo un total de 25 estudiantes.

Si tenemos en cuenta los porcentajes de detección recogidos por otras investigaciones españolas, vemos cómo el procedimiento de detección que se plantea desde esta investigación señala un porcentaje de detección dentro de los márgenes establecidos teóricamente como normales de población susceptible de poseer altas capacidades (Espinosa y Fiz, 2007; Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto y Badía, 2010).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- La detección de alumnos con alta capacidad ha sido un proceso continuo (Treffinger y Feldhusen, 1996) y multifactorial (Sastre-Riba, Pérez-Sánchez, Bueno, y Van Tassel-Baska, 2017) identificando alumnos en cualquier nivel de la escolaridad. La detección realizada ha servido para incluir a los alumnos en programas ajustados a sus intereses y competencias basados en el aprendizaje cooperativo y la diferenciación de la enseñanza. Renzulli y Gaesser (2015) o Feldman (2015) son partidarios de eliminar la etiqueta de “superdotado, alta capacidad...” de los diagnósticos y simplemente favorecer a los niños

para que puedan asistir a programas ajustados a sus necesidades e intereses, dando mayor importancia a la provisión de recursos.

- El proceso llevado a cabo en dos fases ha permitido gestionar de forma eficaz el tiempo y recursos de los centros. Peña del Agua (2006), habla de la necesidad de llevar a cabo una identificación en dos fases: detección y diagnóstico, cuidando de forma especial el tratamiento de elementos culturales que puedan entorpecer la detección de alumnado en desventaja social o inmigrante.
- Se ha detectado a un 2,89% de alumnos con altas capacidades y derivado a los equipos de orientación. Este filtrado ha hecho más eficiente la detección en los centros y la acción de los equipos de orientación.
- Se han revisado las pruebas empleadas y propuesto otras nuevas para que el sistema de toma de decisiones sea equitativo, comprensivo, pragmático e inclusivo (Renzulli y Gaesser, 2015). En la primera fase de cribado se ha empezado a trabajar con el Test Matrices Progresivas de inteligencia general. En la segunda fase, además de realizar entrevistas con el alumnado y analizar sus producciones creativas, se utilizarán las pruebas BADYG (Batería de Aptitudes Diferenciadas y Generales) y PIC-N (Prueba de Imaginación Creativa- Niños), que mejorarán el análisis de características críticas del alumnado de altas capacidades.

Además, se han incluido “válvulas de seguridad” (Renzulli y Gaesser, 2015), mediante las cuales los profesores pueden designar a alumnos para que participen en los programas específicos y que por las puntuaciones de las pruebas de detección no hubieran sido recomendados para participar en los mismos.

Desde el proyecto “Incidencia del Aprendizaje Cooperativo en la Inclusión de Alumnos con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid” se ha trabajado por la mejora en la detección y tratamiento de estos alumnos. Nuestra finalidad última ha sido ofrecer pautas generales y específicas para contribuir a las respuestas educativas de los niños con altas capacidades (Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando y Badía, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Conselleria de Cultura i Educació.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools* (2ª edición). Manchester: Centre of Studies on Inclusive Education.
- Calero García, M.D., García Martín, M. y Gómez Gómez, M. T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (1997). Factor "g" 2 y 3. Manual. Adaptación española: A. Cordero, M.V. De la Cruz, M. González y N. Seisdedos. Madrid: TEA
- Espinosa, M. y Fiz, M.R. (2007). Principales características y necesidades pedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36 (1,2), pp. 49-64.
- Feldman, D.H. (2015). Por qué los niños prodigio son importantes. *Revista de Educación*, 368. Abril-Junio 2015, pp. 158-173
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. & Badía, M.M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *REIFOP*, 13 (1), pp. 63-74.
- Guirado, A. y Martínez, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: PISA, OECD Publishing. Retrieved December 31st 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Peña del Agua, A.M. (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *REOP*, 17 (1), pp. 59-74.
- Pérez, L. (Coord.) (1993). *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid: Síntesis.

- Renzulli, J.S. (2001). *Escalas de Renzulli (SCRBSS): escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. y Gaesser, A. (2015). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. *Revista de Educación*, 368. Abril-Junio 2015, pp. 96-131
- Richert, E.S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of the gifted education* (pp. 81-96). Boston: Allyn y Bacon.
- Sastre-Riba, S.; Pérez-Sánchez, L.; Bueno, A. y Van Tassel-Baska, J. (2017). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted education*.
- Terrassier, J. (1994). La Existencia Psicosocial Particular de los superdotados. *Revista Educar Hoy*, 2 (17), pp. 1-17.
- Treffinger, D.J. y Feldhusen, J.F. (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Tomlinson, C. A. (2006). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory into Practice*, 44 (2), pp. 160-166.
- Torrego, J.C. et al. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Un programa de formación del profesorado sobre aprendizaje cooperativo para la inclusión de alumnos con altas capacidades en el contexto ordinario del aula

Juan Carlos Torrego Seijo (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)

Yolanda Muñoz Martínez (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)

Carlos Monge López (grupo de investigación IMECA. Universidad de Alcalá, España)

Resumen: En la presente comunicación se muestra la propuesta formativa desarrollada con los grupos experimentales dentro del Proyecto de I+D orientado a la Excelencia “Incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid” (EDU2013-47696-P), cuya finalidad tiene que ver con evaluar el impacto de un programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad del alumnado. El programa formativo consta de cuatro fases que abarcan (1) la formación inicial, (2) la implantación y asesoramiento en aula de aprendizaje cooperativo, (3) los seminarios específicos durante el proceso y, por último, (4) la evaluación del propio programa por parte de los participantes. La muestra estuvo formada por docentes de centros que trabajaron en el aula con una metodología de aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2009, 2010; Torrego, 2011; Torrego y Negro, 2012) procedentes de ocho centros públicos de la Comunidad de Madrid (España).

Palabras clave: altas capacidades, aprendizaje cooperativo, formación docente, inclusión educativa.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO

El programa de formación al profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades se desarrolló en dos cursos académicos (2012-2013 y 2013-2014). Durante ambos periodos el programa estuvo compuesto por cinco actuaciones: (a) curso de iniciación, (b) seminario de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) sesión de formación en Unidades

Didácticas y (e) jornadas de clausura. En cada curso académico se desarrollan estos cinco elementos, pero introduciendo modificaciones de un curso a otro en función de las evaluaciones realizadas al respecto.

ACCIONES FORMATIVAS (2012-2013)

1. Curso de iniciación

El curso inicial titulado “Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula” tuvo una duración total de 50 horas (de las cuales 21 eran presenciales). Se desarrolló entre los meses de septiembre y octubre en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. Contó con 34 maestros de Educación Infantil y Primaria matriculados, y fue impartido por dos ponentes miembros del equipo de formación del Experto en Aprendizaje Cooperativo (Universidad de Alcalá) dentro del Programa de altas capacidades de la Comunidad de Madrid. Además, la Comunidad de Madrid reconoció dos créditos de formación del profesorado, siempre y cuando los inscritos asistieran a la totalidad de las sesiones presenciales y tuvieran una evaluación favorable por el responsable de la actividad. Los objetivos principales del curso fueron:

- Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así como los recursos metodológicos disponibles para la atención de los mismos.
- Reconocer los conceptos, principios y estrategias de la diferenciación curricular.
- Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar y aprender en el aula.
- Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo aplicada en el aula y en el centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
- Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.

- Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.

Los contenidos del curso inicial se estructuraron en los siguientes temas:

1. Alumnos con altas capacidades: conceptos generales.
2. La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión: conceptos y principios metodológicos generales.
3. La red de aprendizajes: los elementos del aprendizaje cooperativo.
4. Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales.
5. La evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa.
6. Planificación de las actividades de desarrollo e investigación.

La metodología fue activa-participativa y con exposición de contenidos teóricos por parte de los ponentes. Y, por último, los procedimientos de evaluación se centraron sobre la elaboración de un trabajo individual de planificación de una Unidad Didáctica con aplicaciones de la metodología cooperativa.

2. Seminario de formación

En cuanto a los seminarios de formación en los colegios, éstos tenían un carácter introductorio en materia de alumnos con altas capacidades y metodología de diferenciación curricular. Se realizaron una vez finalizado el horario lectivo en los centros (9 horas en total).

Los ponentes han impartido sesiones de formación y los profesores participantes también han trabajado autónomamente en el periodo entre sesiones.

Los contenidos han girado en torno a: (a) el perfil del alumno con altas capacidades, (b) las estrategias para diferenciar la enseñanza, (c) la enseñanza diferenciada de Tomlinson, (d) la taxonomía revisada de Bloom, (e) el planteamiento general de la unidad didáctica dentro del proceso de implantación del aprendizaje cooperativo y (f) algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.

3. Asesoramiento-seguimiento

El asesoramiento y apoyo al profesorado en la puesta en práctica de los contenidos aprendidos sobre diferenciación curricular, alumnos con altas

capacidades y aprendizaje cooperativo fue desarrollado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Y estuvo dirigido para los maestros de 2º de Educación Primaria participantes en el proyecto.

Los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

- Obtener el compromiso del docente con una educación inclusiva.
- Conocer las ventajas y metodología del aprendizaje cooperativo.
- Diseñar el sistema de orientación y ayuda.
- Identificar las características del alumnado y profesorado de cada centro.
- Diseñar la secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo con el profesorado.
- Programar y desarrollar una unidad didáctica de aprendizaje cooperativo.
- Evaluar el proceso de implantación de la secuencia de aprendizaje cooperativo y unidad didáctica, atendiendo especialmente a las dificultades y éxitos de los alumnos y profesores.

Los contenidos temáticos se agruparon en los siguientes bloques: (1) evaluación de las características del alumnado y del grupo-clase; (2) elementos del aprendizaje cooperativo y su implantación secuenciada; (3) programación de una Unidad Didáctica cooperativa.

Cabe destacar que los elementos del aprendizaje cooperativo y su implantación secuenciada son:

- Acción 1: formar grupos/equipos (agrupamientos heterogéneos).
- Acciones 2 y 3: disponer el aula y colocar a los alumnos (agrupamientos heterogéneos).
- Acción 4: establecer las normas básicas (interacción promotora cara a cara).
- Acción 5: dotar a los grupos de identidad (interdependencia positiva).
- Acción 6: asignar roles (interdependencia positiva).
- Acción 7: fomentar la igualdad de oportunidades para el éxito.
- Acción 8: crear interdependencia positiva.
- Acción 9: promover la responsabilidad individual.
- Acción 10: identificar las destrezas cooperativas y trabajarlas.

- Acción 11: asegurar el procesamiento interindividual de la información.
- Acción 12: fomentar la reflexión sobre el trabajo en equipo (evaluación grupal).

4. Sesión de formación en Unidades Didácticas

La actividad final consistió en el diseño de una Unidad Didáctica diferenciada basada en las dinámicas de cooperación.

Paralelamente, durante la sesión de formación en Unidades Didácticas cooperativas se trabajaron temas en torno a: (1) la cohesión de grupo; (2) el desarrollo de una sesión cooperativa: utilidad de algunas estructuras cooperativas; (3) evaluación de las Unidades Didácticas cooperativas. Estuvo destinada a los maestros de 2º de Educación Primaria participantes en el proyecto. Se desarrolló en el mes de febrero y tuvo una duración de 2.5 horas.

5. Jornadas de clausura

Por último, la jornada de clausura fue un espacio de intercambio y reflexión sobre la experiencia educativa vivida, desarrollada durante el mes de junio.

RESUMEN DE LA MEJORA DE LAS ACCIONES FORMATIVAS (2013-2014)

El curso de iniciación constó de 25 horas, con carácter presencial, y se realizó en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. Estuvo destinado al profesorado de todos los colegios que durante el 2012-2013 no hicieron el curso de iniciación sobre alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo.

Los seminarios de formación en los colegios siguieron la misma dinámica, pero con una diferencia sustancial respecto al curso pasado: ha dejado de ser un seminario de iniciación para convertirse en uno de profundización. Además, se insistió en que los contenidos se acercaran más a la práctica real de aula, así como en realizar mayores acciones de seguimiento durante el trabajo autónomo.

En cuanto al asesoramiento en materia de diferenciación curricular, alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo, comenzó un mes antes con respecto al curso académico anterior, y ya no está destinado únicamente a los

tutores de 2º de Educación Primaria participantes en el proyecto, sino que con el objetivo de aumentar y extender su impacto se ha ampliado a:

- Grupos experimentales de 2º Educación Primaria.
- Grupos de 3º de Educación Primaria que el curso pasado fueron grupos experimentales.
- Grupos de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria en los que el profesorado ha demandado asesoramiento.

Por otro lado, la Consejería de Educación, Juventud y Deportes organizó una jornada formativa de 3 horas de duración. La sesión estaba dirigida especialmente al profesorado de los grupos experimentales de 2º de Educación Primaria, aunque también asistieron los directores, jefes de estudio y otros profesores de los colegios. El contenido impartido fue “Cómo elaborar una unidad didáctica diferenciada para alumnos con altas capacidades”. A ello hay que añadir, lo que marca una diferencia considerable con respecto al curso pasado, la participación de estudiantes del *Prácticum* del Grado en Magisterio de Educación Primaria y del Máster Universitario en Psicopedagogía para el asesoramiento y acompañamiento presencial a los centros en materia de Unidades Didácticas basadas en la enseñanza diferenciada y el aprendizaje cooperativo, así como la facilitación mediante plantillas y ejemplificaciones para el diseño de las unidades.

Por último, durante el mes de junio se celebró una jornada de clausura constituida como espacio de intercambio y reflexión sobre la experiencia vivida.

MARCO GENERAL DE LA PROPUESTA

A modo de síntesis, el Programa de formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnado con altas capacidades contiene unos objetivos, contenidos, evaluación y metodología comunes a todos los centros educativos participantes (Cuadro 1), pero que se concretan y adaptan a las distintas situaciones contextuales y realidades de cada centro.

Objetivos:

1. Conocer las características de los alumnos con altas capacidades, así

- como los recursos metodológicos para la atención de los mismos.
2. Reconocer los conceptos y principios de la escuela inclusiva.
 3. Introducir el aprendizaje cooperativo como forma habitual de enseñar y aprender en el aula.
 4. Conocer una secuencia de implantación de aprendizaje cooperativa aplicada en aula y en centro, que facilite el progresivo aprovechamiento de esta herramienta metodológica.
 5. Conocer y poner en práctica los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.
 6. Diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo, estructurando los distintos elementos.
 7. Diseñar unidades didácticas cooperativas y diferenciadas.
 8. Enmarcar esta formación dentro de un proyecto de desarrollo e investigación dentro del aula.

Contenidos:

1. Alumnos con altas capacidades:
 - 1.1. Perfil del alumno con altas capacidades.
 - 1.2. Estrategias para diferenciar la enseñanza.
 - 1.3. Enseñanza diferenciada: Tomlinson y Bloom.
2. La red de aprendizaje:
 - 2.1. Los agrupamientos cooperativos:
 - 2.1.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.1.2. Decisiones a tomar respecto a los agrupamientos:
 - 2.1.2.1. Homogéneos o heterogéneos.
 - 2.1.2.2. Duración de los agrupamientos.
 - 2.1.2.3. Tamaño de los agrupamientos.
 - 2.1.2.4. Distribución de los alumnos en grupos.
 - 2.1.2.5. Disposición de los alumnos dentro de los grupos.
 - 2.1.2.6. Disposición del aula.
 - 2.2. La igualdad de oportunidades para el éxito:
 - 2.2.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.2.2. Estrategias y recursos.
 - 2.3. Interdependencia positiva:

- 2.3.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
- 2.3.2. Tipos de interdependencia positiva:
 - 2.3.2.1. Interdependencia positiva de metas.
 - 2.3.2.2. Interdependencia positiva de recursos.
 - 2.3.2.3. Interdependencia positiva de tareas.
 - 2.3.2.4. Interdependencia positiva de roles o funciones.
 - 2.3.2.5. Interdependencia positiva de recompensas/celebraciones.
 - 2.3.2.6. Interdependencia positiva respecto a la identidad.
 - 2.3.2.7. Interdependencia positiva ambiental.
 - 2.3.2.8. Interdependencia positiva respecto al rival de fuera.
 - 2.3.2.9. Interdependencia positiva imaginaria.
- 2.3.3. Estrategias y recursos.
- 2.4. Responsabilidad individual:
 - 2.4.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.4.2. Estrategias y recursos.
- 2.5. Utilización de destrezas cooperativas:
 - 2.5.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.5.2. Tipos de destrezas cooperativas:
 - 2.5.2.1. De formación.
 - 2.5.2.2. De funcionamiento.
 - 2.5.2.3. De formulación.
 - 2.5.2.4. De fermentación.
 - 2.5.3. Estrategias y recursos.
- 2.6. La interacción promotora cara a cara:
 - 2.6.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.6.2. Las normas cooperativas.
- 2.7. Procesamiento interindividual de la información:
 - 2.7.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 2.7.2. Estrategias y recursos.
- 3. Técnicas de aprendizaje cooperativo formales e informales.
 - 3.1. Características, descripción y aplicación práctica de las principales técnicas informales.

- 3.2. Características, descripción y aplicación de las principales técnicas formales.
4. Evaluación desde la perspectiva de la incorporación de la metodología cooperativa:
 - 4.1. Marco conceptual, implicaciones e importancia.
 - 4.2. Estrategias y recursos.
5. La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión:
 - 5.1. Conceptos y principios del marco inclusivo.
 - 5.2. Concepto de diferenciación curricular.
 - 5.3. Ecuador de Tomlinson, taxonomía de Bloom e inteligencias múltiples.
 - 5.4. Diferenciación de los distintos elementos curriculares.
6. Diseño de unidades didácticas cooperativas y diferenciadas:
 - 6.1. Claves a considerar y evaluar en el proceso de planificación.
 - 6.2. Procedimiento para su elaboración.
 - 6.3. Aplicaciones prácticas.
7. Planificación de las actividades de desarrollo e investigación del proyecto:
 - 7.1. Proceso de toma de decisiones y elaboración del Proyecto.
 - 7.2. Estrategias de investigación-acción.

Metodología:

Las estrategias metodológicas se basan en los principios ya mencionados de motivación, actividad, interacción entre iguales y trabajo cooperativo en torno a diversas dinámicas y contenidos. En la práctica, estos principios se concretan en la realización de diversos tipos de actividades y en el trabajo con distintos agrupamientos: individual, parejas, pequeño grupo, gran grupo. Se combinan actividades de reflexión, debate, análisis, intercambio de opiniones, etc., a cerca de las situaciones y temas que se van planteando en las distintas unidades. También se incide especialmente en la dimensión práctica de la formación. Para ello, se propone la realización de actividades variadas sobre contextos reales, tales como: observación, análisis, práctica de procedimientos o diseño de actividades o proyectos ajustados a las características de los contextos de trabajo concretos en los que los participantes en la formación

desempeñan su tarea profesional. En las sesiones se alternan las exposiciones teóricas por parte del formador con la realización de actividades prácticas por parte de los asistentes empleando los distintos tipos de agrupamiento mencionados.

Procedimientos de evaluación:

1. Participación en sesiones y debates en torno a las actividades que se plantean.
2. Presentación de un trabajo grupal basado en la realización del cuaderno de trabajo.
3. Realización de un trabajo en el que se diseñe una sesión de clase en la que la cooperación constituya el eje fundamental sobre el que se articula la dinámica de trabajo.

Cuadro 1. Diseño general del Programa formativo (Torrego y otros, 2016)

RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

Tras realizar un estudio de los ocho centros ya señalados al comienzo del texto, algunos de los principales hallazgos se pueden resumir en:

1. La identificación de destrezas cooperativas, la colocación de los estudiantes en equipos, la disposición del aula y la cohesión grupal han contribuido sustancialmente a la mejora de las relaciones sociales entre los alumnos.
2. La asignación de roles, el establecimiento de normas y la responsabilidad individual son concebidos por los participantes como elementos del aprendizaje cooperativo que ayudan a mejorar la inteligencia emocional.
3. A través de la creación y desarrollo de las normas y de las destrezas cooperativas se evidencia una mejora en la atención, la motivación, los problemas de disrupción y demás aspectos asociados tradicionalmente al estereotipo de alumnos con altas capacidades.
4. La participación activa en el aprendizaje es concebida como un motor de igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

5. La idea que más se repite entre los participantes es la incidencia del aprendizaje cooperativo sobre la mejora del rendimiento académico y la calidad de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Pujolás, P. (2010). *La estructuración cooperativa de la actividad en el aula (II). Algunas ideas prácticas*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación Pryconsa-SM.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M.L. y Martínez, C. (2016). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 91-110.

Inclusión y mejora escolar como reto ético

Ética en las escuelas: una práctica social a construir

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)

Resumen: Este texto tiene el propósito de abordar el discurso de inclusión en Brasil, país cuya organización social conlleva una fuerte historia de discriminación y prejuicios que aún están presentes. Se pretende explicitar las condiciones materiales en las que la educación inclusiva ha sido implantada por las políticas educativas en este país y presentar algunos desafíos para construir praxis educativas éticas. En el desarrollo del trabajo se analizaron estudios que abordan la discusión contemporánea sobre ética, educación e inclusión y se buscaron datos cuantitativos e investigaciones que evidencian diferentes condiciones de organización de la escuela brasileña y apuntan límites importantes en la implantación de la educación inclusiva. Se concluye que las condiciones materiales identificadas en las investigaciones son demostrativas de una ausencia de ética en la escuela, que se traduce en la falta de respeto al alumno y de su negación como digno de la condición humana de existencia.

Palabras clave: acceso a la educación, barreras, discriminación, segregación escolar.

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda parte del siglo XX, la observación relacionada con la posición de las personas de grupos minoritarios en la sociedad se ha alterado de forma continua. En este período, se registra una creciente preocupación de los organismos internacionales de cooperación multilateral con estas poblaciones, bajo la perspectiva de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y la elaboración de un conjunto de documentos e informes evidencia las diferentes situaciones de vulnerabilidad, con el propósito de colaborar en la construcción

de garantías jurídico-institucionales para estos grupos en los diferentes países (ONU, 1959; UNESCO, 1978).

El interés sobre la situación de la vulnerabilidad de parte de las poblaciones y/o la comprensión de que la desigualdad socio-económica debe ser la prioridad de las políticas sociales. Es una tesis sustentada por teorías económicas que afirman que la inversión en política social es condición de sustentabilidad del desarrollo económico. Esta idea ha sido adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y vigorizada por los principios de los Derechos Humanos, con los conceptos de desarrollo humano y cohesión social (Draibe y Riesco, 2006).

Esta atención adopta características destacadas a partir de los años 90, respondiendo tanto a las presiones sociales como a la reorganización macroeconómica mundial (Koerner, 2003). Específicamente en el campo de las garantías sociales, aumenta el interés sobre los países que no alcanzaron la universalidad de la educación, puesto que la instrucción se ve como derecho fundamental humano y propulsora del desarrollo social y económico (UNESCO, 1990, 1994).

Bajo esta perspectiva, en las últimas décadas diferentes países han buscado responder a la demanda de la universalización de la educación y, concomitantemente a este proceso, construir lo que se ha llamado educación inclusiva, a partir de una red educativa inclusiva, con la matrícula de niños con diferentes características en las aulas comunes/regulares de educación. En este grupo se encuentran alumnos que históricamente fueron del interés de las atenciones de la Educación Especial.

Atendiendo al cuadro descrito, este texto se propone abordar la diseminación de este discurso en Brasil, país donde la organización social conlleva una fuerte historia de discriminación y prejuicios que aún están presentes. Se pretende explicitar el concepto de inclusión adoptado por las políticas educativas en este país, considerando aspectos de la materialidad de la educación brasileña y presentar algunos desafíos para construir praxis educativas éticas.

METODOLOGÍA

En el desarrollo de este trabajo se analizaron estudios que abordan la discusión contemporánea sobre ética, educación e inclusión, y posteriormente, se buscaron datos de la educación inclusiva en Brasil. A partir de este panorama se hicieron análisis de investigaciones que evidencian diferentes condiciones organizativas de la escuela brasileña. Los datos cuantitativos se buscaron en los centros de estadística educativa del Gobierno brasileño. Los trabajos de investigaciones se escogieron intencionalmente por analizar diferentes contextos y señalar límites importantes en la implantación de la educación inclusiva en Brasil.

RESULTADOS

En Brasil, desde 1961, la Ley General de la Educación Brasileña (Ley nº 4.024) establece que los alumnos que en la época eran llamados “excepcionales” deberían matricularse en la enseñanza regular, en la medida de lo posible, y encuadrarse en el sistema general de educación, con el fin de integrarlos a la comunidad (Brasil, 1961). La orientación brasileña se sustentaba en los debates internacionales sobre la integración, a partir del concepto de normalización, y respondía a los anhelos de grupos de la sociedad civil compuestos por personas con deficiencias, sus padres y profesionales del área (Jannuzzi, 2004). En este período la atención educativa ofrecida por las escuelas públicas regulares quedó en gran parte restringida a la existencia de clases especiales en las escuelas.

A partir de la década de 1980 crece la presión interna por la universalización de la educación básica y por la frecuencia de niños con diferentes características en las escuelas del país. Así, cuando Brasil firma los acuerdos de los años 90 para el cumplimiento de las metas definidas por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y por la Cúpula Mundial de los Niños, tales documentos encuentran apoyo por parte de la sociedad civil organizada. En este contexto crece la presencia de niños con discapacidad en las escuelas públicas brasileñas.

A partir de 2003 pasa a ser construida una perspectiva en la que el único espacio para la escolaridad de todos los niños es la escuela común/regular (Brasil, 2004; 2008). Como consecuencia de la política de educación inclusiva adoptada desde entonces, el número de matrículas de alumnos de educación especial en las clases comunes han aumentado anualmente, mientras que el número de alumnos matriculados en escuelas y clases especiales han disminuido.

En 2016, de las 52.257.007 matrículas en Educación Básica, casi un millón se refiere a matrículas de alumnos de educación especial, y de éstas el 82% ocurre en clases comunes. Estos datos se celebran como éxitos de la educación inclusiva en Brasil por los órganos oficiales. Entre tanto, los números de éxito esconden problemas relevantes que deben ser conocidos y enfrentados, y éstos dicen tener relación con la concepción de educación inclusiva ofrecida a la población brasileña.

En Brasil, como también en otros países, la búsqueda por la construcción de una educación inclusiva ha proporcionado debates acalorados, de modo que algunos grupos asumen una postura dogmática con la defensa de una inclusión escolar a cualquier coste. Observando estos enfrentamientos, algunos autores (Laplaine, 2004; Voltolini, 2015) alertan que el discurso que defiende la inclusión tiene, muchas veces, un carácter potencialmente mistificador, que esconde las características de la escuela concreta y es capaz de encubrir características de los alumnos y esconder relaciones escolares no siempre adecuadas.

Para enfrentar la situación escolar ante el desafío de construir una educación inclusiva, sin adoptar una visión ingenua o dogmática que encubra la percepción de lo real, buscamos algunos conceptos de ética que puedan auxiliarnos en el análisis de la escuela contemporánea.

Plaisance (2012), en un texto elaborado justamente sobre ética e inclusión, recuerda que “en la tradición filosófica, la ética es considerada una meta moral, una reflexión sobre los valores fundamentales, más allá de las normas sociales contingentes” (p. 15), y propone un análisis que lleve al hombre a “superar el moralismo abstracto para encontrar una ética concreta que permita abordar la cuestión de los modos de acogida y de educación de estos niños, identificando los obstáculos en las diferentes situaciones” (p. 21). En este texto, el autor

recorre un camino interesante entre la filosofía y la ética para dar sustentación a la mirada educativa y, a partir de Kant, afirma que “la ética impone la meta que supere radicalmente la explotación del ser humano y su reducción a un simple medio” (p. 17). Se trata, por lo tanto, de un concepto que envuelve necesariamente la colectividad y se refiere a la condición de civilización como construcción histórica y social. La consideración de este concepto puede colaborar para comprender mejor las características que la educación inclusiva ha presentado.

Voltini (2015) se dedica específicamente a la relación entre ética y educación inclusiva y advierte que el concepto de inclusión adoptado y ampliamente diseminado en Brasil (y tal vez en varios países) presenta límites importantes, pues es elaborado a partir de la perspectiva del derecho individual y no del bien de la colectividad o como condición civilizatoria. Por ese motivo,

[...] no es raro oír, por ejemplo, que alguien se sienta lesionado en su derecho individual ante la existencia del derecho del otro. En el cotidiano de la escuela inclusiva aparece, frecuentemente, el decir que la propuesta de inclusión no consideró ni consultó a los profesores que a su ingreso en el universo escolar no hicieron la opción de trabajar con niños con deficiencia (Voltolini, 2015, p. 226).

Se percibe, en este caso, la adopción de los derechos bajo la perspectiva del derecho individual del ciudadano y no de un derecho que garantiza a todas las personas la condición de ciudadano y de humano.

En los estudios desarrollados por Plaisance (2012), Weber es recordado por traer al análisis de la ética una distinción entre ética de convicción y ética de responsabilidad (Weber, 1963, citado en Plaisance, 2012). La ética de la convicción lleva a actuar sin considerar posibles consecuencias de su compromiso, y la ética de responsabilidad es característica de aquél que se preocupa con las consecuencias de sus elecciones y con los resultados de su acción. En este segundo caso, la elección ética considera “los medios y el fin, el fin y las consecuencias, o los diversos fines posibles” (p. 20). La perspectiva presentada a partir de Weber puede colaborar para analizar las acciones emprendidas en las escuelas bajo el discurso de inclusión.

Otro concepto interesante de ética es el desarrollado por Sánchez (2007), que, desde una perspectiva marxista, afirma que por ética “entendemos la atención

reflexiva, teórica a la moral en uno u otro plano -el fáctico o el ideal- que no son para ella excluyentes” (s.p.).

Con la mirada puesta en la búsqueda del comportamiento ético en la educación inclusiva, buscamos diferentes trabajos que presentan algunas características de la escuela en Brasil. Son trabajos que analizan diversas perspectivas: desde la organización de las políticas educativas hasta el cotidiano de las aulas.

Serafim (2014) analiza el tema de los prejuicios en las aulas de Enseñanza Fundamental de una red educativa pública en el interior del país a partir de la utilización de dos fuentes de datos: por un lado, los datos oficiales sobre el movimiento escolar y, por otro lado, informes de alumnos de Pedagogía de la universidad local sobre sus experiencias de seguimiento de esas clases durante un año lectivo. Con los informes cedidos por los alumnos la autora organiza grupos de análisis. Se identificaron relaciones poco respetuosas hacia los alumnos en diferentes momentos, y aquí se presentan dos hechos que lo evidencian: “¿por qué todos mis compañeros están haciendo sus deberes y yo no? ¿Por qué no tengo libros?” (discurso de una alumna con deficiencia intelectual en clase, extraído de Oliveira, 2012, citado en Serafim, 2014, p, 131), o

[...] durante la actividad el alumno LE dijo a la profesora que el alumno RV lo reventaría, ella le respondió que los reventaría a los dos, después les cortarían la cabeza y los arrojaría al río para que se los comieran las pirañas (relato de Camacho, 2012, citado en Serafim, 2014, p. 97).

Fagliari (2012), al hacer el seguimiento y analizar la implantación de la educación inclusiva en un municipio, en otra región de Brasil, que ya tenía una estructura de atención diversificada formada desde la década de 1950, en nombre de la inclusión tuvo sus instituciones cerradas dejando centenas de niños sin atención.

Françoza (2014) desarrolló un estudio para conocer la situación de la escolaridad de alumnos con deficiencia visual en una región en el interior del país que había implantado los programas de educación inclusiva del Gobierno federal. Buscó informaciones sobre la escolarización de los alumnos, la formación de los profesores y la infraestructura existente a disposición de la escuela. Verificó que, aunque la región tenía un cuerpo docente con la formación exigida y la matrícula de alumnos con deficiencia visual fue

aumentado significativamente en los últimos años, gran parte de los alumnos se concentra en los primeros años escolares. También, una parte significativa de ellos no tiene acceso a la tecnología que favorecería su proceso de escolarización, como los recursos de informática accesible.

Silva Filho (2017), que estudió la accesibilidad arquitectónica en todas las escuelas públicas de una red municipal, verificó que desde 2007 ha aumentando el número de escuelas que reciben recursos y realizan obras de adaptación y/o construcción de baños accesibles y de vías de acceso. Entre tanto, ninguna de las obras respetó los estándares y normas establecidas de adecuación y, además de inadecuados, muchos de estos baños se usaban como almacén de material.

Estos son pequeños ejemplos escogidos intencionalmente para que podamos llegar a la cuestión que se propone en este trabajo: la ética de la escuela.

Volvamos al texto de Plesaince (2010) en busca de una contribución construida a partir de la interlocución con Ricoeur, que resalta la importancia del sentimiento de indignación “que asienta en negativo a la dignidad del otro tanto como a la propia dignidad; la rehúsa humillar, exprime en negativo el reconocimiento de aquello que hace la diferencia entre un sujeto moral y un sujeto físico, diferencia que es llamada de dignidad” (Ricoeur, 2004 citado en Plesaince, 2010, p. 20). Las citas se han escogido con la finalidad de causar indignación al lector, pues a partir de la existencia de este sentimiento es posible la construcción de una mirada ética dentro de la escuela; una mirada que no sea contaminada por la naturalización del cotidiano, en la perspectiva de que “un motor fundamental de la posición ética es rehusar situaciones inaceptables a la dignidad del ser humano” (Plesaince, 2010, p. 20).

CONCLUSIONES

¿Las experiencias registradas en las investigaciones estarían buscando el fin de la explotación del ser humano y la superación de su reducción a un simple medio y/u objeto, como lo propone Kant (Plesaince, 2010)?

La ética es un modo de pensar y actuar que se configura en un tiempo y espacio, es decir, se sustenta en procesos históricos y culturales. Entendiendo las prácticas sociales como “varias formas –socialmente instituidas o

consagradas por la tradición cultural de los pueblos— de pensar, de hablar y de actuar de las personas que integran una determinada formación social” (Pino, 2005, p. 107), la ética se puede concebir como una práctica social, ya que responde a dos características que parecen poseer las prácticas sociales: tienen cierta configuración que se perpetúa en determinado tiempo y espacio; y conducen a una significación compartida por los integrantes de un mismo grupo cultural (Pino, 2005).

A pesar de los avances de la educación brasileña en el cumplimiento de las metas acordadas dentro y fuera del país, en lo que se refiere a la universalización de la Educación Básica, la persistencia del prejuicio y de la discriminación todavía es una constancia. La falta de respeto por el otro parece estar impregnada en las prácticas escolares, que pasan a ser naturalizadas en el cotidiano escolar. La naturalización de estos episodios es frontalmente contraria a una educación que sea éticamente inclusiva. El derecho a la educación debe ser construido en las escuelas como un derecho colectivo, que posibilita a todo ser humano constituir su humanidad. Como práctica social, la ética puede ser construida en la escuela y el primer paso es cultivar la mirada de indignación. Se trata de un desafío considerable en una sociedad sustentada a partir de las individualidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1961). *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
- Brasil (2004.). *Educação inclusiva: o município* (Vol. II). Brasília, DF: SEESP.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEESP.
- Draibe, S. y Riesco, M. (2006). *Estado de bienestar, desarrollo económico y ciudadanía: algunas lecciones de la literatura contemporánea*. México, DF: ONU.
- Fagliari, S.S.S. (2012). *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a local* (Trabajo Final de Máster). São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Françoço, R.V. (2014). *O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS* (Trabalho Final de Máster). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Jannuzzi, G.M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Koerner, A. (2003). O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(53), 143-157.
- Laplane, A.L.F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. En M.C.R. Góes y A.L.F. Laplane (Org.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 5-20). Campinas: Autores Associados.
- ONU (1948). *Carta Internacional de los Derechos del Hombre*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&referer=/english/yLang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&referer=/english/yLang=S)
- ONU (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 13-43.
- Sánchez, A. (2007). Ética e marxismo. En A.A. Boron, J. Amadeo y S. Gonzalez (Orgs.), *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* (pp. 316-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Serafim, F.G. (2014). *Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação* (Trabalho Final de Máster). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Silva Filho, D.M. (2017). *Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS* (Trabalho Final de Máster). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- UNESCO (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. París: UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

Voltolini, R. (2015) Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. *Educação*, 38(2), 222-229.

¿Inclusión educativa, en un marco social excluyente?

Rodrigo Juan García Gómez (Consejería de Educación e Investigación. Comunidad de Madrid, España)

Resumen: El mundo de ideas que orienta la manera de pensar y actuar de nuestra ciudadanía se encuentra colonizado por un modo de conocer positivista, comparativo y estadístico. Este enfoque fomenta, en los sistemas educativos, una actuación racionalista, encaminada a la mejora de la productividad y competitividad de las sociedades en los mercados mundiales, mientras mantiene e impulsa una línea divisoria entre ‘excluidos’ e ‘incluidos’. Este tipo de lógicas, al eludir la relevancia de determinadas ideas dominantes, hacen recaer sobre la ética individual, la responsabilidad de mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno. Argumentamos la necesidad de desenmascarar esas prácticas dominantes que configuran un *escenario social excluyente*, para que una *educación inclusiva* tenga posibilidades de desarrollo.

Palabras clave: administración de la educación, desarrollo de la educación, desegregación, gestión educacional, innovación educacional, reforma de la educación.

INTRODUCCIÓN

Presentamos en este texto un análisis personal, con base argumentativa, para su presentación en la Mesa de ‘*Inclusión y mejora escolar como reto ético*’. Nos centramos, en el análisis de una serie de circunstancias que nos parecen básicas para comprender y responder al *reto ético* formulado.

En primer lugar, esbozamos la dificultad extrema que significa plantear este desafío, como una cuestión de *ética individual*. Entendemos que cualquier análisis y adopción de medidas tiene que justificarse a partir de un análisis en profundidad de las ideas hegemónicas. Apuntaremos la relevancia de cuestiones como: Un modo de conocer cuantitativo y comparativo prevalente, una fractura social consolidada por un instalado pensamiento ‘abismal’, y la

gestión racionalista y gerencial de las administraciones educativas, sustentada en una lógica de beneficio contable y de mejora de la productividad y la competitividad.

Acabamos con una reflexión favorable a una línea de acción colectiva y entramada con otras iniciativas sociales próximas, que conviertan ese *reto por la inclusión* en un proyecto viable.

ES TU PROBLEMA ¡RESUÉLVELO!

"*Inclusión y mejora escolar como reto ético*", título de la mesa redonda, en la que se inserta esta aportación, tiene el riesgo de vincularnos con una cierta lógica muy extendida de 'emprendimiento personal', de responsabilidad individual sobre los cambios, sin solicitar rendición de cuentas a las políticas instituidas (Novoa, 2010).

La idea de que el éxito de cualquier empresa depende de la voluntad, el esfuerzo, la imaginación y la responsabilidad de cada sujeto, es una concepción ampliamente instalada en nuestra cultura, y es fácil caer en sus redes. No quisiéramos que esto nos sucediera.

La tesis del 'emprendimiento' hace responsable del éxito o fracaso de cualquier proyecto profesional o social, al propio sujeto: el esfuerzo de cada persona y su continua actualización se consideran las bases de su desarrollo e incluso de su empleabilidad. Tratar de incorporar la ética como referencia de toda práctica educativa inclusiva y de mejora, desde esta lógica, significaría focalizar la responsabilidad por el cambio, en el esfuerzo, capacitación y voluntad de cada profesional. Lo que a todas luces es inoperante y, al mismo tiempo, encubridor. Esta concepción ignora, excluye, no considera... la relevancia explicativa de otros componentes relacionados con las creencias, ideas y prácticas sociales y profesionales hegemónicas que, en cada momento, van mucho más allá de las buenas voluntades de los individuos y delimitan poderosamente la viabilidad de cualquier cambio (García, 2004; Torres, 2017).

UN MODO DE CONOCIMIENTO ÚNICO

Dentro de la diversidad de metodologías científicas que pueden utilizarse en Ciencias Sociales, hoy día, la **metodología positivista**, de comprensión

numérica y de elaboración estadística, es considerada un modo privilegiado de conocer e incluso, por algunos, la **única** manera científica de aproximación a la realidad. Las ‘evidencias numéricas’, obtenidas con esta metodología, son consideradas información insustituible que asegura el acierto en las actuaciones sociales y, en nuestro caso, educativas.

Sin minusvalorar el valor informativo y descriptivo de este modo de conocer, sabemos de sus limitaciones. Por empleo, potencia que... “*el sistema educativo se sumerja cada vez más en su única obsesión: cómo les ha ido a las instituciones y a los estudiantes en los exámenes. Es la mayor de las falacias políticas, hacer importante lo que es mensurable, en lugar de hacer mensurable lo que es importante.*” (Jenkins, 2017).

Además de otros sesgos interpretativos, que han influido negativamente en el trabajo docente con los grupos de estudiantes más débiles. De hecho, discursos con un gran potencial educativo que, en su traducción curricular y administrativa, utilizan conceptos como diversidad, comprensividad, transversalidad... han cristalizado en más tipificación: se insiste en la reclasificación del alumnado en grupos y sujetos de educación especial, compensatoria, diversificación, garantía social... (Martínez, 2002). En estos momentos, añadiríamos, los de “pecepeí”, “efepebé”, ...

En la medida en que damos relevancia, también, a otros métodos de análisis más contextuales, interpretativos, culturales y críticos, nos encontramos, en mejores condiciones para no asociar el ‘*ser diferente*’ con ser *candidato a respuestas residuales* del sistema. Se rompe la asociación entre *diferencia* y *déficit*... Al otorgarle protagonismo a los ‘sin voz’, su situación se considera referencial y un componente necesario de la normalidad.

UNA LÓGICA EXCLUYENTE

La utilización privilegiada y, a veces exclusiva, del modo de conocimiento basado en datos encierra, además, una serie de consecuencias políticas, sociales y económicas que, junto a las educativas, entorpecen la implantación real de una escuela inclusiva.

Los estudios *neocolonialistas* sobre el modo de funcionamiento de este conocimiento más instaurado (occidental, cristiano, masculino, capitalista y

blanco), resaltan su enfoque excluyente y su desconsideración de otras concepciones del mundo. Boaventura de Sousa (2010), denomina este modo de conocimiento: 'pensamiento abismal'. Este formato de recolección y procesamiento de la información provoca, de hecho, fragmentación social y crea distancias 'abismales' entre los sujetos integrados en esta cosmovisión dominante y otras cosmovisiones más transversales, descriptivas, interpretativas, culturales y críticas.

Este 'capitalismo cognitivo' (Blondeau et al, 2004) fabrica una verdadera fractura social entre aquellos que se sienten cómodos con su utilización, se manejan con facilidad en esta lógica de análisis y les reporta beneficios, y 'los otros' que se sienten alejados y extraños con este modo de conocer, no se consideran hábiles, ni perciben que responda a sus necesidades y deseos de mejora.

Así, la realidad social es dividida en dos universos, el universo de 'este lado de la línea' y el universo del 'otro lado de la línea'. La división es tal que 'el otro lado de la línea' desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. El pensamiento abismal sigue vigente hoy en día, mucho tiempo después del fin del colonialismo político. (De Sousa, 2010, p. 8)

Su influencia en la vida de los centros es evidente. Esta lógica colonial reafirma la función selectiva de la escuela, el concepto de educación como privilegio y el modo de proceder de las organizaciones escolares, considerado racional y 'natural', interesadamente favorable a la población con la que sintoniza culturalmente. El resto de la ciudadanía necesita desplegar verdaderos 'esfuerzos' para alcanzar el añorado éxito. La idea es 'sobrevivir en la escuela' o 'malvivir trabajando'; éste es el destino proverbialmente asignado a los 'que no cuentan'.

LA ADMINISTRACIÓN BUROCRÁTICA Y GERENCIALISTA DE LOS BIENES COMUNES

Alguien podría replicar que la imagen que presentamos es diferente a la que formalmente se recoge en nuestro *marco jurídico*.

Los principios de inclusión y mejora de la educación y su traducción en expresiones como *integración, atención a diversidad, inclusión, innovación...* aparecen copiosamente en la redacción de nuestras leyes educativas. El término *inclusión*, por ejemplo, se utiliza de manera natural y reiterada en el texto modificado de la Ley Orgánica de Educación (LOE), por la ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) y, sin embargo, la concreción regulativa de estas leyes y, con más nitidez, la realidad de nuestro sistema escolar, concuerda muy poco con lo formalmente planteado (Haya y Rojas, 2016).

Las prácticas administrativas, como acciones mediadoras entre las leyes y las actuaciones de las instituciones educativas, son en gran medida los agentes que traducen las declaraciones formales en acciones directas. En la realidad de los centros, de hecho, se impone un modo de hacer racionalista, clasificatorio, sustentado en razones burocráticas y económicas, que exigen la puesta en marcha de una serie de trámites burocráticos que desvirtúan el significado genuino del principio de inclusión.

Las decisiones ‘pragmáticas’, ‘rápidas’ y sustentadas en la obsesión por recolectar datos fomentan la continua clasificación de los estudiantes, según categorías diagnósticas, y la educación diferenciada en grupos homogéneos (Martínez, 2002). Esta incidencia se observa fácilmente al fijar ‘ratios’ estándar por aula, al asignar profesionales especialistas en base a cuantificaciones, al promover la proliferación de programas y de medidas específicas ‘paralelas a las ordinarias’, sin abordar, reestructuraciones organizativas y curriculares generales (Escudero y Martínez, 2012). La administración, en el desarrollo de su gestión, constituye una prueba evidente de esta lógica clasificatoria, de fisura y finalmente excluyente.

SÓLO ES VALIOSO LO QUE GENERA BENEFICIOS CONTABLES

Si existe alguna referencia transversal en cualquier ámbito de análisis de nuestra realidad es la *económica, que considera valioso sólo aquello que genera beneficios contables.*

En este modelo, la ecuación *inversión monetaria / logro productivo* debe ser rentable. Aplicada a los colectivos más débiles esta ecuación no consigue

‘buenos’ resultados, no logra el beneficio económico deseado. La formación de este grupo de sujetos no se considera productiva. La ‘cruzada’ actual es la de construir sociedades competitivas en el mercado global de bienes y servicios de consumo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

En esta lógica, definir estándares y realizar seguimientos cuantitativos para informar de la evolución respecto a objetivos comunes a nivel transnacional se convierte en una herramienta única y a potenciar.

Si adoptamos otras referencias y parámetros (por ejemplo, promover ‘bienestar social’ para todos), y si consideramos el resto de indicadores como coadyuvantes y en ningún caso únicos, sería diferente el modo de apreciar el valor de la inversión en educación. De todos es conocido que las convenciones, pactos y declaraciones internacionales establecen que la educación, más allá de la mejora de la producción, es un derecho fundamental necesario para alcanzar el desarrollo personal pleno, la mejora sostenible de las sociedades y, sobre todo, es un mecanismo equilibrador de las desigualdades (UNESCO, 2015).

Un sistema incapaz de garantizar el éxito escolar para todos no sólo cuestiona el desarrollo pleno de la infancia, sino que pone en riesgo cuestiones tan centrales como la cohesión y la justicia social del conjunto de la sociedad. (UNICEF, 2017, p.4)

Seguimos constatando, una y otra vez, que las condiciones, el marco donde el anunciado ‘reto ético’ se plantea, no es precisamente el más idóneo.

LA JUSTICIA SOCIAL COMO REFERENCIA COMÚN

Lo que hemos argumentado hasta ahora no es fruto de una posición descreída. La historia y las buenas experiencias de enseñanza avalan la viabilidad de iniciativas de cambio social y educativo. Tampoco somos tan osados e ingenuos como para enumerar lo que, a nuestro juicio, serían ejes básicos de una sociedad justa, en la que prácticas inclusivas y de mejora educativa tengan mucho más fácil adoptar la ética como referencia. Sí queremos compartir, a modo de colofón, una visión esperanzada sobre la posibilidad y necesidad de construir colectivamente una escuela inclusiva, sustentada en otros formatos de análisis y actuación contextualizados y socialmente comprometidos.

La investigación sobre procesos de cambio y mejora en educación (Fullan, 2002a; Fullan, 2002b; García, 2004, Hargreaves y Shirley, 2012, Díaz-Barriga, 2012) nos advierte de la torpeza que supone pretender implementar mejoras y reformas elaboradas ‘desde arriba’, que se planifican desde una óptica experta, gerencial y prescriptiva. Por otra parte, hemos tenido ocasión de comprobar el poder de cambio que surge del análisis de las necesidades de mejora ‘sentidas’ y acordadas en cada centro y entre centros (Bolívar, Escudero, Domingo, García, y González, 2007). Hemos aprendido, también, que incluso esta energía no es suficiente. En una sociedad compleja y entramada necesitamos incorporar otros componentes y de manera interaccionada. Cualquier proyecto de cambio social, en general, y educativo, en particular, necesita tener sentido para la ciudadanía que se ve interpelada. De ahí el ‘rol de parte’ que debe asumir en el conglomerado de iniciativas locales de mejora de las condiciones de vida de sus sociedades.

Organizaciones, instituciones, colectivos... del contexto próximo suelen contemplar iniciativas de mejora de la vida de sus ciudadanos desplegando variados proyectos sociales, culturales, económicos... que, junto a las iniciativas de cambio educativo, amplían las posibilidades reales de cambio social y escolar. Las propuestas de mejora en educación necesitan formar parte de ese entramado de iniciativas, de proyectos ‘justos’ de sociedad y trabajar con ellos para conseguir la complicidad necesaria. La construcción de nuevas prácticas organizativas y curriculares en las escuelas es deudora de un conjunto de creencias, valores y prácticas sociales, que deben ser analizadas colectivamente en entornos con significado. Esta concepción y formato de colaboración abre una puerta a la esperanza en la *reconstrucción colectiva*, que no el *emprendimiento individual*. Un concepto de ideas y prácticas que, en estos momentos, y como hemos podido ilustrar, en ningún caso facilita la incorporación de referencias éticas en la configuración de una escuela inclusiva, instalada en la mejora continua.

En esta trama de actuación, los centros educativos y los profesionales de la enseñanza no pueden eludir su responsabilidad más específica. Tienen la enorme tarea de llevar a cabo, con la mejor organización de los recursos, una enseñanza inclusiva, bien fundamentada en la investigación, cualificada y actualizada permanente.

Apostamos por una labor profesional, ‘enredada’, de análisis y reconstrucción de las ideas con el resto de agentes del contexto próximo. A la vez, reivindicamos un ‘activismo’ en lo global que presione a las instituciones y organizaciones políticas para seguir avanzando en la gestión democrática de las leyes en la lucha por una sociedad más justa en lo económico, sabia en lo social y ecológica en lo natural. En este marco de actuaciones, el ‘reto’ de una educación inclusiva y de mejora continua se concibe como una invitación sincera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blondeau et al. (2004). Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J.M., García, R.J. y González, M^a.T^a. (2007). *Módulo 1: El centro como contexto de innovación*. Programa de formación en asesoría pedagógica. Curso de formación especializada en centros Educativos. Madrid: MEC. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18609/1/el%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%C3%B3n.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com20010678es01%28aprendperm%29.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. (ries), México, unam-iissue/Universia, (3),7, pp. 23-40. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, pp. 174-193. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2012reducido.pdf?documentId=0901e72b8142a5e0>

Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

García, R. J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: MECED.

Haya, I., Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. (9)2, pp. 155-170. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277/259>

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro

Jenkins, J (2017, 9 de septiembre). Estudiar idiomas en el colegio no tiene sentido. *eldiario.es*. Recuperado de

http://www.eldiario.es/theguardian/Estudiar-idiomasy-colegio-sentido_0_680682055.html

Nóvoa, A. (2010). *La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación*. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), pp. 23-41. Recuperado de

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2010-16-5030&dsID=Documento.pdf>

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce / Extensión Universitaria. Recuperado de

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber%20final%20-%20C3%B3pia.pdf>

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de

[https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores de exclusion educativa en espana.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores%20de%20exclusion%20educativa%20en%20espana.pdf)

Los retos éticos de los procesos de mejora para la inclusión: ética crítica y coherencia institucional

Dr. D. Amador Guarro (Universidad de La Laguna)

Resumen: En esta comunicación se abordan los retos éticos que plantean los procesos de mejora para la inclusión desde las éticas de la justicia y la crítica. Una vez identificados esos retos se ofrece una concepción de la inclusión desde el punto de vista cultural resaltando el universo pluricultural que representa el alumnado, frente a única cultura que valora y enseña la escuela. Se plantea la hipótesis de que esa confrontación cultural es la responsable de gran parte de las dificultades de la mayoría del alumnado para aprender. Por último, se ofrece la construcción democrática de la coherencia institucional de las escuelas como marco de los procesos de mejora que asumen la equidad como principio y valor principal en torno al cual gira su trabajo.

Palabras clave: ética de la justicia, ética crítica, inclusión, coherencia institucional.

Uno de los principales retos que tienen que afrontar tanto nuestros sistemas educativos como nuestras escuelas y profesorado, es la transformación de la actual y predominante cultura escolar, heredada de la ilustración, concebida al servicio de la creación de los estados nacionales modernos, y, por tanto, centrada en la uniformidad, en otra cultura escolar centrada en ofrecer una respuesta educativa justa a la inclusión, a la diferencia a la diversidad.

Un reto que supone avanzar decididamente hacia una escuela radicalmente justa que transite de la idea de igualdad, entendida como trato igualitario a todo el alumnado, independientemente de sus características, a la idea de equidad, es decir, trato diferenciado para cada alumno en función de sus características individuales, sociales y culturales (Guarro, 2016).

Esa transformación debe concebirse en el marco de la construcción de una escuela democrática, más allá de los aspectos formales de la participación.

Una escuela que como ya sugería Escudero (2006b) hay que plantearla en términos éticos porque, además de ofrecer criterios desde los que valorar y

construir las políticas y las prácticas, nos sitúa más en su transformación que en su descripción. Y señalaba, siguiendo sus propias y otras aportaciones al discurso ético educativo (Escudero, 2006a; 2006b, 2011; Furman, 2004 y 2012; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Shapiro y Stefkovich, 2001; Wineberg, 2008), la necesidad de contemplar varias éticas complementarias: la ética comunitaria democrática (en el centro de todas ellas), la ética de la justicia, la ética de la crítica, la ética del cuidado y la ética profesional.

Asumida por todos la ética de la justicia, lo que significa el reconocimiento del derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de cualquier sociedad democrática, queremos destacar ahora la ética de la crítica.

La ética de la crítica supone un compromiso permanente con el análisis y valoración de las decisiones estratégicas que adoptamos en relación con la equidad educativa, tanto en el nivel de las políticas emanadas de las administraciones como de las prácticas desarrolladas por los centros y el profesorado. Ese compromiso supone evitar todas las barreras que, consciente o inconscientemente, el sistema, los centros y el profesorado interponen en el proceso de escolarización al alumnado dificultando su aprendizaje. Barreras que no tiene nada ver con las exigencias objetivas de ese aprendizaje, sino más bien con tradiciones escolares aceptadas acríticamente sobre la organización del tiempo y del espacio; con una visión del curriculum superada por el desarrollo de la sociedad y del conocimiento; con concepciones obsoletas de la enseñanza y del aprendizaje; con intereses gremialistas; con estructuras organizativas incoherentes con la equidad, y con un largo etcétera que podría resumirse en la idea de la gramática profunda de la escuela (Tyack y Tobin, 1994), inalterada a pesar de todas las reformas educativas que hemos puesto en marcha en nuestro país desde la LGE de los setenta hasta la actual LOMCE.

Por tanto, los procesos de mejora que se desarrollen en los centros, con permiso de las políticas de las distintas administraciones, deberían basarse principalmente en este compromiso con la ética de la crítica, lo que, a nuestro juicio supondría un compromiso con la construcción de una coherencia institucional democrática, con especial atención a la inclusión.

En esta propuesta queremos enfatizar cuando hablamos de inclusión la capacidad de la escuela y del sistema educativo para dar una respuesta adecuada al universo pluricultural del alumnado, lo que significa que las diferencias culturales de ese alumnado no deben tratarse como deficiencias ni deben traducirse en desigualdades en los resultados de aprendizaje. Por supuesto que la inclusión también debe contemplar la atención a las necesidades específicas de cada alumno, tanto a los que presentan algún tipo de déficit como a los que tienen altas capacidades, pero nos interesa ahora resaltar esa otra cara de la inclusión porque no se está abordando adecuadamente y se está asimilando a la deficiencia. La diferencia debe respetarse, la deficiencia debe compensarse.

Esta idea de inclusión quiere poner de manifiesto la existencia de un interculturalismo intrasocial que la escuela y el sistema se obstinan en desconocer. Perrenoud (1998), plantea la cuestión del siguiente modo. El curriculum en general, y el correspondiente al período de escolarización obligatoria en particular, ha estado definido históricamente a partir de la concepción de la cultura y de la enseñanza de las clases dominantes; el curriculum se encontraba, y aún se encuentra, bajo el control de esos grupos sociales que hacen de sus propios valores, conocimientos y de su propia relación con el conocimiento el modelo de la «cultura».

Esta situación implica que el camino que ha de recorrer cada alumno para apropiarse de la cultura escolar no es exactamente el mismo, pues depende de dónde se sitúe cada uno cuando inicia el proceso de escolarización: si en la prolongación de la cultura familiar (caso del alumnado de clase alta y media), o en la lejanía de una cultura «extranjera», es decir, alejada, como es el caso del alumnado de clase baja y, sobre todo, el más desfavorecido.

En la medida en que las clases más privilegiadas viven el curriculum como una forma escolarizada de su cultura, la escolarización les parece una extensión «natural» de la educación familiar y el éxito escolar de sus hijos el medio más seguro de garantizar la transmisión de su herencia cultural. El efecto de esta proximidad y de esta identificación se refuerza por el conjunto de recursos materiales y simbólicos que las clases más privilegiadas pueden poner a disposición de sus hijos: condiciones de trabajo óptimas; medios materiales (libros, ordenadores, etc.); ayuda de los padres; clases particulares; estancias

en el extranjero para aprender idiomas; etc. A lo que habría que añadir la «capacidad estratégica de las familias» para eludir la trampa escolar: elección del profesorado; de los centros (privados o públicos); de superar los diferentes trámites de selección; la capacidad de establecer relaciones con los enseñantes; de negociar la evaluación con ellos; de orientar el trabajo escolar en función de los itinerarios o momentos más rentables; conocimiento de los trámites, acreditaciones y salidas; capacidad para orientar los estudios en función de objetivos a largo plazo (visión estratégica de la escolarización); etc.

La distancia entre la cultura de la escuela y la de su alumnado, no sólo es desigual sino que para muchos de estos alumnos, precisamente los más desfavorecidos, es tal que les resulta insalvable, porque ambas culturas han terminado por confrontarse. La cultura escolar, asimilando las concepciones de las clases dominantes, se ha ido haciendo cada vez más elitista; la cultura del alumnado más desfavorecido, desdibujándose hasta tal extremo que ahora es casi imposible describir un patrón cultural específico. Además, la cultura escolar ha incorporado unos componentes (tradiciones, costumbres, rutinas, actividades, normas, rituales e inercias) específicos que aún la hacen más distante.

Una cultura elitista (Perrenoud, 1996) tanto en los conocimientos que enseña como en la relación educativa entre el alumnado y el profesorado. En la «relación educativa», es esencial la comunicación, la complicidad, la estima y el respeto mutuo, que tienen mucho que ver con compartir o no los gustos y los valores del alumnado en todos los ámbitos de la vida, estén más o menos alejados del currículum. En la interacción cotidiana la escuela es elitista, y habitualmente ni siquiera es consciente de ello lo que complica aún más, si cabe, la reconstrucción de esa interacción, porque pone a los alumnos de todas las clases sociales ante un profesorado de clase media o que participa de la cultura elitista de esa formación social. Así,

«a un niño que rechaza la violencia, respeta los libros, saluda educadamente y siempre tiene las manos limpias, se tratará de diferente forma (y ante cualquier conflicto, perdonará antes) que al niño que, en situaciones similares, agrade a los otros, jura alegremente, mastica chicle, huele mal, ...» (Perrenoud, 1996: 54).

Para concluir esta propuesta vamos a identificar los principales rasgos de la coherencia institucional para aclarar lo mejor posible el compromiso que solicitamos de la escuela para abordar la inclusión con equidad. Y también queremos recordar ahora, en relación con la ética de la justicia y la ética de la crítica, que la forma de evitar las barreras y obstáculos arbitrarios y gratuitos que intercalamos en el proceso de escolarización de nuestro alumnado y que afecta de una forma especialmente negativa al alumnado diferente, es la construcción sistemática y democrática de esa coherencia institucional porque permite abordar progresivamente la construcción de una cultura escolar desde la equidad. El tratamiento parcial, discontinuo, individual,..., de la inclusión, que es lo habitual, solo permite la realización de buenas intenciones que casi nunca resuelven de forma sostenible y justa los problemas de inclusión del alumnado. Vamos a ofrecer dos caracterizaciones de la coherencia institucional planteadas desde dos puntos de vista diferentes pero complementarios. La primera es descriptiva y sólo pretende la identificación de los atributos críticos que caracterizan a la coherencia institucional: La coherencia institucional es la relación significativa entre los distintos aspectos, dimensiones, procesos y políticas, que constituyen la cultura escolar, construida con la intención de mejorar los aprendizajes de todo el alumnado. La segunda pretende ser más empírica, en el sentido de comprobable, y establece las condiciones para comprobar si una institución es coherente o no: Una institución educativa es coherente si las decisiones que se adoptan acerca de las dimensiones, procesos y políticas, constitutivos de su cultura, están relacionadas entre sí, (si es posible con una relación estadísticamente significativa), y tienen la intención de mejorar los aprendizajes de todo el alumnado.

Al hablar de las relaciones hay que identificar los componentes (elementos, procesos y políticas) determinantes de la coherencia institucional. Partimos de la hipótesis de que no todos los componentes de cada una de las dimensiones son igualmente determinantes porque su influencia en la mejora de la institución en general y del rendimiento del alumnado en particular, no es la misma. Además, tenemos que trabajar con una cierta economía a la hora de decidir sobre los componentes principales de la coherencia porque cuantos más incluyamos más compleja e inabarcable será el proceso de construcción

de la coherencia. Es preciso pues estar seguro de que se incluyen los realmente determinantes, pero no más.

En este sentido, vamos a considerar la propuesta que realizaron Newmann y otros (2001, 2001a y 2001b), en la que se plantean las condiciones para construir y valorar la coherencia escolar, e identifica las siguientes: un sistema común de enseñanza que guíe el curriculum y el aprendizaje ; un equipo directivo que apoye las condiciones de trabajo para la implementación del sistema de enseñanza ; y, una institución que busque y organice los recursos (materiales, tiempo y tareas del staff) para mejorar el sistema común de enseñanza y para evitar esfuerzos de implementación difusos y dispersos .

Aunque habrá que seguir investigando para mejorar estas (y otras) propuestas, creemos que es una buena base para iniciar procesos de construcción de la coherencia institucional en nuestros centros.

Por último, la calidad democrática de la coherencia institucional no sólo depende de su naturaleza, también del modo como se construye. Además, implica la consideración dialéctica de todos los procesos implicados: si bien admitimos la necesidad de una cierta pre-visión de lo que deberá ser, también ponemos de manifiesto que su construcción no debe hacerse al margen de la práctica y del conjunto de los implicados. En ese sentido, las diferentes tareas que constituirían el proceso de construcción de la coherencia institucional no se desarrollarían linealmente por los agentes más cualificados hasta conseguir un producto más o menos acabado. Más bien, el flujo constante de decisiones acerca de las acciones que deberán llevarse a cabo, han de asegurar la participación real de todos los implicados por lo que debe adoptar el consenso como guía o marco de referencia.

Para ello, habría que adoptar algunos principios que orienten el proceso de construcción de la coherencia institucional (Guarro, 1990, 1992, 1999, 2002 y 2005), que ya han sido descritos y explicados en otros trabajos, por lo que ahora solo los enunciaremos: (1) La construcción de la coherencia institucional debe concebirse como un proceso; (2) La construcción de la coherencia institucional es un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo; y, (3) El consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso construcción de la coherencia institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Escudero, J. M. (2006a). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luís (coords.) *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2006b): Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41.
- Escudero, J. M. (2011): Dilemas éticos de la profesión docente, *Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 93-102, Consejo Escolar del Estado.
- Furman, G. C. (2004): The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), pp. 215-235.
- Furman, G. C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), pp. 191-229.
- Guarro, A. (1990): El diseño del curriculum y el consenso como mecanismo decisorio. *Curriculum*, 2, pp. 27-40.
- Guarro, A. (1992): Currículum y Diseño Curricular. El diseño del currículum. En *Fundamentos de los Diseños en Canarias*, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1992, capítulo I.
- Guarro, A. (1999). El curriculum como propuesta cultural democrática. En J. M. Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005). El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu, *Sistema educativo y democracia*, Barcelona: Octaedro/Fies/MEC.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), pp. 13-34.
- Hayes, D., Mills, M., y Lingard, B. (2006). *Teachers y schooling making a difference: Productive pedagogíes, assesment and performance*. Crows Nest, Australia: Allen y Unwin

- Hopkins, D. (2002). *Innovation and the next phase of educational reform*. Ponencia presentada en la Conferencia Delivery and Innovation in Education (Westminster, 25 de junio) <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/launch/>
- Hopkins, D. y otros (2001). *Meeting the Challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. Londres: DfES [schoolimprovement/meeting_the_challenge_000.pdf??version=1](http://www.schoolimprovement/meeting_the_challenge_000.pdf??version=1)
- Newmann, F., Bryk, A., y Nagaoka, J. (2001). *Improving Chicago's schools. Authentic intellectual work and standardized tests: Conflict or coexistence?* Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E., y Bryk, A. (2001a). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), pp. 297.
- Newmann, F., Smith, B., Allensworth, E., y Bryk, A. (2001b). *Improving Chicago's schools. Benefits and Challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Perrenoud, Ph. (1996). Cultura scolaire, culture élitare? En Ph. Perrenoud, *La pédagogie des différences*, pp. 51-57. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique, documento obtenido en internet: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/difference.html
- Shapiro, J. y Gross, S. (2008). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times*. Lawrence Erlbaum: London
- Shapiro, J. y Stefkovitch J. A. (2001). *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. Lawrence Erlbaum: London.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional Care and Vocation*. Sense Pub., Rotterdam.

Programas de mediación y alumnos ayudantes

Desarrollo personal de alumnos y profesores que participan en procesos de mediación escolar

Concha Iriarte Redín (Universidad de Navarra, España)

Sara Ibarrola-García (Universidad de Navarra, España)

Resumen: Las investigaciones de los últimos años siguen confirmando el impacto positivo de la mediación escolar. En este estudio se evalúa el nivel de aprendizaje percibido por profesores y alumnos mediadores y alumnos mediados implicados en procesos de mediación. Los resultados indican que ésta no sólo es una estrategia que favorece la convivencia general del centro educativo, sino que promueve el aprendizaje socioemocional y cognitivo-moral de los que participan en ella. En este estudio destacan como los principales aprendizajes de los tres grupos: el aumento de la conciencia y especialmente de la regulación emocional. Asimismo, se producen mejoras en el análisis del conflicto, el respeto, la reciprocidad y la atribución de responsabilidad. Se confirma, por tanto, que la mediación es una estrategia no sólo paliativa del conflicto sino potenciadora del desarrollo personal y de la convivencia en los centros educativos.

Palabras clave: aprendizaje percibido, mediación entre iguales, mediación, resolución de conflictos.

INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura sigue confirmando -como señalan Carrasco, Hernández y Ripoll (2012)- que la mediación “en los centros educativos es una herramienta valiosa que impulsa la convivencia y la cultura dialéctica, que intensifica la adquisición de competencias comunicativas y la responsabilidad solidaria” (p. 110). Las investigaciones nacionales e internacionales sobre mediación escolar, revisadas en los últimos 5 años, nos permiten refrendar esta

idea. Así Cook y Boes (2013), comprueban que la mediación entre iguales sirve para que los estudiantes tomen un papel activo en la creación de un mejor clima académico, disminuyendo el número de peleas y el absentismo escolar. DeVoogd, Lane-Garon y Kralowec (2016), en un estudio experimental realizado en escuelas de California en colaboración con la Universidad de California State University, destacan que -comparando los valores pretest y posttest- los estudiantes que reciben instrucción directa sobre mediación mejoran significativamente respecto de los que no la reciben. Los mediadores formados experimentan un crecimiento social y emocional superior, mejoran la toma de perspectiva cognitivo-afectiva, el rendimiento académico, la asistencia al centro, la sensación de seguridad y de pertenencia. A la vez, disminuyen las sanciones y expulsiones, eligen estrategias más adecuadas ante el conflicto y aumenta la empatía.

Asimismo, en la evaluación del impacto de la mediación escolar que hacen Jorbozeh, Dehdari, Ashoorkhani y Taghdisi (2014), se destaca la mejora de la empatía y la moral en el grupo y de la comprensión de las diferencias interpersonales, lo que genera una atmósfera más segura, alegre, de apoyo y confianza con los iguales. Esto aumenta el número de amigos, la autoestima, la implicación, la responsabilidad y el aprendizaje.

En este sentido, se ha podido comprobar también que los alumnos mediadores dan valor a la mediación ya que les permite aprender conocimientos que no se dan en otras asignaturas. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes, no sólo los mediadores, valoran la utilidad de la mediación en el contexto escolar de forma muy favorable ya que les sirve para solucionar conflictos y para que éstos no desemboquen en situaciones graves y violentas (García-Raga, Chiva, Moral y Ramos, 2016). En efecto, los estudios indican que enseñar a resolver los conflictos reduce significativamente la agresividad, tanto reactiva como proactiva en lo que son comportamientos frecuentes como hacer burla, gritar al otro, luchar, golpear o tirar del pelo. Los estudios ponen de manifiesto que cuando los alumnos adquieren estrategias para afrontar los conflictos las emplean y tratan de controlar su ira (Sakgal, Turnuklu y Totan, 2016).

En cualquier caso, si los programas van acompañados de una serie de condiciones de contexto, el impacto de la mediación puede ser incluso mayor. Así, Jorbozeh, Dehdari, Ashoorkhani y Taghdisi (2014) consideran

imprescindible la sensibilización de familias y alumnos sobre la importancia de los programas de mediación, la cooperación entre la escuela y la familia, la utilización de espacios propios para la mediación e incluso atuendos que identifiquen a los mediadores. En suma, el apoyo social, físico y emocional que se ofrezca, juega un papel fundamental para que puedan lograrse los efectos educativos de la mediación. Precisamente, en el estudio de evaluación de la mediación escolar de García Raga y cols. (2016), los aspectos a mejorar - según la percepción de los alumnos mediadores encuestados- tienen que ver con las condiciones contextuales, a saber, la falta de sentirse valorados por el profesorado y su escasa participación en otras actividades de mejora de la convivencia en el centro.

METODOLOGÍA

Con el fin de conocer los aprendizajes socioemocionales y cognitivo-morales percibidos tras participar en procesos de mediación, se elaboran unos cuestionarios *ad hoc*: *Cuestionarios para evaluar el proceso y los resultados de la mediación escolar por parte de profesores y alumnos mediadores y de alumnos mediados* (Ibarrola-García y Iriarte, 2012) y se aplican a una muestra de agentes implicados en procesos de mediación. El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (España), a través de la *Asesoría de Convivencia*, facilitó el listado de los centros educativos que contaban con una línea de trabajo en mediación escolar. Un total de 23 centros habían recibido cursos de formación en mediación y resolución de conflictos. Del total de los 23 centros, se seleccionaron finalmente 13 centros educativos navarros que conformaron la muestra aceptante por accesibilidad al cumplir los siguientes criterios de inclusión: 1) la condición de llevar como mínimo un año realizando procesos formales de mediación y 2) contar también con un servicio de mediación entre iguales.

Sobre un diseño transversal, la aplicación de los cuestionarios y recogida de datos fue realizada en cada uno de los centros a lo largo de cuatro meses. Se contactó con cada uno de los centros para mantener una reunión con la dirección. Se contó con el consentimiento informado de todos los participantes.

El procedimiento de recogida de datos contó con el visto bueno de la Asesoría de Convivencia del Gobierno de Navarra. Asimismo, la Comisión de Ética de la Universidad de Navarra avaló el uso adecuado de los datos recogidos en esta investigación.

Se realizaron los siguientes análisis estadísticos: 1) estudio descriptivo de datos, 2) comparaciones entre grupos (t de Student, ANOVA y U de Mann-Whitney), 3) correlaciones entre factores (r de Pearson), 4) análisis factorial exploratorio (Adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, Esfericidad de Bartlett, Coeficiente Kuder-Richardson). Para el tratamiento estadístico se ha empleado el programa SPSS, versión 15. Todos los análisis pueden verse con más detalle en Ibarrola-García y Iriarte (2012, 2013a, 2013b, 2013c; 2014a, 2014b, 2014c) y en Ibarrola-García, Iriarte y Aznárez-Sanado (2017). Se muestra a continuación una síntesis de los principales resultados obtenidos.

RESULTADOS

Aprendizaje Socio-cognitivo percibido por los alumnos mediadores y mediados y por los profesores mediadores

Los *alumnos mediadores* han percibido, como cambio principal y significativo, la *objetividad* al analizar y resolver los conflictos, es decir, la mediación les ha ayudado a analizar los conflictos sin dejarse llevar por su opinión personal. En segundo lugar, destacan el *pensamiento alternativo*, esto es, han aprendido a pensar más en alternativas diferentes para solucionar los problemas.

Los *alumnos mediados*, por su parte, destacan como aprendizajes socio-cognitivos principales la ayuda de la mediación para mejorar la *comunicación* con los demás, también perciben un aumento del *pensamiento consecuencial* al analizar los conflictos (han aprendido a anticipar cognitivamente las consecuencias de sus acciones) y el *pensamiento medios-fines* (han aprendido a pensar si con su conducta conflictiva consiguen realmente lo que pretenden). En el *profesor mediador* destaca especialmente la capacidad de la mediación para fomentar el *pensamiento alternativo*, es decir, los profesores valoran la ayuda que ha supuesto la mediación para pararse a pensar en diferentes formas de solución ante los conflictos. En segundo lugar, han mejorado su capacidad de analizar los conflictos con objetividad sin dejarse llevar por su

opinión personal. En la Figura 1 se observa la puntuación de los 5 ítems socio-cognitivos comunes en los tres grupos (profesor mediador primera columna, alumno mediador segunda columna y alumno mediado tercera columna). Las columnas sombreadas reflejan que ese ítem ha sido el más puntuado en más de un grupo.

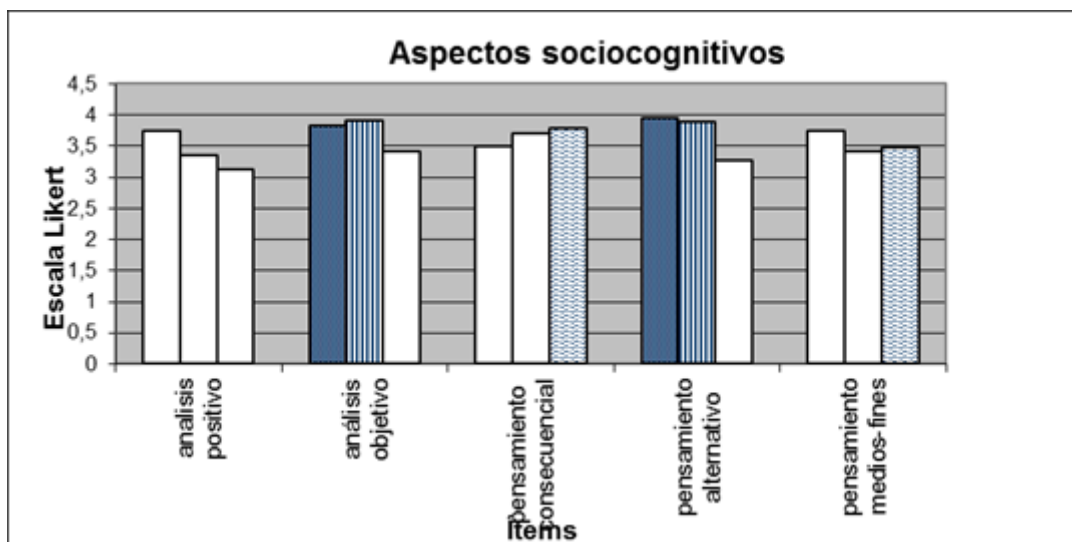


Figura 1. Distribución de las puntuaciones de los ítems de aprendizaje sociocognitivo

Con el fin de conocer si existen diferencias significativas entre las variables socio-cognitivas de los alumnos mediadores y mediados, se aplicó el estadístico t observando que en los dos grupos de alumnos existen diferencias significativas en el análisis del conflicto y en el pensamiento alternativo. Es decir, los *alumnos mediadores* han aprendido, más que los mediados, a analizar los conflictos y a pensar en soluciones alternativas, aspectos que sin duda han favorecido la formación recibida para la práctica de la mediación como estrategia de resolución de conflictos.

Aprendizaje moral percibido por alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores

En cuanto a los aprendizajes morales, los *alumnos mediadores* han descubierto con la mediación: la importancia de las relaciones de ayuda, puntuando muy alto el ítem referido a la importancia de saber pedir ayuda a tiempo. En segundo lugar, la aceptación y el respeto de las diferencias de las personas con las que uno se relaciona, y en tercer lugar, la influencia que cada

persona ejerce en el conjunto del clima social descubriendo la aportación significativa de cada uno en pro de la mejora de la convivencia.

Por su parte, los *alumnos mediados* valoran sobre todo la mejora de la confiabilidad, es decir, ahora dan más importancia a no hablar mal de otras personas cuando no están presentes. También la mejora del *sentido* de justicia comprendiendo mejor lo que es justo y lo que es injusto y, en tercer lugar, la disposición a pedir ayuda para evitar o resolver problemas. Asimismo, valoran especialmente la importancia de la mediación para aminorar la escalada de los conflictos en el centro educativo, para ofrecer apoyo social a personas en conflicto o en riesgo de conflicto y para aumentar la aceptación y el respeto de las diferencias entre todos.

Con relación al profesor, los tres aspectos más valorados están relacionados con la contribución de éste a su entorno en la mejora de la convivencia a raíz de haber participado en procesos de mediación. Los *profesores mediadores* perciben un incremento en su participación en el colegio, dan más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya una buena convivencia y a la responsabilidad que tienen en la solución de los conflictos. La mediación incide positivamente sobre la tarea cívica del profesor aportando un motivo para ejercitarla.

En la Figura 2 se observa la puntuación de los 7 ítems socio-morales comunes en los tres grupos (profesor mediador primera columna, alumno mediador segunda columna y alumno mediado tercera columna). La columna sombreada refleja que la responsabilidad social en la convivencia y la petición de ayuda han sido los ítems más puntuados en más de un grupo.

Aprendizajes emocionales percibidos por los alumnos mediados y mediadores y los profesores mediadores

El nivel de aprendizaje emocional percibido a través del proceso de mediación fue equivalente tanto en profesores y alumnos mediadores como en alumnos mediados. En todos los grupos se otorgaron puntuaciones medias altas de aprendizaje emocional (por encima de 3.38 en todos los casos), lo que parece indicar la efectividad del proceso de mediación en este sentido.

Por otro lado, se encontraron puntuaciones significativamente más elevadas en el Factor regulación emocional ($M=3.69$, $SD=.75$) que en el Factor conciencia emocional ($M=3.43$, $SD=.83$) en todos los grupos ($F(1,99)=10.13$, $p=.002$,

n2=.093). Estos resultados indican que el aprendizaje percibido en la dimensión de regulación emocional fue significativamente más elevado que el percibido en la dimensión de conciencia emocional.

Por otra parte, en el análisis de las emociones durante el proceso de mediación, se comprobó que los profesores y alumnos mediadores, identificaban las mismas emociones en los mediados que las que éstos percibieron en sí mismos durante el proceso de mediación.

Estos resultados parecen indicar que este tipo de procesos permiten identificar adecuadamente las emociones de los alumnos mediados. A su vez, los alumnos mediadores son capaces de percibir mejor las emociones de los alumnos mediados durante un proceso de mediación que los propios profesores mediadores.

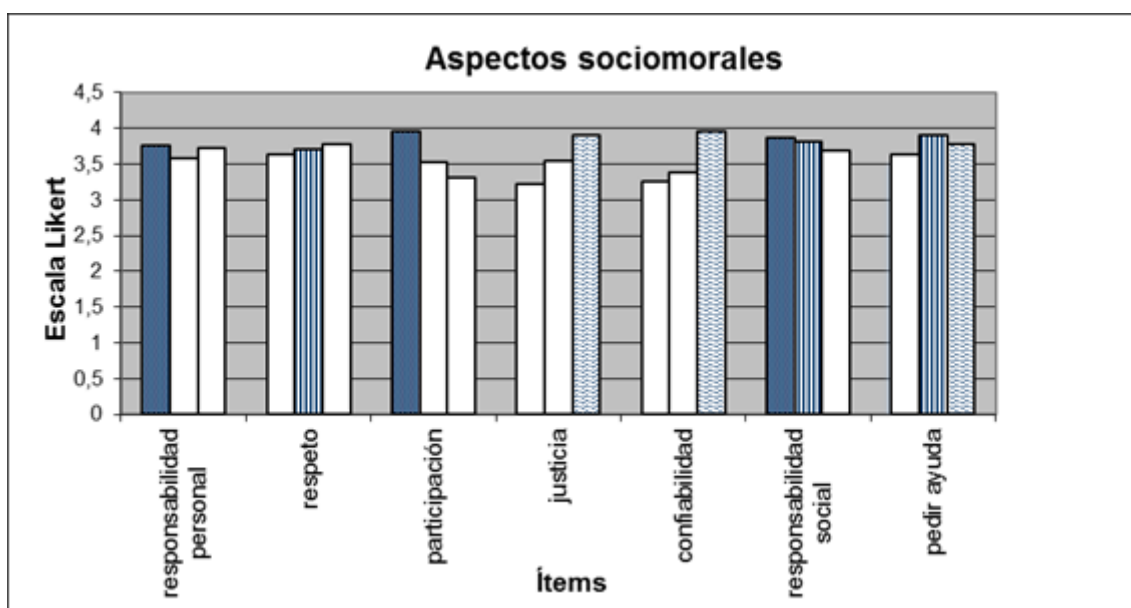


Figura 2. Distribución de las puntuaciones de los ítems de aprendizaje moral

CONCLUSIONES

1. Aunque la mediación queda asociada inherentemente al conflicto, lo hace desde una perspectiva preventiva -evitar su escalada- y proactiva -educar para la convivencia positiva-.
2. En este sentido, la mediación educativa es una estrategia que, no solamente es eficaz para transformar conflictos, sino que encierra un

importante potencial formativo tanto individual como interpersonal de los agentes implicados en ella, así como en el conjunto del clima de convivencia de los centros educativos.

3. En nuestra investigación, relativa a la evaluación del proceso de mediación en población española, se corroboran estas afirmaciones en el sentido de que:
 - Los alumnos han descubierto la utilidad de la mediación y su importancia en el desarrollo de relaciones, fomentando la aceptación y el respeto de las diferencias individuales y la influencia que cada persona tiene en el clima social general.
 - Los alumnos mediados han percibido como principales cambios socio-morales atribuidos al proceso de mediación: un mayor sentido de la justicia y la voluntad de pedir ayuda para prevenir o resolver problemas.
 - La mediación ayuda al profesorado a gestionar más eficazmente los conflictos en su aula, le ofrece herramientas para trabajar algunos problemas de disciplina para los cuales a menudo falta tiempo y recursos y refuerza comportamientos de convivencia positivos.
 - En lo que se refiere a la percepción de aprendizajes emocionales, destaca especialmente la influencia de la mediación en la mejora de la conciencia y, sobretodo, de la regulación emocional de los profesores y alumnos mediadores y de los alumnos mediados.
4. Por todo lo cual cabe reafirmar el potencial educativo de la mediación para convertirse en un procedimiento de aprendizajes personales y cívicos de uso habitual en los centros de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasco, V., Hernández M. J. y Ripoll, J. (2012). Fortalezas y debilidades de la implantación de un programa de mediación en educación secundaria. *REOP*, 23(3), pp. 110-120. DOI 10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11466
- Cook, J. Y. y Boes, S. R. (2013). *Mediation works: An action research study evaluating the peer mediation program from the eyes of mediators and faculty.*

- DeVoogh, K., Lane-Garon, P., y Kralowec, Ch. (2016). Direct Instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 2016. DOI 10.1002/crq.21156
- García Raga, L., Chiva Sanchis, I., Moral Mora, A., y Ramos Santana, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, pp. 203-215. DOI: 10. SE7179/PSRI_2016.28.15
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013a). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado* 17(1), pp. 367-384.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013b). Percepción de la mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 32(2), pp. 117-145.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013c). An evaluation of school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Journal*, 84, pp. 182-189. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2014a). La atención al clima escolar del aula, base de la educación para la convivencia: claves para el profesor. *Revista de Ciencias de la Educación*, 237, pp. 39-57.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2014b). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London Review of Education* 12(3), pp. 261-273. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.12.3.02>
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2014c). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en Educación Secundaria. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 27(marzo), pp. 9-27.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2017). Aprendizaje emocional autonconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic*

Journal of Research in Educational Psychology, 15(41), pp. 75-105. DOI
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.15175>

Jorbozeh, H., Dehdari, T., Ashoorkhani, M., Taghdisi, M. (2014). Establishing a Framework of Influential Factors on Empowering Primary School Students in Peer Mediation. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(10), pp. 1-8. DOI: 10.5812/ircmj.14194

Sagkal, A. S., Turnuklu, A., y Totan, T. (2016). Peace education's effects on aggression: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, pp. 45-68, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.3>

Excelencia educativa y sistemas de ayuda entre iguales

Cristina del Barrio (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España)

Resumen: Tras justificar por qué es necesario intervenir para mejorar la convivencia como elemento de excelencia educativa, se defiende un modelo de intervención basada en el conocimiento científico, educativo-preventiva y global, buscando en qué medida el papel del alumnado y en particular los sistemas de ayuda entre iguales encajan en estos principios que guían una intervención eficaz.

Palabras clave: convivencia escolar, intervención educativa, sistemas de ayuda entre iguales.

EXCELENCIA EDUCATIVA Y CONVIVENCIA

En los últimos treinta años ha habido numerosas investigaciones acerca de los problemas de convivencia en los centros escolares. Tenemos un conocimiento preciso de la naturaleza y prevalencia de problemas como el acoso y la exclusión -entre iguales o entre profesorado y alumnado, en vivo o cibernético, LGTBI-fóbico, racista, clasista o dirigido a personas con diversidad funcional-, o como la disrupción o el lenguaje de odio (véase por centrarlo en el panorama nacional, el informe del Defensor del Pueblo, 2007, o el informe del Observatorio Estatal para la Violencia Escolar, 2010). El panorama de atención social en estas tres décadas ha cambiado radicalmente. En cada centro al menos hay un protocolo de atención, aun cuando a veces se reduce a cumplir con la visita del agente tutor. Algunos van más allá y apuestan decididamente por programas concretos, tratándose a veces de sistemas de compañeros ayudantes en cualquiera de sus variedades: ayudantes propiamente dichos, mediadores, mentores, etc.

Todos los planes de convivencia -se trate del plan estratégico, las directrices de las comunidades autónomas, o el plan concreto de cada centro- hablan del desarrollo afectivo-social como un objetivo de la educación, y de la importancia

de la buena convivencia para favorecer el rendimiento académico. El último informe de la OCDE (2017) señala por ejemplo que los centros escolares con niveles altos de acoso entre iguales tienen 21 puntos menos en ciencias que aquellos con niveles bajos. Pero la excelencia incluye también la convivencia positiva. Esta no es solo un instrumento para promover los aprendizajes. Es un fin en sí mismo, un aprendizaje que también hay que lograr.

En segundo lugar, hay que intervenir por las consecuencias negativas que tiene la falta de relaciones interpersonales de calidad, especialmente en los niños, niñas y adolescentes. Las consecuencias –físicas y psicológicas; a corto y a largo plazo- de sentirse aislado, de tener miedo de los compañeros o del profesorado; de atormentar a otros o ser testigo de ello, están suficientemente documentadas. En tercer lugar, hay que intervenir por una cuestión de derechos: existen el derecho a la educación y el derecho al bienestar físico y psicológico como parte de los derechos reconocidos en la infancia y la adolescencia que la escuela también tiene que garantizar.

Así, la mejora de la convivencia es un gran desafío para políticos, profesorado, familias y el propio alumnado. Aun cuando puede hablarse de muchas acciones y escenarios en los que los y las estudiantes tienen un papel principal en la mejora de las relaciones, los sistemas de ayuda entre iguales, iniciados en Canadá y EEUU, y muy habituales en Reino Unido, han ido siendo asumidos en nuestro país como uno de los principales elementos para mejorar la convivencia. ¿En qué medida se ajustan a los principios que guían una intervención para que sea eficaz?

UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Para que una intervención sea eficaz debe tener en cuenta los siguientes principios. En primer lugar, hay que partir de lo que el conocimiento científico ha aportado al estudio de los conflictos y convivencia en los centros educativos. La investigación contrastada tiene que ser la base de la intervención. ¿Qué sabemos del papel de los iguales en la calidad de las relaciones que pueda influir en cómo intervenir?

En segundo lugar, el modelo de intervención tiene que ser educativo, más que clínico, judicial, o meramente punitivo. Todavía más eficaz es si se actúa antes

de que aparezcan los problemas. ¿Cómo pueden los estudiantes contribuir a este enfoque educativo y preventivo?

En tercer lugar, tiene que tratarse de una intervención global en distintos ámbitos y por distintos agentes. Todas las personas, incluidos los estudiantes, deben tener un papel activo.

¿Cumplen los sistemas de ayuda entre iguales estos principios para considerar eficaz una intervención?

Algunos datos sobre los iguales y el clima escolar

El conocimiento científico sobre el papel de los escolares en la calidad de la convivencia es abundante, también lo es la información no contrastada ni representativa. Aunque hay quienes abundan en una visión más centrada en el individuo, es un hecho bien establecido que el maltrato por abuso de poder, y probablemente muchos otros problemas como los citados arriba, suele ocurrir en un contexto de grupo, teniendo este un papel esencial en su aparición, pervivencia y reducción. Y aunque no solo ocurre en la escuela ni solo entre pares, los centros escolares son por naturaleza contextos grupales en los que los estudiantes pasan muchas horas.

Esa condición grupal explica que se elija a quien parece diferente por cualquier criterio que decidan quienes abusan: sus características físicas o psicológicas, sus gustos, su origen, su orientación sexual -real o atribuida-. Y esta diferencia le sitúa en una posición de desventaja y por tanto de impotencia. Pero al igual que la diferencia se crea, la popularidad no existe si los demás no la otorgan. Con todo, los grupos no son bloques monolíticos. Además de afiliaciones, el poder percibido y la popularidad también provocan rechazo en otros, pero en la mayoría miedo y la correspondiente falta de ayuda a la víctima. Claro que hay causas de tipo individual ligadas a las cogniciones de quienes agreden o se quedan mirando sin hacer nada: no tanto la incapacidad para conocer la perspectiva ajena sino la falta de empatía afectiva con la víctima. O las distorsiones al justificar lo realizado (era broma) u observado (hace cosas raras). Se trata también de un asunto de identidad moral: quienes observan pueden preguntarse hasta qué punto son responsables de lo que ocurre, i.e. si lo moral es tan relevante como para ayudar a la víctima, teniendo un papel u otro según respondan. El propio funcionamiento del grupo sigue normas tácitas

y crea expectativas acerca de cómo se comporta cada miembro (Salmivalli, 2010) promoviendo coaliciones, desentendimiento (lo hacen otros), o difusión de la responsabilidad (somos muchos y nadie hace nada).

Otros factores aluden a la cultura relacional o clima escolar que se respira en el centro o en el aula. La atmósfera moral de un centro se percibe al ver cómo interactúa la gente, el tipo de elementos materiales en los distintos espacios, e influye en la conducta y en las ideas de lo que se espera de cada uno. Los propios estudiantes revelan el clima de sus centros (p.ej. Defensor del Pueblo, 2007): casi una cuarta parte siente miedo de ir a su centro, debido sobre todo a sus compañeros y al trabajo académico; los compañeros son preferidos como interlocutores de las víctimas para comunicar que se está siendo maltratado; el 27% ayudaría a la víctima, aunque no sea su amigo o amiga, y casi el 14% dice que no hace nada, pero debería hacer algo. Los investigadores han estudiado estos factores del clima: los centros en que la supervisión es difícil, el ambiente es más impersonal, se hace más hincapié en la competitividad y comparación entre estudiantes, no hay una estabilidad en los grupos clase, los alumnos tienen un gran número de profesores y éstos mantienen una actitud “despreocupada” hacia el maltrato, se relacionan con una mayor proporción de acoso (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou, y Giannakopoulou, 2012), frente a centros más pequeños que permiten mayor cercanía y cooperación. Además, si los estudiantes perciben su centro educativo como algo de lo que forman parte (Brugman et al., 2003), en el que docentes y estudiantes comparten objetivos, se sienten comprometidos con el centro y contribuyen activamente a su buen funcionamiento. Quienes perciben un clima de apoyo mutuo en su centro buscan ayuda frente al acoso y otras amenazas de violencia.

Según los datos de la OCDE la mayoría de los estudiantes de 67 países sienten que pertenecen a la comunidad escolar –los españoles a la cabeza–; menos, los estudiantes de origen inmigrante, y todavía menos los estudiantes de estatus socioeconómico desfavorecido. Y el 42% de estudiantes acosados frecuentemente –y solo 15% de quienes no lo son– afirmó sentirse como un extraño en su centro.

Todos estos datos avalan la necesidad y la oportunidad de que los propios estudiantes sean formados para escuchar a sus compañeros y les ayuden a

resolver problemas. Son los interlocutores idóneos desde el punto de vista de los adolescentes y conocen mejor las normas, las culturas de grupo que resultan tan importantes en esos años. Además, pueden mandar un mensaje positivo a quienes no hacen nada, pero piensan que deberían hacer algo cuando ven a otro estudiante pasarlo mal a manos de sus compañeros, y un mensaje reprobatorio a estos últimos. Al mismo tiempo, su acción les sitúa como elemento relevante del centro que confía en ellos para acciones que normalmente son protagonizadas por adultos, que van desde resolver problemas, mediar para que otros dialoguen, aliviar el malestar psicológico del compañero, acoger a los nuevos, tratar a quienes han transgredido una norma.

El alumnado como parte de la intervención educativa y preventiva

Un enfoque educativo de los conflictos tiene que incluir la prevención de la violencia, no solo poner en marcha el protocolo cuando ocurre un incidente y aplicar el reglamento de régimen interior. Derivado de ese enfoque educativo, en relación con las sanciones debe adoptarse un enfoque de justicia restaurativa o reparadora, donde lo relevante es el cuidado mutuo. No se va contra la persona, haciéndole pagar por su conducta. Se trata de cambiar la conducta. Las sanciones solo son eficaces si son educativas: los actos deben tener consecuencias, pero motivadas, con una intención de reparar el daño hecho, de que la persona construya una nueva acción positiva.

Y para que ese modelo educativo sea eficaz, ha de ser inclusivo, es decir, de participación de todos y todas en la mejora de la convivencia. No debe dejarse la solución de un caso de acoso al equipo directivo siguiendo el protocolo, sino que cada docente debería ser capaz de intervenir. Y el alumnado, de ahí la conveniencia de los Sistemas de Ayuda entre Iguales (SAI). Asimismo, la intervención debe ser preventiva, no solo esperando que haya problemas para ponerse en acción. La misma existencia de los alumnos ayudantes supone prevenir por las razones expuestas más arriba, siquiera de modo simbólico al enviar mensajes a toda la comunidad escolar. También habla de la equidad, ya que el poder está más distribuido, al confiar el profesorado en los estudiantes para resolver cosas.

Los estudiantes en una intervención global

Para que la intervención sea eficaz, debe actuarse en distintos ámbitos. El plan de convivencia o de escuelas seguras que se debe exigir a los centros debe contemplar medidas en distintos momentos y escenarios y por distintos agentes, desde la toma de conciencia inicial a la acción en el centro, el aula, las familias, la comunidad. Más que hacer depender la mejora de acciones puntuales de agentes exclusivamente externos, hay que actuar desde el interior de cada centro. Cada escuela ha de hacer un análisis de los aspectos positivos y mejorables que percibe en términos de relaciones, como punto de partida de la intervención.

Desde una ética del cuidado definitoria de la cultura del centro, el profesorado y las familias tienen un papel fundamental, que no tenemos tiempo de abordar en esta ocasión, pero su involucración en la vida del centro y en las relaciones les sitúa como modelo positivo, y facilitará que los estudiantes participen de modo más activo.

EVALUANDO LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES (SAI)

Cada vez más centros de Primaria o Secundaria disponen de algún tipo de Sistema de ayuda entre iguales, desde los círculos de amigos en Educación Infantil hasta los cibermentores en Educación Secundaria. Pero eso sí, nunca debe imponerse este papel, sino ser asumido de modo voluntario, porque requiere un compromiso extra por la formación y la responsabilidad que suponen. Tampoco debe hacerse una formación intensiva y masiva, sino dedicándole el tiempo necesario y la atención a cada centro por sí mismo. Al mismo tiempo, debe valorarse en cada centro y para cada problema de la variedad de SAI que resultará más eficaz. Por ejemplo, se oye a veces hablar de mediación para actuar en un caso de acoso o exclusión. La mediación, es decir, la ayuda de un tercero en un conflicto entre dos es muy adecuada, buscando en qué medida pueden llegar a un acuerdo en que cedan algo cada parte; pero el acoso no es un conflicto entre dos en el que ambos tengan que ceder, sino una relación perversa en que una persona está en desventaja con respecto a la otra u otras en un contexto de grupo.

La evaluación de los SAI, principalmente en Reino Unido, muestra que es una intervención muy valiosa. Puede que no siempre se reduzcan los porcentajes de victimización, a veces porque dentro de un proceso de toma de conciencia, se reconoce como victimización lo que antes no se veía así. Los usuarios de estos sistemas, así como los propios ayudantes y el profesorado resaltan los beneficios para el bienestar y el sentimiento de que el centro se preocupa. Así se comprueba, por ejemplo, en el estudio de Naylor y Cowie (1999) de 51 centros británicos con alguna modalidad de ayuda entre iguales, en el estudio de seguimiento realizado dos años después (Cowie, Naylor, Talamelli, Chahuan y Smith, 2002), y en el que desarrollamos simultáneamente en dos centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y de la ciudad inglesa de Sheffield siguiendo el modelo formativo de Cowie y Wallace (2000). En este último, se realizó, por un lado, una evaluación del nivel de casos de acoso y exclusión y otros aspectos del clima de centro; y, por otro lado, una evaluación del propio programa.

Tras una andadura de un curso escolar con el servicio de compañeros ayudantes, se encontró una reducción en la prevalencia de diversos tipos de acoso y exclusión social en el centro experimental español (véase la Figura 1); y reducción en el porcentaje de estudiantes que sienten miedo de ir al Instituto a causa de sus compañeros/as tanto en centro inglés como especialmente en el español en que se ha puesto en marcha el sistema de ayuda entre iguales (véase la Figura 2). Además, como en otros estudios cualitativos o cuantitativos, los estudiantes españoles prefieren a sus propios amigos o compañeros para contar lo que pasa, mientras los estudiantes ingleses prefieren al profesorado. La distinta naturaleza de los compañeros ayudantes en ambas escuelas (mentores, en RU, i.e. compañeros de más edad) podría explicar en parte esta diferencia (Van der Meulen et al., 2011).

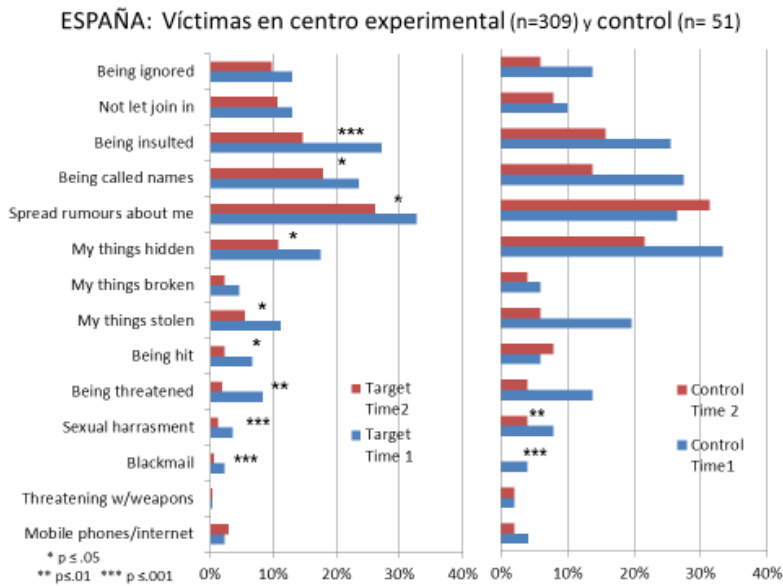


Figura 1. Comparación de los porcentajes de incidencia de acoso y exclusión en los dos centros españoles, experimental y de control, antes y después de la puesta en marcha del sistema de ayuda entre iguales en el primero (Van der Meulen et al. 2011).

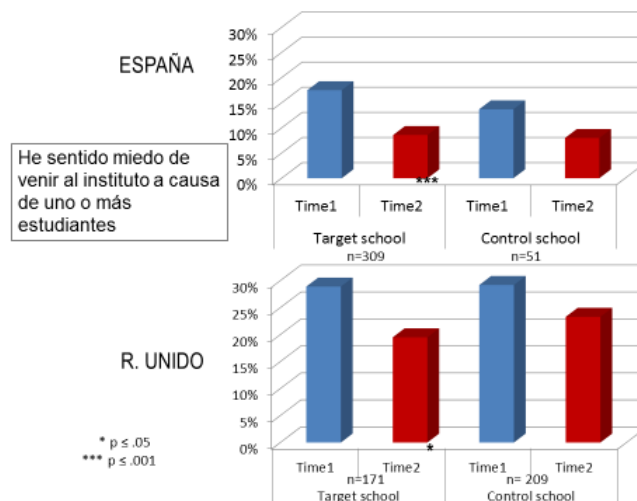


Figura 2. Comparación de porcentajes de alumnado que siente miedo de sus compañeros, antes y después de la intervención entre los centros español e inglés en los que se ha puesto en marcha el servicio de compañeros ayudantes y sus homólogos en los que no (Van der Meulen et al. 2011).

A la hora de evaluar el programa los estudiantes y el profesorado mencionan sus beneficios para los usuarios, los propios ayudantes, el profesorado y el centro. Destacan el aumento de emociones positivas que se traduce en alivio para los usuarios del programa y en autoestima para los ayudantes, y la mejora de la convivencia. Señalan como la mayor ventaja la responsabilidad del

alumnado, y atribuyen al servicio una función tanto reparadora como preventiva (Del Barrio et al., 2011).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Formar a los estudiantes en programas de compañeros ayudantes, para que puedan ser agentes de mejora del clima escolar, es una tarea que merece la pena. Pero los sistemas de compañeros ayudantes no son la única iniciativa en la que se involucraría al alumnado en un centro que quisiera tomarse la calidad de la convivencia en serio. El papel del grupo en el mantenimiento del acoso, requiere de numerosas acciones en distintos escenarios del centro escolar. El aula es el lugar idóneo para trabajar el desarrollo personal, la reflexión sobre experiencias o acontecimientos que permitan la reflexión moral y contribuyan a cambiar las distorsiones cognitivas que sustentan la inacción frente al abuso. Incorporar al currículo la asignatura de Ética para todos, y en ella la definición de nuestra especie no solo por la capacidad de agresión defensiva y la cognición social que favorece el yo y la competitividad frente a otros, sino además por la empatía, la cooperación y el rechazo de la desigualdad, que también se observan en otros primates.

Todo ello requiere una apuesta fuerte por la formación del profesorado. Por un lado, del profesorado en ejercicio, y de todo el personal del centro (monitoras de recreo y comedor, conserjes, etc.), de modo más eficaz si la formación, la reflexión, parte de la propia escuela, y toda la escuela se involucra. Por otro lado, y sería otro ejemplo de prevención, la formación inicial sólida en gestión de conflictos y convivencia dirigida a los futuros profesores de primaria y secundaria. Puede haber un profesorado de referencia para algunas de las iniciativas, pero todos compartir el enfoque y la capacidad de acción. El objetivo de todas las iniciativas de mejora de la convivencia es que sean un factor esencial de calidad de un centro y de calidad humana de sus miembros y que se expongan como tales en las jornadas de puertas abiertas, lo cual es aún un reto para la gran mayoría de los centros de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P. y Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education, 15*, pp. 125-145. doi:10.1007/s11218-012-9179-1
- Brugman, D., Podolskij, A. I., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O. y Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development, 27*, pp. 289-300. doi:10.1080/01650250244000272
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*. Londres: SAGE.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence, 25*, pp. 453–467. doi:10.1006/jado.2002.0498
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology, 4*, pp. 5-17. doi:10.1989/ejep.v4i1.73
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence, 22*, pp. 467-479.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology 9*, pp. 751–80. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*, pp. 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Smith, P. K. (2014). *Understanding Bullying. Its nature and prevention*. Londres: Sage.

Van der Meulen, K., Naylor, P., del Barrio, C., Granizo, L., Gutiérrez, H., Barrios, Á. & Andrés, S. (2011). An anti-bullying intervention in schools: Cross-national comparative evaluation of the PEPE project in England & Spain. *XV European Conference on Developmental Psychology*. Bergen, 23-27/08/2011.

Modelos de mediación de conflictos en el ámbito escolar y evidencias de un proyecto portugués con un enfoque amplio

Elisabete Pinto da Costa (Universidade Lusófona do Porto, CeIED, Portugal)

Resumen: El objetivo general de este estudio es caracterizar y evaluar un modelo de proyecto de mediación de conflictos en contexto escolar (PMCE) de amplio alcance, constituido por tres dimensiones: procesual, interpersonal/social y organizacional, implementado en una escuela portuguesa, entre 2009 y 2014. Este estudio sigue un enfoque cualitativo, optándose por el estudio de caso, con recurso a métodos mixtos: cuestionarios, entrevistas y análisis documental. Los resultados, trabajados en una lógica de triangulación, se organizaron en función de las tres dimensiones del modelo, simultáneamente, independientes y articuladas. Así, el cumplimiento, con eficiencia y eficacia, de la primera dimensión, permite el desarrollo de la segunda, exigiendo la afirmación de la mediación en la tercera dimensión. El PMCE debe funcionar de forma integrada y sostenida para la promoción de la convivencia y mejora escolar.

Palabras clave: convivencia, mediación escolar, mejora escolar, proyecto de mediación.

INTRODUCCIÓN

Los proyectos de mediación de conflictos en la escuela figuran como dispositivos de intervención de mejora –que en la acepción de Murillo (2002) debe ser comprendida como un proceso de cambio y no como situación final a alcanzar–. La primera generación de estos dispositivos, programa de mediación entre pares (“cadre programs”), estudiado, por ejemplo, por Bonafé-Schmitt (2000), advoca resultados positivos al nivel de las habilidades relacionales y del clima social de la escuela. Las críticas denunciaron que este tipo de iniciativas carecía de una dimensión organizacional, que apoyase la mediación en varias dimensiones de la escuela y le proveyese amplitud y

sostenibilidad (sistema disciplinar, sistema de convivencia, aspectos curriculares, aspectos pedagógicos, comunidad educativa, cultura de escuela y dimensión social y comunitaria), como propusieron, por ejemplo, Jones (2002); Alzate (2003); Viñas (2004); Torrego (2006); Faget (2010); Pinto da Costa, Torrego y Martins (2015). Puede considerarse estas iniciativas más amplias como la segunda generación de los proyectos de mediación escolar.

EL PMCE concebido por nosotros y en estudio, subsidiario de esa vocación amplia, asienta en cuatro principales vertientes de la mediación en la escuela: a) como técnica de intervención en la gestión y resolución de conflictos; b) como metodología de prevención; c) como herramienta de desarrollo personal y social y d) como estrategia de mejora. Considerando las exigencias inherentes a la implementación del PMCE, se requieren cambios, a nivel interpersonal y organizacional. Es una intervención en la escuela, en la que individuos aprenden nuevos procedimientos, utilizan nuevas estructuras y benefician de procesos de mejora. Mismamente, la mediación no está limitada a la técnica de resolución de conflictos, o se enfoca en la dimensión educativa, se asume también como una cultura colaborativa de escuela en la gestión de las relaciones interpersonales pautadas por diferencias y diferendos.

Atendiendo a la (posible) amplitud de los proyectos de mediación de conflictos, se definieron tres dimensiones del modelo adoptado: 1) la dimensión procesual, referente al proceso de implementación del PMCE y al cumplimiento de cada etapa predefinida, en una óptica de evaluación. Es cuidar de la mecánica y la dinámica propias de los proyectos de esta naturaleza; 2) la dimensión interpersonal/social, que se reporta a la adquisición o al estímulo de actitudes y comportamientos favorables a una sana convivencia. Se relaciona con los aprendizajes de los principios, valores y habilidades de mediación por los individuos con el crecimiento y el desarrollo personal, bien como la mejoría del contexto relacional y social escolar; 3) la dimensión organizacional, relativa a las condiciones institucionales necesarias para el buen funcionamiento de las estructuras y procedimientos de mediación, y sobre todo a la integración de la mediación en la estructura formal de la escuela, que la legitima y le confiere reconocimiento. En esta dimensión se incluyen procesos de acción y cambio, formal y social, en consecuencia de la adopción de un nuevo método de intervención, potenciadores de calidad socioeducativa. Con este estudio se

pretende comprender un PMCE, en lo que refiere al proceso, a las dinámicas personales y sociales y a su inclusión en la cultura organizacional.

METODOLOGÍA

Este trabajo tuvo como apoyo la investigación cualitativa, optando por un estudio de caso, ya que se pretendió conocer el “cómo” y el “por qué” (Yin, 1994) y se “procura captar la complejidad de un sistema, institucional o personal, en su actividad” (Stake, 1998, p.11). La pesquisa se centró en un proyecto de mediación de conflictos implementado en una Escuela Básica de 2º y 3º ciclos, de la zona centro de Portugal, considerada Territorio Educativo de Intervención Prioritaria, entre 2009 y 2014. Los participantes del estudio engloban profesores, funcionarios y alumnos de la escuela. En 2009, la escuela tenía 514 alumnos, 85 profesores y 20 funcionarios. El proceso de constitución de los participantes fue definido paulatinamente (Flick, 2005), ajustándose mientras el estudio evolucionó, para completar o contrastar los datos recogidos y en función de la naturaleza del proyecto de investigación-acción. Participaron en la fase de diagnóstico (2009/2010): 59 profesores, 20 funcionarios y 184 alumnos; en la fase de sensibilización (2009/2012): 53 profesores, 20 funcionarios y 23 alumnos; en la fase de implementación y funcionamiento de las estructuras de mediación (2010/2012): 18 alumnos mediadores y 46 alumnos mediados; en la fase de consolidación del proyecto (2011/2012): 59 alumnos mediadores y 21 profesores directores de grupo; y, por fin, sobre la satisfacción del equipo de mediación (2011/2012): 24 alumnos. A estos participantes se aplicaron cuestionarios, más o menos estructurados. En 2014, se realizó un conjunto de tres entrevistas, dos a dos profesores (coordinador de equipo de mediación y coordinador del proyecto TEIP) y una a un grupo de 10 alumnos mediadores. También fueron seleccionados documentos de la escuela, del mismo periodo de la pesquisa: dos proyectos educativos, dos reglamentos internos, un contrato de autonomía, tres informes de evaluación interna y tres planes de mejoría. Como menciona Aires (2011), la profundización o acumulación de información pueden conducir al surgimiento de nuevas directrices de trabajo que justifiquen la redefinición y/o reajuste del

conjunto de participantes a nuevas unidades de análisis consideradas relevantes.

Las dimensiones de análisis para la investigación fueron las dimensiones del modelo del PMCE. Así, se procuró comprender: 1) en la dimensión procesual a) ¿cuáles son los factores fomentadores de la engranaje del PMCE?, b) ¿cómo son evaluadas las actividades del proyecto? c) el grado de implicación de la comunidad escolar, d) ¿cómo se afirman las estructuras de mediación en la escuela?, e) los resultados de las estructuras de mediación, f) los aspectos negativos y los aspectos positivos del proyecto; 2) en la dimensión interpersonal/social: g) ¿en qué medida el proyecto permite la promoción de habilidad en la gestión de los conflictos y de las relaciones interpersonales?, h) la percepción de la figura del mediador personal y socialmente, i) el impacto del proyecto en la mejoría relacional y social de la escuela, k) ¿de qué forma la mediación contribuye para innovar el modelo de gestión de conflictos de la escuela?, l) ¿en qué medida el proyecto permite sostener una cultura de mediación en la escuela?.

Para el análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios, se ha utilizado la técnica de análisis estadístico descriptivo, utilizando SPSS (v.19) y Excel (v.2013) y para el análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas y de los documentos, se ha utilizado el análisis de contenido, según el modelo tradicional (no informatizado) de construcción de matriz de categorías y subcategorías de análisis, considerando las dimensiones del estudio.

Mediante la diversidad de los datos, la investigación incorporó la triangulación metodológica y la triangulación de datos. “La triangulación es una alternativa más a la validación (...) mejorando el alcance, la profundidad y la consistencia de los procedimientos metodológicos” (Flick, 2005).

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados se prefirió (re)conocer los elementos más importantes de cada una de esas dimensiones, segundo un análisis de triangulación de métodos y de datos, teniendo como referencia los objetivos

definidos para el estudio y que organizan la síntesis del análisis de los datos abajo presentados.

En la **dimensión procesual** se verificó la importancia de cuidar el proceso de implementación del proyecto a lo largo de los años.

- A. *Factores fomentadores del engranaje del PMCE.* Se ha constatado que la **necesidad** a satisfacer con la adopción del PMCE consistía en prevenir y reducir los niveles de indisciplina. Los objetivos del PMCE se presentaban, todavía, más amplios, articulándose con el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la escuela planteados en el proyecto educativo, en el contrato de autonomía y en el plan de mejoría. En ese sentido, han sido reconocidas necesidades socioeducativas. Se reconoció aún una **motivación** fuerte para adherir al proyecto, a través del número creciente de alumnos mediadores; de la propuesta en diseminar la mediación, para otras escuelas y en la comunidad y del empeño del equipo de mediación. Así, si el punto de partida y de continuidad fue la necesidad, ya la motivación constituyó un elemento indispensable para el desarrollo del PMCE.
- B. *¿Cómo son evaluadas las actividades del proyecto?* Se constató que fueron respetadas todas las actividades previstas en la planificación (sensibilización, formación y creación de las estructuras de mediación), proporcionándose una base de afirmación y diseminación de la mediación. Se confirmó que la intervención benefició de una apuesta continuada y de innovación. De todas las actividades de mediación, la sensibilización fue predominante al largo de los varios años de intervención. En estas actividades de “marketing” residió uno de los elementos fuertes del PMCE. Se confirmó aún que la **formación** fue la actividad más valorada, aunque la menos extendida. No se cumplió el objetivo previsto de capacitar el mayor número de actores de la comunidad educativa. De resaltar también la evaluación positiva de las **sesiones de mediación** por la totalidad de los alumnos mediados. El reconocimiento de las sesiones de mediación estuvo patente en el plan de mejoría, en una alusión positiva de sus efectos en el clima relacional escolar. Las actividades de mediación estuvieron igualmente presentes en las clases, especialmente en las áreas generales y transversales. Se

verificó así que la mediación de conflictos puede ser una actividad extra-curricular y trans-curricular.

C. *¿Cuál el grado de implicación de la comunidad escolar en el proyecto?*

Con la consolidación de esas estructuras, los **resultados** han sido cada vez más satisfactorios. Denotando que el servicio de mediación solventó, cada año, un número de conflictos mayor. Se ha constatado también que la mediación contribuyó positivamente para la prosecución de los objetivos estratégicos inscritos en el proyecto educativo. La mediación se instaló como una metodología de intervención socioeducativa que generó sinergias en áreas como, por ejemplo, la multiculturalidad, la calidad de los servicios, la mejoría del clima y de la imagen de la escuela.

D. *Aspectos negativos y positivos del proyecto.* Con relación a los

aspectos negativos se destacaron: la organización del horario de las estructuras de mediación; la reducida articulación entre grupos de mediadores (profesores y alumnos); la ausencia de participación de los funcionarios con formación en mediación y el reducido acompañamiento de los alumnos mediadores. Se reconoció aún que podría haber existido un mayor número de procesos de mediación y una mayor adherencia de los profesores a las estructuras y a la función de mediador. Se verificó, todavía, que los aspectos positivos señalados al PMCE fueron en número superior a los aspectos negativos. Se evidenciaron los siguientes **aspectos positivos** el apoyo de la dirección, la repetición y diversidad de actividades de mediación, el dinamismo y estabilidad del equipo de mediación, el empeño de la coordinadora del equipo, la creación de dos más valencias en la oficina, el entusiasmo de los alumnos mediadores, la existencia del proyecto hace varios años, la integración de la mediación en los documentos de la escuela. Estos aspectos constituyeron factores de suceso del proyecto.

En **la dimensión interpersonal y social del PMCE** se intentó comprender cómo el proyecto influye en la relación entre los individuos y en el ambiente de la escuela.

E. *¿En qué medida el proyecto permite la promoción de habilidades en la gestión de los conflictos y de las relaciones interpersonales?* El

aprendizaje de las **habilidades** constituyó un elemento central de la intervención. En concreto, los profesores y los funcionarios percibieron efectos positivos de los aprendizajes en la actividad profesional y los alumnos mencionaron haber aplicado las técnicas aún en el periodo formativo. Se constató también que el aprendizaje no fue sólido o idéntico. Por ejemplo, se infirió que solamente los profesores que estuvieron en el gabinete tuvieron la oportunidad de consolidarlo, ejercitar las técnicas y confiar en los resultados de la aplicación del método. A su vez, los profesores entrevistados consideraron no verificar la consolidación de esos aprendizajes en los funcionarios. Los alumnos exigieron más trabajo en equipo. Por todo esto, se infirió que la formación debería ser reforzada y beneficiada con la participación en la estructuras de mediación, sea por la experimentación en los procesos de mediación, sea por el acompañamiento y apoyo al equipo.

- F. h) *Percepción de la figura del mediador personal y socialmente.* Se verificó el **reconocimiento** de la figura del mediador. Las informaciones confirman la efectiva actuación de los mediadores en el contexto escolar, los profesores y alumnos entrevistados valoraron positivamente este estatuto social. Los mediadores reconocen que es una misión y, especialmente, una forma de estar en la escuela. Se verificó un efecto positivo en la **autoestima** de los alumnos entrevistados: “privilegiada”, “gratificante” y “orgullosa” fueron algunas de las palabras dichas en la entrevista. De todos los indicadores asociados a la figura del alumno mediador, el **desempeño** fue lo que obtuvo una percepción menos positiva. En ese sentido, la exigencia de más formación, reuniones de grupo y acompañamiento de los alumnos mediadores es pertinente. Para los alumnos mediadores debería haber un mayor **conocimiento** sobre quienes eran los mediadores en la escuela. La **aceptación** y la **adhesión** a la intervención del mediador no presentaron una evaluación confortablemente positiva (a pesar de los directores de grupo han considerado positiva su existencia en las clases, apenas algunas veces consideraron su colaboración). En suma, se comprendió que la figura del alumno mediador se impuso, sobre todo, por su significado.

G. *Impacto del proyecto en la mejoría relacional y social de la escuela.* Se constató que la participación en las sesiones de mediación permitió que los alumnos se sintieran más tranquilos, solucionaran conflictos y restauraran amistades. Los directores de grupo se sintieron satisfechos con los resultados de las mediaciones en las cuales sus alumnos habían participado. El número de acuerdos celebrados en las sesiones de mediación y su cumplimiento revelaron una gestión positiva de los conflictos. El análisis de los datos permitió constatar que la mediación auxilió la reducción de la indisciplina. Se verificó aún la contribución de la mediación para la concretización de los objetivos socioeducativos, sobre la promoción de la inclusión y del multiculturalismo, de la prevención del abandono escolar y de la mejoría de la imagen de la escuela en el proyecto educativo. Estos indicadores revelaron mejoría del ambiente y del clima social de la escuela.

La **dimensión organizacional** conduce al dominio del institucional y también del social.

H. *Integración del proyecto en la cultura de escuela.* Se constató que la mediación ha conquistado un lugar entre las estructuras, lo normativo, los procedimientos, la monitorización y su cotidiano. Se reconoció que la mediación fue integrada en los **documentos estructurales**. Aunque en un registro discreto en el proyecto educativo, la mediación forma parte de la “centralidad de la estructura formal” (Torres, 2008) de la construcción y funcionamiento de la escuela. Se constató aún, a través del análisis de **documentos estratégicos** (como los informes de mediación, informes de evaluación interna y planes de mejoría) que la mediación se confirmó como una metodología operativa posicionada para influir en el “proceso de construcción cultural” (Torres, 2008) de la comunidad escolar. En una lectura triangular, se denotó que la mediación se incorporó gradualmente en los hábitos y estrategias del grupo de mediadores. Se verificó la actuación de los profesores y alumnos mediadores adentro y fuera de la oficina, la realización de diversas actividades, que involucraron la comunidad educativa a lo largo de los años, y el creciente número de estudiantes atendidos. La mediación fue positivamente evaluada y valorada por los participantes

en este estudio, indicando que influía en las vivencias escolares. En síntesis, se asistió a lo largo de los años de intervención a un trabajo sistemático, colectivo e integrado que permitió a la escuela disponer de una metodología de intervención de forma continuada, con sostenibilidad y con rutina y, asimismo, proporcionó un progresivo aprendizaje individual y organizacional que se espera que se impregne en la cultura de la escuela.

- I. *¿De qué forma la mediación contribuye para innovar el modelo de gestión de conflictos de la escuela?* Por el análisis del reglamento interno, se verificó la institucionalización de un modelo integrado de resolución de conflictos, sostenido en una articulación del modelo relacional y de modelo impositivo (Torrego, 2006). El discurso de los profesores entrevistados indica un modelo de gestión de conflictos más humanizado. Los alumnos mediadores consideraron que el modelo se convirtiera en algo mejor y más eficaz.
- J. *¿En qué medida el proyecto permite sostener una cultura de mediación en la escuela?* Se denotó que esta metodología funcionó, fue practicada por los mediadores, estuvo presente en sus discursos, fue conocida y reconocida en la escuela, sirvió de motivo de orgullo de los alumnos mediadores entrevistados, a quienes les fue atribuida eficacia por los profesores, directores de grupo, alumnos y dirección de la escuela. Además, los alumnos mediadores entrevistados defendieron que la mediación debería expandirse para otras escuelas y para la comunidad en general. El PMCE contribuyó para edificar las bases para la emergencia de la cultura de mediación, en virtud de su consolidación en la vertiente organizacional, de su gradual (pero difícil) afirmación en los ámbitos interpersonal y social, y aún de su inclusión puntual en la vertiente educativa.

CONCLUSIONES

La adopción del proyecto de mediación de conflictos en la escuela en estudio proporcionó una respuesta estructurada para combatir la indisciplina. Se distinguió por una intervención amplia y sostenible, por lo que la involucración,

tanto de los individuos como de la escuela como la organización, fue asumida como una condición a retener. La escuela es una entidad que aprende, capaz de innovar y, así, acompañar y apoyar a la innovación propuesta a los sujetos que la constituyen, en una coherencia expresiva de valores, creencias, principios y normas. Además de los individuos, tópico común de este tipo de intervención, nos ha interesado la escuela, detentora de una cultura propia. Todos esos elementos fueron abarcados por el proyecto de intervención e integrados en sus dimensiones de análisis: procesual; interpersonal/social y organizacional. Estas tres dimensiones deben ser cuidadas de forma articulada, como si existiese un flujo de sinergias mutuas. En esas dimensiones se identifica y se confirma un conjunto de elementos esenciales para la implementación, eficiencia y eficacia de un PMCE de amplio espectro. Esos elementos esenciales son, en la dimensión procesual: los factores fomentadores; las actividades de mediación; la participación en esas actividades y las estructuras de mediación; en la dimensión interpersonal/social: las habilidades de gestión de conflictos y de las relaciones interpersonales y la inclusión de nuevas figuras y roles (como los profesores mediadores y alumnos mediadores); en la dimensión organizacional: la adaptación de la estructura formal a la mediación, que legitime y refuerce su funcionamiento e internalización en los procesos de interacción social en contexto escolar. Se insiste, por eso, en una intervención sistemática, integrada y colectiva. Con este estudio de caso se confirmó que las tres dimensiones constituyen más-valías de un modelo de PMCE que involucra toda la escuela y garantiza la prosecución de una educación y cultura de convivencia pacífica, así como de la calidad educativa y de la mejora de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. S/l. Universidade Aberta.
- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflicto e educación*, pp. 51-64. Barcelona: Graó.

- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Jones, T. (2002). *School conflict management. Evaluating your conflict resolution education program: a guide for educators and evaluators*. Ohio: Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.
- Murillo, F. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F. Murillo, y M. Muñoz-Repiso (Orgs.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, pp. 1-39. Barcelona: Octaedro.
- Pinto da Costa, E.; Torrego, J. & Martins, A. O. (2015). O projeto de mediação de conflitos como dispositivo de melhoria de escola. En J. Machado (Coord.), *Educação, Território e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional*, pp. 334-345. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torres, L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>. Acedido em 20.jun.13.
- Viñas, J. (2004). *Conflicto en los centros escolares. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Retos de futuro en los programas de ayuda entre iguales

Isabel Silva Lorente (Centro Universitario Cardenal Cisneros, España)

Resumen: Se presenta en las siguientes líneas un breve repaso de la situación en la que se encuentran actualmente los estudios sobre los programas de ayuda entre iguales. Se recogen, en primer lugar, algunos aspectos definitorios de este tipo de programas, se detallan aquellos aspectos que han sido estudiados en los últimos años en este campo, y por último se sugieren algunos retos que tenemos por delante para seguir mejorando y consolidando estos programas.

Palabras clave: ayuda entre iguales, clima escolar, convivencia.

INTRODUCCIÓN

La escuela actual parece estar en crisis porque encuentra serias dificultades para dar sentido a las nuevas circunstancias de la realidad social caracterizada por el cambio. Los conflictos a lo largo del planeta, el aumento de las desigualdades, las crisis económicas o la falta de relaciones humanas, son algunos ejemplos de este sentimiento de crisis. Si ponemos el foco en los centros educativos, podemos ver cómo se ha producido en los últimos años un aumento de la sensibilidad social ante la necesidad de dar una respuesta a estas cuestiones, en particular, centrándonos en el tema que nos ocupa, podemos observar un gran interés por encontrar nuevas fórmulas que promuevan una convivencia positiva basada en la participación y en la gestión pacífica de los conflictos.

Los budistas hablan del “Noble Camino Óctuple” las ocho vías para conseguir el nirvana: pensamiento correcto, hablar correcto o actuar correcto, todos ellos están unidos y practicar uno ayuda a que los otros también se desarrollen. Cada una de esas ocho vías formaría el radio de una rueda, de modo que poner en marcha cualquiera de estos caminos hace que la rueda se ponga en movimiento y, por tanto, hace que los otros radios también lo hagan.

Podríamos pensar que algo similar ocurre cuando hablamos de la convivencia: son distintas las vías que podemos poner en marcha para mejorar el clima de un centro, una de ellas podría ser los programas de ayuda entre iguales. Una vez iniciada una propuesta, un radio se pone en funcionamiento y la rueda se mueve: puede mejorar el clima en el aula, o que los alumnos se sientan más seguros en el centro o podrían disminuir las interrupciones... sea lo que sea, el movimiento se inicia y a su vez los otros radios de la rueda empiezan a moverse por contagio, haciendo que otras dimensiones de la convivencia del centro también comiencen a “moverse”.

De la sabiduría budista, podríamos extraer la idea de la importancia de “ponerse en camino”. En estas líneas trataremos de defender porqué los programas de ayuda entre iguales son una buena propuesta sobre la que sentar las bases del cambio. Si logramos que este tipo de programas se institucionalice, estaremos contribuyendo, en primer lugar, al desarrollo social de los alumnos directamente implicados en él, estaremos trabajando en la prevención del maltrato entre iguales y estaremos apoyando la importancia que tiene en la vida de las personas la capacidad de ayudar y ser ayudado, una dimensión fundamental de la convivencia en cualquier ámbito.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Distintas investigaciones muestran que, cuando se pregunta a los alumnos y alumnas a quien acudiría si tuviera un problema, señalan que a alguno de sus compañeros antes que al profesorado o a sus padres. Por ejemplo, en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000; 2007) se recoge que la mayoría de las víctimas no cuenta lo que le está pasando. De hacerlo, informa en primer lugar a sus amigos, de los que también recibe ayuda primero. Sin duda, estos datos apoyan la potencialidad de este tipo de metodologías.

Los sistemas de ayuda entre iguales (*peer support systems*) son considerados como una metodología o un conjunto de sistemas de ayuda entre alumnos de más, menos o idéntica edad. Persiguen crear redes sociales de apoyo para hacer frente a posibles problemas de convivencia en los centros educativos, y a la vez buscan desarrollar habilidades y fomentar valores morales que mejoren

la convivencia (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Tal y como señala Torrego (2012) los sistemas de ayuda encierran y expresan valores de respeto, aceptación, aprecio y cooperación de unos hacia otros; cuando hablamos de sistemas de ayuda en la institución educativa, el objetivo es llevar los valores de la amistad a la estructura del centro, de tal manera que se cree una red de apoyo de cada una de las personas que en ella se encuentran. Entendemos que el ser humano es un ser social y necesita a los otros para desarrollarse; es más, sólo a través de la relación con los iguales mejoramos la competencia social y aprendemos a negociar, crear normas, etc.

Tal y como señala Monjas (2010) las habilidades sociales que forman parte de este tipo de programas se convierten en factores de protección, son fortalezas y recursos positivos que favorecen la resiliencia ya que tienen un papel preventivo de riesgos futuros, por tanto, el trabajo en habilidades sociales es imprescindible para prevenir y minimizar situaciones de violencia interpersonal y bullying.

De las investigaciones que se han llevado a cabo en esta línea, podemos recoger como aspectos centrales los siguientes. Un alto número de trabajos analizan los *beneficios que obtienen los participantes en programas como el de alumnos ayudantes* (Cowie y Fernández, 2006; Cowie, 1998; Del Barrio, Barrios, Granizo, Van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011; Naylor y Cowie, 1999; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004; Torrego, 2012). Muchos de estos estudios se han centrado en el papel del alumno que ayuda, y en ellos encontramos que los alumnos señalan como principales aprendizajes el incremento de la confianza en sí mismos, la satisfacción por haber contribuido a la mejora del centro y la mejora de las competencias comunicativas, particularmente la escucha. Un aspecto relevante es que, en general, el alumnado participante manifiesta un sentimiento de interés por el otro dentro de la escuela. Éste último es un elemento fundamental pues implica que estamos contribuyendo a que los miembros de la comunidad educativa se sientan implicados, de modo que lo que pase en el centro preocupe a todas y todos, y todas y todos se involucren para mejorar el centro. Curiosamente, otra muestra del impacto de este tipo de programas es que en alguna de estas investigaciones se señala que este tipo de programas ha ayudado a los alumnos a descubrir su vocación ya que les hizo optar por estudios

encaminados en esta línea de la ayuda y cuidado a los demás. Está claro que dar la oportunidad a los alumnos de hacer algo por otras personas es transformador.

De estas líneas se desprende que, aunque en principio podríamos pensar que los principales beneficiados son los alumnos que reciben la ayuda, encontramos evidencias más claras de los beneficios de programas de ayuda o programas de mediación en los alumnos que proporcionan la ayuda (Silva y Torrego, 2017).

En cuanto a los trabajos que se centran más en el beneficio que obtiene el alumno ayudado, Naylor y Cowie (1999) mostraban en un estudio con una muestra bastante amplia que la ayuda entre iguales era percibida como beneficiosa por los usuarios, puesto que el programa proporcionaba a alguien que les escuchaba y ayudaba a superar el problema. No sólo eso, las víctimas además percibían que la escuela se preocupaba por ellas pues actuaba ante estas situaciones. Algo similar encontramos en otros estudios como el de Cowie y Olafsson (2000) o Smith y Watson (2004) que a su vez señalaban que el impacto de estos programas depende a menudo del papel y las horas de dedicación que asumen los ayudantes.

Otro grupo de trabajos ha tratado de analizar *el impacto de estos programas en la disminución del bullying*. Estos se apoyan en la idea de que los programas más eficaces para reducir el *bullying* son aquellos que entre otros aspectos incluyen la ayuda entre iguales (Lee, Kim y Kim, 2013). En este ámbito, encontramos que faltan evidencias que demuestren que los programas de ayuda entre iguales suponen una disminución del *bullying*; por ejemplo, Avilés, Torres y Vián (2008) trataron de estudiar si la participación en un programa de ayuda servía para reducir la incidencia del *bullying*, sus resultados muestran que no parece que la aplicación de un programa de ayuda sirva específicamente para reducir la incidencia del *bullying*, pero sí se observan diferencias significativas en la percepción que tienen los agresores de sus actuaciones antes y después de aplicar el programa, parece que este tipo de propuestas ayuda a la toma de conciencia en los agresores de sus actuaciones. Otra de las conclusiones relevantes es que este tipo de estructuras generaba que las víctimas se decidieran a denunciar o contar los hechos después de desarrollarse el programa.

En esta misma línea, Naylor y Cowie (1999), Cowie y Olafsson (2000) o Arellano (2008), encuentran que los métodos de ayuda entre iguales no redujeron la incidencia del acoso escolar en los centros, pero aun así aquellos alumnos que habían recibido ayuda, se sentían tan satisfechos que consideraron que la puesta en marcha de sistemas de ayuda entre iguales reducía el impacto negativo del acoso que estaban sufriendo y que hacía más aceptable para ellos informar sobre el mismo. Así, aumentó el número de víctimas que contaban su sufrimiento a un profesor o amigo y encontraron útil la protección y seguridad que les daba la presencia de alumnos ayudantes en la escuela, porque entendían que era un centro que se preocupaba por ellos. Sabemos que cuando hablamos de estas cuestiones las opiniones y subjetividades son importantes, por ejemplo, Smith y Watson (2004) señalaban que los profesores referían un incremento de la conciencia por parte de los estudiantes en estas cuestiones. También ocurre que esta percepción subjetiva cambia en función del colectivo, parece haber evidencias de que la ayuda entre iguales aparentemente favorece el descenso del aislamiento social, robos, acoso y vandalismo, y, aunque el profesorado no lo percibe así, los alumnos consideran también sus implicaciones en la disminución de conductas disruptivas (Andrés y Gaymard, 2014).

Por último, algunos estudios han tratado de mostrar *el impacto de este tipo de estructuras sobre el clima del centro* (Cowie, 1998; o Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan, y Smith ,2002), en esta última investigación se concluía que la presencia en los centros de un sistema de ayuda entre iguales había mejorado la atmósfera de cuidado, creando un medio donde era aceptado compartir problemas con otras personas. También en la investigación llevada a cabo por Torrego (2010) se recogía que la participación del alumnado en la gestión de la convivencia es un factor de éxito en la mejora del clima del centro. La convivencia en el centro mejora debido a que existen más formas de resolver los conflictos. Además, los resultados académicos se ven afectados por el modelo de gestión de la convivencia, lo que pone de manifiesto la relación indisoluble entre un buen clima de convivencia y la mejora en el rendimiento académico.

RETOS DE FUTURO

Apoyándonos en el repaso anterior, mostramos a continuación algunos de los retos que tenemos por delante para continuar profundizando y consolidando los programas de ayuda entre iguales:

- Aunque sabemos que convivencia y aprendizaje están indisolublemente unidos, faltan estudios que demuestren empíricamente que este tipo de sistemas contribuyen a la mejora del aprendizaje. Tal y como propone Torrego (2010), sabemos que los alumnos aprenden mejor si se sienten apreciados, escuchados y tenidos en cuenta, pero nos faltan estudios confirmatorios.
- Distintas investigaciones muestran cómo los alumnos no se sienten tenidos en cuenta en las decisiones del centro (Silva y Torrego, 2017), es fundamental seguir promoviendo este tipo de estructuras y permitir que los alumnos sean los que nos aporten su perspectiva en la investigación, para así contribuir a lo que Cochran-Smith y Lytle (2002) llaman una verdadera perspectiva emic o interior que haga visible las formas bajo las cuales los estudiantes y sus educadores de forma conjunta construyen conocimiento.
- La experiencia ya nos ha dado suficiente apoyo como para pensar en la necesidad de convertir estos programas en una apuesta del conjunto del sistema educativo, y no única y exclusivamente de algunos centros o profesores con interés en el tema. Es más, siempre resulta arriesgado que este tipo de programas se apoye en el carisma o liderazgo de una persona, puesto que será fácil que el programa desaparezca en el momento que esa persona no lo sostenga. En este sentido, debemos seguir trabajando en la creación de estructuras de convivencia sostenibles y en la institucionalización de estos programas.
- Asimismo, sería necesaria la realización de estudios longitudinales que nos permitieran recoger buenas prácticas en la puesta en marcha de programas. En este sentido, algunos autores refiriéndose a la mediación, pero fácilmente extrapolable a los programas de ayuda entre iguales, afirman que para consolidar un programa de este tipo se necesitan tres

años (Boqué, 2004); por tanto, el seguimiento y evaluación a lo largo de todo este proceso parece también necesario.

- Ya hemos hablado de la necesidad de tener en cuenta a los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los alumnos, pero también parece importante recoger datos de todo el profesorado, personal de administración y servicios, equipo directivo, departamento de orientación y familias si queremos tener un panorama completo de la realidad de un centro.
- Aunque en los últimos años se ha comenzado a estudiar las posibilidades de internet en este campo (Cartwright, 2005; Cowie y Hutson, 2005), son todavía escasos los estudios sobre *ciberayudantes* que pueden abrir un interesante campo para promover el apoyo social entre los más jóvenes.
- Algunos autores han hecho alusión a las contradicciones que se encuentran en ocasiones en este tipo de estudios (Usó, Villanueva y Adrián, 2016; Cowie y Fernández, 2006) en cuanto que la evaluación es muy heterogénea. Algunos trabajos se basan en las impresiones personales de los participantes, mientras que otros han realizado evaluaciones más sistemáticas. Lo que parece claro es que son escasos los estudios que incorporan una evaluación científica del alcance de estos programas.

CONCLUSIONES

Una de las peores experiencias que puede sufrir un chico o chica a lo largo de su escolaridad es no sentirse reconocido ni valorado por los demás. Brandes y Ginnis (1990) lo expresan muy bien, al señalar que la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional. En este sentido, los programas de ayuda entre iguales creemos que, entre otros aspectos, contribuyen a esta importante función que es lograr que los alumnos se sientan escuchados y tenidos en cuenta en su paso por la escuela.

Aunque el camino avanzado hasta ahora no es corto, como hemos mostrado en el apartado anterior todavía tenemos retos por delante para seguir

trabajando. Esperamos en este sentido, poder dar respuesta en un futuro cercano a algunos de los interrogantes que ahora nos surgen: ¿cómo están contribuyendo estos programas a la mejora de la convivencia?, ¿es posible institucionalizar aquellas estructuras que sabemos que funcionan haciéndolas sostenibles en el tiempo?, ¿es posible mejorar el impacto de este tipo de programas?, ¿cómo logramos realizar una evaluación sistemática y científica del alcance de estos programas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (*bullying*) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXII, N° 2*.
- Andrés, S. y Gaymard, S. (2014). The Perception of School Climate in Two Secondary Schools During the Implementation of a Peer Support Program. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology, 12(2)*, pp. 509-540.
- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(16)*, pp. 863-886.
- Boqué, M.C. (2004). Mediación escolar: unidos ante el conflicto. *Perspectiva CEP, 8*, pp. 55-69.
- Brandes, D. & Ginnis, P. (1990). *The student-centred school: Ideas for practical visionaries*. Oxford: Blackwell Education
- Cartwright, N. (2005). Setting up and sustaining peer support systems in a range of schools over 20 years. *Pastoral Care in Education, 23(2)*, pp. 45-50.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado educativo español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Còrdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A. & Ortega Ruiz, R. (2016). Students´ rating of school climate in elementary schools: the

- value of peer networks. *Psicoperspectivas*, 15(2), pp. 78-89.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, pp. 108-125.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), pp. 291-310.
- Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer Support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), pp. 40-44.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, pp. 453-467.
- Cowie, H., y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, pp. 79-95.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO (1999-2006)*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), pp. 5-17. doi: 10.1989/ejep.v4il.73.
- Houlston, C., and Smith, P.K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 69-86.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución autónoma de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Lee, S., Kim, Ch.J., y Kim, D.H. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 3, pp. 1-18.

- Monjas, M.I. (2010). El desarrollo de habilidades sociales como factor de protección ante el bullying. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos*, pp. 261-267. Almería: Editorial GEU.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support Systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescent*, 22, pp. 1-13.
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), pp. 214-238 doi:10.17583/qre.2017.2713
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauchan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *Brithish Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 565-581.
- Smith, P. K. y Watson, D. (2004). *Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) programme. Research report RR570*. Nottingham: DfES publications.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 251-274.
- Usó, I., Villanueva, L. y Adrián, J.E. (2016). El impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), pp. 499-527.

SIMPOSIOS INVITADOS

(Por orden alfabético)

Cómo llevar a cabo planes de mejora inclusivos

Coordinado por la Dra. Dña. Pilar Arnaiz (Universidad de Murcia, España)

El abordaje del desenganche y abandono escolar desde la perspectiva comunitaria inclusiva: red de trabajo colaborativo interinstitucional

Carmen Gallego Vega (Universidad de Sevilla, España)

Manuel Joaquín Cotrina García (Universidad de Cádiz, España)

Carmen Corujo Vélez (Universidad de Sevilla, España)

Resumen: presentamos parte de un estudio en desarrollo⁵ que aborda el desenganche y abandono escolar desde el trabajo en una red colaborativa interinstitucional. El proyecto se desarrolla en tres contextos distintos y zonas geográficas determinadas de la Comunidad Autónoma de Andalucía: Sevilla, Cádiz y Huelva. La perspectiva metodológica de acción participativa que asume el proyecto, le proporciona algunas señas de identidad distintivas: el compromiso con la mejora escolar desde una visión holística y comunitaria de los procesos y la búsqueda de una transformación social y educativa que ejemplifica una perspectiva innovadora en la educación inclusiva. Los primeros resultados apuntan el beneficio de establecer pactos, rutas de trabajo y proyectos de innovación entre organizaciones e instituciones que abordan y se vinculan con los procesos de desarraigo, desconexión o desenganche escolar.

Palabras clave: abandono escolar, desenganche escolar, educación inclusiva, investigación participativa, redes interinstitucionales.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de investigación se vincula en su planteamiento conceptual general con la importancia de investigar e innovar sobre procesos colaborativos

⁵ Título Proyecto: “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar” (EDU 2015-68617-C4-3-R)

inclusivos, que como recoge la UE en el Foro por el Desarrollo Global de la Educación (2015) sirva para transformar la actual sociedad incrementando y mejorando sus cotas de inclusión, participación, democracia y educación.

Así nos planteamos como objetivo general el “crear y desarrollar redes de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales (como ayuntamientos, instituciones y asociaciones) de una misma zona (localidad, barrio) para crear y desarrollar proyectos inclusivos interinstitucionales para prevenir y reducir el desenganche escolar basadas en acciones colaborativas e inclusivas que fomenten la corresponsabilidad y la actividad crítica en el abordaje del desenganche y abandono escolar”.

El foco principal de atención en la revisión de literatura ha sido la conceptualización de programas, medidas y experiencias que se han revelado eficaces de cara a la prevención y a la actuación contingente sobre dichos problemas. Fundamentalmente, han sido las políticas y prácticas educativas desarrolladas desde una concepción inclusiva de la educación las que se han tomado como criterio de referencia para valorar dónde residen las fortalezas, y cuáles pueden ser las debilidades y los peligros de las experiencias y actuaciones consideradas “de éxito”; y aprender de las mismas de cara a su adaptación y adecuación a nuestro contexto próximo.

Ello nos ha llevado a examinar los supuestos y premisas desde las que diferentes instancias, fundamentalmente académicas y administrativas, abordan el asunto. En este sentido, consideramos que resulta pertinente y relevante, para los objetivos del proyecto, comprender y documentar cómo dichas instancias han transformado en propuestas de acción operativas aspectos tan relevantes para el abordaje del desenganche y abandono escolar como: las atribuciones causales (Marchesi, 2003; Fernández Enguita, 2011), el carácter procesual del fenómeno (Fernández Enguita, 2011; González, 2006; Mena, Fernández Enguita, y Riviére, 2010), los factores asociados como: el capital cultural y la situación socioeconómica de las familias, la tipología y características de los centros escolares, el género o características étnicas y culturales del alumnado (Hancock y Zubrick, 2015; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010), los resultados de investigación sobre el tema en general (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink, 2013; Smith, 2003), e incluso la presión que supone para determinados países y regiones (como es el caso de

España y de la Comunidad Autónoma de Andalucía) las constantes llamadas de atención de organismos e instancias nacionales e internacionales sobre los alarmantes índices de fracaso escolar en nuestro contexto (Roca, 2010; Tarabini, 2015).

Dichos factores se transforman en decisiones que configuran y modelan las actuaciones y programas que se vienen implementando (Smink y Reimer, 2005) en aspectos tan relevantes como: la población destinataria de las actuaciones, la dicotomía entre propuestas preventiva-paliativas, el carácter específico (especial) o general de los programas, o las responsabilidades que la comunidad, las familias, los centros, la administración educativa y los poderes políticos tienen tanto en el origen y consolidación del desenganche y fracaso escolar como en su papel y contribución para resolverlo o mitigarlo. Y en lo que aún resulta más importante para los propósitos de esta investigación: no todas las medidas y actuaciones resultan igualmente coherentes con la mejora escolar desde los supuestos y concepciones de la educación inclusiva.

METODOLOGÍA

La orientación metodológica es cualitativa desde una perspectiva de acción participativa que configura un diseño de investigación cíclico configurado en 5 fases (figura 1.). Actualmente nos encontramos en el periodo final de la fase 2: creación de equipos de trabajo, e iniciando la fase 3 del proyecto: desarrollo de proyectos de investigación e innovación participativa en cada contexto de estudio.

La muestra la componen tres contextos de estudio identificados geográfica y socialmente en las provincias de Cádiz (Puerto Real), Sevilla (Dos Hermanas) y Huelva.



Figura 1. Diseño de Investigación. Fuente: Cotrina, Gallego y García (2017)

Las técnicas utilizadas en estas primeras fases de desarrollo del proyecto para la recogida de datos han sido: notas y diarios de campo de los investigadores, recogida de documentación relevante de cada institución u organismo participante como folletos informativos, informes, memorias, etc., grabación en audio de las sesiones/reuniones de los equipos interinstitucionales, autoinformes, entrevistas y material elaborado por los participantes y actas de las reuniones celebradas.

Para el análisis de datos utilizamos un sistema de categorías y códigos temáticos e interpretativos utilizando el programa de análisis cualitativo MAXQDA 11 para la reducción y tratamiento de la información. Los informes de investigación lo presentamos utilizando el estudio de caso como método

RESULTADOS

Presentamos en este apartado algunos de los hallazgos y procesos realizados en dos estudios de caso en desarrollo. Nos centraremos en detallar la composición de los equipos interinstitucionales y qué acciones se han desarrollado a lo largo del curso 2016-2017 en los contextos de estudio de Dos Hermanas (Sevilla) y Puerto Real (Cádiz).

A) Estudio de caso 1: Dos Hermanas (Sevilla):

La zona geográfica tomada como muestra de investigación se circunscribe a un barrio con un alto nivel de vulnerabilidad socioeducativa y económica. El proyecto fue presentado a distintas instituciones y organismos de influencia en la zona: inicialmente se sumó al mismo el Ayuntamiento, a través de las

Técnicas de la Concejalía de Igualdad y Educación del Ayuntamiento de Dos Hermanas (Rocío y María), facilitaron los contactos con otros centros e instituciones, de manera que a lo largo del curso se han sumado al proyecto: dos Orientadoras y un Profesor Técnico de F.P del I.E.S Torre de los Herberos, la Jefa de Estudios y la Directora del C.E.I.P. Los Montecillos, dos miembros del C.E.P. de Alcalá de Guadaíra, dos miembros de la Mesa Técnica de Absentismo del Ayuntamiento y la directora del Centro de Adultos Bujalmoro (CEPER), configurándose así un equipo interdisciplinar e interprofesional representativo y conocedor de las características de la zona.

Las primeras reuniones del equipo fueron focalizadas en un doble sentido: el desarrollo de actividades que fomentaran la cohesión del grupo y el abordaje de nuestro tema de estudio. Nos planteamos en primer lugar, la necesidad de identificarnos con “un lenguaje común” sobre el sentido y alcance conceptual de términos como desenganche, abandono, fracaso escolar, desafección, ausentismo, desconexión, etc. A través de procesos de reflexión individual y dinámicas grupales (focus group) consensuamos e identificamos la naturaleza y sentido de cada término, asumiendo el carácter procesual y multidimensional del desenganche escolar como término general que aglutina y describe un modelo conceptual y operativo para su abordaje.

En un segundo momento, abordamos la identificación de necesidades en cada institución en relación con el objeto de estudio. Cada institución participante realizó un autoinforme que sirvió de punto de partida para el diálogo, debate y análisis de las mismas en su conjunto. Utilizando la técnica del diamante para la categorización y priorización de las necesidades en pequeños grupos mixtos de trabajo (participantes de cada institución), se estableció un mapa común de necesidades agrupadas en dos grandes bloques: las que dependen principalmente de la administración y la política educativa (disminución de la ratio a 20 alumnos/as, aumento de la plantilla docente, dotación de educador/mediador social en los centros, reducción de la jornada lectiva a 18 horas para poder hacer programas específicos, etc.); y las necesidades vinculadas con el interrogante de “cómo hacer un proyecto educativo inclusivo” en el que entraran en juego todas las instituciones participantes.

Las estrategias que surgieron en el diálogo vinculadas con el primer bloque de necesidades se concretaron en presentar una demanda a la Inspección y/o

Consejería de Educación para que la zona sur de Dos Hermanas (contexto de estudio) fuera considerada como “zona en situación de vulnerabilidad”. Se propuso que a través del Proyecto Redes y con apoyo del Ayuntamiento elevar dicha demanda a instancias superiores. En relación con el segundo bloque se plantearon distintas estrategias, concretamente a *nivel de alumnado* se consideró necesario inculcar valores de esfuerzo, disciplina y trabajo, atención-concentración, resolución pacífica de conflictos, técnicas de estudio, así como fomentar la autorregulación del comportamiento del alumnado, que “tiene un nivel de tolerancia y de frustración cero” (Orientadora- Diario de investigación). A *nivel de familias* se identificó la necesidad de crear vínculos con los centros educativos y aumentar su implicación y responsabilidad en la educación de sus hijos/as. Respecto al *nivel de profesorado* se destacó la formación en nuevas tecnologías para integrarlas en la práctica docente y metodologías inclusivas, visibilizando experiencias que resultasen exitosas a través de los CEP. En este sentido tanto el Ayuntamiento como el CEP tienen previstos para este curso académico, talleres y cursos sobre estas temáticas dirigidas al alumnado y profesorado de diferentes ciclos educativos.

Todas estas estrategias fueron configurando dos “proyectos interinstitucionales innovadores e inclusivos” (Fase 3) en los que estamos trabajando actualmente. El primero de ellos, titulado “*En Conexión*” tiene como objetivo vincular al alumnado del Centro de Adultos Bujalmore (CEPER) con alumnos del IES, Torre de los Herberos (1º y 2º ESO) para que a través de su propia vivencia educativa (dificultades encontradas, superación de obstáculos, etc.) sirvan de guía y referencia a estudiantes “desconectados” de la enseñanza. Utilizaremos el método de píldoras informativas.

El segundo proyecto titulado “*Conexión con la escuela y apoyo al aprendizaje*” consiste en identificar, de forma temprana, las barreras que se experimentan en la educación y que contribuyen a la desconexión o desenganche de los estudiantes con el aprendizaje. Utilizaremos el cuestionario de Goodenow (1993) sobre el sentido psicológico de pertenecer a la escuela entre adolescentes. En definitiva, se pretende con este proyecto, como bien recoge un participante del IES Los Herberos, fomentar la “creación de un sentimiento de pertenencia al Centro, mediante actividades en las que se sientan

implicados, para así sentirlo como suyo”, actuando desde todos los sectores de manera conjunta y coordinada.

B) Estudio de caso 2: Puerto Real (Cádiz):

A diferencia del anterior, en este caso la zona geográfica de investigación la conforma la localidad al completo de Puerto Real, población de mediano tamaño (41600 habitantes aprox.), situada en el centro de la Bahía de Cádiz. Dicha localidad fue elegida por razones de accesibilidad. En ella residen y trabajan la mayoría de los miembros del subgrupo de trabajo de la Universidad de Cádiz.

Los trabajos iniciales del proyecto se han orientado a identificar agentes clave de la localidad que pudieran participar activamente en el equipo interinstitucional, dado que el proyecto involucra globalmente a toda la localidad. Los primeros contactos destinados a la presentación del proyecto se establecieron con diversos responsables municipales de servicios socioeducativos de la misma. En este proceso resultó de gran valor contar con la colaboración de la técnica responsable de gestión de servicios sociales, que asumiendo el valor de la perspectiva participativa, animó la incorporación de otros agentes que participan de dicho modelo en diversos proyectos municipales (técnicos del área de educación, así como diversos representantes de movimientos sociales y vecinales), y lo que ha resultado más importante, el acceso a la Comisión Municipal de Absentismo, presidida por la responsable municipal de Educación y compuesta por los directores de todos los centros escolares del municipio, técnicos municipales de Educación, Bienestar Social y Policía Local. También hemos contactado con la Coordinadora Provincial del ETOEP (Equipo Técnico de Orientación Escolar y Profesional), el Director del Centro de Educación Permanente (CEPER), y la Inspectora de Educación que tiene asignada la zona de Puerto Real con objeto de solicitar su participación activa en la investigación y contar con su autorización para actuaciones directas con el alumnado.

Una de las primeras acciones que hemos realizado es la de recabar datos relativos al fracaso y el abandono escolar temprano en Puerto Real, así como otra información registrada en Seneca que, según la literatura sobre el tema, correlaciona con dichas situaciones como nº de partes de conductas contrarias

a la convivencia, tasas de repetición, datos de absentismo, participación en los PMAR (Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento), etc.

Contar en el equipo interinstitucional con la participación del CEPER ha aportado también información y documentación sobre el perfil y número de estudiantes que han vuelto a retomar los estudios después de pasar por una situación de abandono escolar temprano. Como resultado de estas acciones primeras, hemos iniciado el diseño de un programa de innovación titulado “trayectorias de éxito” con el objetivo de identificar trayectorias exitosas de reenganche escolar, documentados en micro relatos de vida escolar resilientes. Hemos identificado tres estudiantes de mediana edad que abandonaron sus estudios de secundaria sin conseguir titular, y que a través del CEPER lo consiguieron posteriormente. Estas tres estudiantes han sido entrevistadas (entrevistas en profundidad). Del análisis inicial de la información obtenida podemos señalar que las barreras asociadas al género inciden de manera diferencial en los procesos de desenganche escolar.

Con el objeto de seguir tejiendo redes de colaboración institucional en torno al proyecto, otra actuación relevante ha sido el contacto con el conjunto de orientadores y orientadoras de los centros que imparten Educación Secundaria en la localidad. Fruto de dicho contacto inicial se desarrolló una reunión de trabajo en la que se analizaron conjuntamente las siguientes cuestiones: ¿cómo realizar de forma colaborativa el diagnóstico de la situación de cada centro con respecto al desenganche y abandono escolar? ¿qué actuaciones de carácter preventivo o paliativo en relación con el tema de estudio se podrían abordar? ¿qué recursos se podrían movilizar desde los servicios municipales, asociaciones, voluntariado, familias, universidad y los propios centros, etc., para abordar el problema desde un enfoque colaborativo e inclusivo?

Dichos interrogantes fueron el punto de partida del que surgieron distintas estrategias y proyectos como la idea de crear un espacio web del proyecto que sirviera para alojar un repositorio documental con información relevante para el desarrollo de la investigación en las distintas sedes; desarrollar una propuesta formativa, junto con el CEP de Cádiz, sobre desenganche y abandono escolar temprano.

Queremos finalizar este avance de la investigación, comentando un camino que estamos actualmente explorando: se están manteniendo contactos con

diversas unidades de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz (Coordinación de Grados y Másteres, Vicedecanato de prácticas, etc.) con objeto de estudiar la posibilidad de implicar a los estudiantes de diversas titulaciones en tareas de apoyo al desarrollo del proyecto, que a su vez resulten valiosas para su formación. Entre otras se están estudiando diversas posibilidades y fórmulas para propiciar la participación de los estudiantes en: actuaciones de voluntariado vinculadas al apoyo, tutorización y mentoría de estudiantes de primaria y secundaria de la localidad en riesgo de desenganche y abandono escolar; el desarrollo de proyectos aprendizaje-servicio y otros proyectos de investigación o actuación que respondan a lógicas inclusivas vinculadas al desarrollo de este proyecto.

CONCLUSIONES

Las conclusiones parciales que podemos señalar del desarrollo del estudio apuntan distintas direcciones y niveles de impacto que de forma breve presentamos:

- Con relación a los contextos de estudio: los dos casos presentados difieren en cuanto a extensión geográfica y necesidades contextuales identificadas.
- Con relación a los equipos interinstitucionales: el proceso de creación y consolidación se caracteriza por ser flexible a los tiempos y espacios de trabajo de los profesionales participantes.
- Con relación a los proyectos y estrategias iniciadas o desarrolladas por los equipos interprofesionales: cada proyecto y estrategia adoptada por los equipos responden a las necesidades detectadas en cada contexto, de ahí sus diferencias y singularidad.
- Con relación al modelo de trabajo interinstitucional: establecer pactos, rutas de trabajo y proyectos de innovación entre organizaciones e instituciones que abordan y se vinculan con los procesos de desarraigo, desconexión o desenganche escolar permite tener una visión más amplia de la problemática para satisfacer necesidades inter-

institucionales y desarrollar proyectos y estrategias innovadoras participativas en esta línea

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cotrina García, M. J., Gallego Vega, C. y García García, M. (2017). Redes de colaboración interinstitucional en la búsqueda de alternativas inclusivas al desenganche y abandono escolar las páginas. En A. Rodríguez Martín, (Comp.), *Actas del XIX Congreso Internacional Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*, pp. 2403-2411. Universidad de Oviedo.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, pp. 13-28.
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), pp. 255 – 269.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 1-15.
- Hancock, K. y Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school. The Commissioner for Children and Young People WA Telethon Kids Institute, University of Western Australia.*
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 4(3), pp. 270-285.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar". *Revista de Educación, nºextraordinario 2010*, pp. 119-145.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación*, 1, pp. 31-62.

- Smith, R. (2003). Research and Revelation: What Really Works. En P. Smeyers y M. Depaepe (Eds.), *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*, pp. 129-140. Leuven: Leuven University Press,.
- Smink, J., y Reimer, M. S. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Truancy Prevention*. National Dropout Prevention Center Network.
- Tarabini, A. (Ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.

La Inclusión Educativa como Cuestión Local: de Proyecto Escolar a Comunitario

Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo, España)

Silvia Sierra Martínez (Universidad de Vigo, España)

María Fiuza Asorey (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Resumen: Esta aportación plantea la importancia de la investigación colaborativa y participativa a fin de abordar el desafío que supone el desarrollo de una sociedad y educación más inclusiva. El trabajo traza el proceso seguido con ese fin, por 9 escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, y varias instituciones y agencias comunitarias de una misma localidad del noroeste español, junto a un equipo de investigación de la Universidad de Vigo. Analizamos aquí algunos ejemplos ilustrativos de los "proyectos de investigación colaborativa" desarrollados en dichas instituciones y en distintos escenarios de colaboración. Nos interesa conocer el por qué y el qué de los proyectos, pero sobre todo nos interesa abordar el cómo de los mismos y su impacto. A partir de ese análisis discutimos cómo el compromiso y desarrollo de planes de indagación colaborativa es coherente con los planteamientos inclusivos y puede tener un impacto destacable en el diseño de prácticas escolares y comunitarias más justas, de mayor calidad, más participativas y más equitativas para todos.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Investigación Participativa, Mejora escolar.

INTRODUCCIÓN

El estudio en el que se basa este trabajo tiene como referente el marco conceptual de la educación inclusiva, estando inspirada en las teorías que se ocupan de cómo mejorar la calidad de la educación y la sociedad para todos (Ainscow, 2001).

El concepto de inclusión utilizado en este trabajo es por tanto amplio, por un lado, no se limita a un ámbito (sea escolar, social, laboral...), y por otro asume que esos distintos ámbitos en que se desarrollan las propuestas inclusivas están interconectados y no pueden abordarse ignorándose unos a otros. Esto significa que es poco probable que las medidas educativas sirvan por sí solas para evitar o frenar el impacto de los múltiples factores que confluyen en los procesos que conducen a la exclusión, vulnerabilidad o desventaja, siendo en cambio necesario el desarrollo de enfoques participativos, interservicios, que puedan articular acciones y medidas conjuntas (educativas, sociales, económicas...) más amplias y comprensivas. Con estas premisas entendemos y definimos en nuestro trabajo la inclusión como un proceso complejo, que pretende minimizar las barreras a la participación y al desarrollo humano y social en los distintos ámbitos en que estas se dan: cultural, político, educativo, comunitario, etc. Por lo tanto, entendemos que la inclusión debe abordarse desde un enfoque transformador, que exige la consideración de todos los procesos, escenarios y participantes en la misma.

Es por ello que hemos considerado en nuestro estudio el escenario comunitario o local, como núcleo aglutinador o microcosmos, desde el que ensayar, indagar y articular conjuntamente propuestas de mejora, en las que prime la participación e interrelación de los múltiples actores y servicios implicados en los procesos de inclusión.

Teniendo en cuenta estas ideas, el estudio en el que se basa esta aportación se planteó responder a la cuestión de cómo pueden las escuelas y las comunidades locales promover prácticas más inclusivas desarrollando acciones y planes participativos de indagación y colaboración.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a esta cuestión el proyecto se ha inspirado en el marco de la llamada investigación participativa, que plantea la misma no sólo una metodología a seguir sino como una serie de supuestos y compromisos para desarrollar la investigación social a través de un análisis crítico, participativo y transformador de la práctica. En concreto este trabajo se inspira en las metodologías participativas de investigación-acción (McTaggart, 1996, 2006), la

investigación acción colaborativa (Bleicher, 2014) y la investigación inclusiva (Nind, 2014; Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017).

En concreto, la metodología que subyace a este trabajo pretende indagar cómo mejorar la práctica, combinando una serie de procesos de participación, reflexión sistemática y cambio que se entrelazan y convergen en una espiral de transformación y revisión progresiva. Este proceso supone el trabajo conjunto de grupos de personas que se implican en procesos de reflexión, discusión, toma de decisiones y actuaciones que llevan a repensar, interpretar y mejorar su propia práctica, asumiendo que todas las personas, también las que están en situación de marginación, pueden y están autorizadas para participar en procesos de investigación e indagación colectiva. En definitiva, asumimos y esperamos que el análisis colaborativo y crítico de la práctica conduzca a aprender de la experiencia y, al hacerlo, a nuevas y más apropiadas formas de actuar inclusivamente.

El estudio se llevó a cabo en la localidad de A Estrada (Pontevedra) a lo largo de cinco cursos escolares con la subvención consecutiva de dos proyectos de investigación⁶. La participación en el estudio se fue articulando y negociando progresivamente, llegando a participar en el mismo un total de 9 centros educativos y un número relevante de instituciones locales (ayuntamiento, asociaciones culturales, cívicas, ONG, etc.) dependiendo de los proyectos en marcha en cada momento del estudio. En cualquier caso, el estudio supuso la creación y articulación de grupos estables de indagación colaborativa, integrados por distintos participantes, que inicialmente eran del entorno escolar, pero que fueron ampliándose al entorno inter-escolar y al local. Estos grupos, siguiendo un proceso participativo, diseñaron y desarrollaron diversos proyectos de investigación colaborativa para dar respuesta a la inclusión, involucrando el trabajo conjunto de participantes de las escuelas y/o agencias educativas comunitarias e investigadores de la universidad. Los grupos llevaron a cabo sus propios proyectos de investigación colaborativa y participativa en torno al tema común de la inclusión, que se definía y operativizaba en cada caso en torno a distintas cuestiones de interés para los grupos participantes. Específicamente, la metodología en este proyecto se ha guiado, con la

⁶ (EDU 2010 y EDU2015-68617-C4-1-R) Redes de Investigación e innovación para la inclusión educativa y social. Dir. A. Parrilla.

flexibilidad requerida, por la espiral de pasos descritos el 1946 por Lewin: planificación, acción, observación y evaluación.

El proceso se desarrolló en tres escenarios. El primer escenario de trabajo se articuló en torno a los centros educativos de la localidad. Los distintos centros, a título individual, crearon un equipo de indagación colaborativa en cada escuela entre los miembros de la Universidad y los miembros de la escuela. Un segundo escenario de participación se estructuró en torno a la colaboración entre las escuelas participantes en el proyecto, creándose una red inter-escolar alrededor de un grupo de trabajo y comités formados por miembros de las diferentes escuelas, que analizaron y desarrollaron acciones para mejorar y responder a las necesidades mutuas entre escuelas. Por último, se diseñó un tercer escenario, local, integrado por una representación de profesionales y agentes de la comunidad local y sus instituciones socioeducativas (ayuntamiento, Servicios Sociales, asociaciones culturales y ciudadanas) que se implicaron en el desarrollo de proyectos para mejorar la capacidad inclusiva de la localidad.

Cada uno de estos equipos, estableció un proceso participativo a través de distintas reuniones de trabajo, en las que, a lo largo de los distintos años del proyecto, identificaron, diseñaron y desarrollaron, diversos planes de indagación y cambio para mejorar e incrementar los procesos de inclusión en el entorno de cada equipo. De este modo, cada grupo articuló un proceso de investigación colaborativo que llevó a identificar el ámbito de mejora en el que se empeñaría el equipo, la recopilación de datos sobre la cuestión a abordar, el diseño colectivo y el desarrollo de prácticas innovadoras orientadas a la mejora y su evaluación, incluyendo nuevos análisis del trabajo realizado y, en caso necesario, el inicio de un nuevo ciclo de registro y recolección de datos o el diseño de cambios.

RESULTADOS

Presentamos aquí (Figura 1) una selección de proyectos de indagación colaborativa que resumen algunas de las experiencias más relevantes desarrolladas en el interior de los equipos en los tres escenarios de desarrollo del proyecto. Las razones en la base de esta selección son: a) se originaron

dentro del proyecto de investigación con el fin de promover y mejorar la inclusión social y / o educativa; b) han sido identificados por las escuelas y los docentes como acciones innovadoras capaces de remover e incrementar el trabajo colaborativo y participativo en los grupos, c) se institucionalizaron a lo largo de los años, integrándose en cada escenario como algo habitual, demostrando que son sostenibles; y d) supusieron buenos resultados: como consecuencia del proyecto de indagación se han identificado mejoras en la inclusión de escuelas, comunidades o personas.

“Algunos Proyectos de Indagación Colaborativa”		
Escolares	Inter-escolares	Locales-comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> • Recreos escolares inclusivos: un plan de los escolares para diseñar y promover el espacio y tiempo de juego escolar. • Un apoyo educativo inclusivo, entre todos y para todos. • Haciendo inclusiva la biblioteca escolar. • Ensayando metodologías inclusivas en el aula: una investigación escolar. • Un jardín intergeneracional: el huerto escolar y los juegos tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Día de puertas abiertas inter-escolar: compartiendo y visibilizando proyectos. • Del hogar a la escuela infantil: un proyecto conjunto entre escuelas infantiles locales. • Flashmob: Día de la Paz. • Think tank infantil: Los estudiantes ante la diversidad en las escuelas. • Fotovoz: Mejorar las escuelas a través de las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan comunitario para una Estrada sin fronteras educativas. • Creando un mapa educativo local: investigar y compartir los recursos propios. • Festival Inclusivo: Movilizar y compartir conocimiento para una ciudad más inclusiva. • Campaña Navideña: mensajes inclusivos en los regalos de los comerciantes. • Local Book-Art: creando y recreando juntos arte inclusivo.

Figura 1. Una muestra de proyectos de indagación colaborativa.

Además, para ejemplificar el desarrollo interno de los proyectos colaborativos, hemos seleccionado tres de esos proyectos, uno, por cada escenario de

colaboración, describiendo las dinámicas internas de los mismos. Cada uno de los tres proyectos se presenta atendiendo a la siguiente información: Origen y contexto (sentido de la experiencia); Objetivos (metas propuestas); Estructura y proceso seguido (organización, participantes y desarrollo); y Resultados alcanzados (mejoras).

A. Proyecto de indagación colaborativa Escolar: “Un Apoyo educativo inclusivo, entre todos y para todos”

Origen: Este fue un proyecto de indagación colaborativa que surge y se desarrolla en una pequeña escuela rural de educación infantil y primaria con un alto nivel de estudiantes (25%) identificados como estudiantes con necesidad de un apoyo educativo especial. Al ser conscientes de la estigmatización que se asociaba a los estudiantes que recibían este apoyo, el equipo de trabajo, se propone analizar y reducir esta situación.

Objetivo: El objetivo identificado fue doble: primero reducir los altos niveles de apoyo especial ofrecido en la escuela y segundo identificar y desarrollar un modelo de apoyo inclusivo dentro de la misma.

Estructura y proceso: Los participantes en esta experiencia fueron un 80% de los docentes del centro, los estudiantes de primaria y 2 miembros externos del equipo universitario. El trabajo en equipo se organizó en torno a reuniones del grupo en las que se desarrolló un análisis basado en evidencias (datos estadísticos de la escuela) y en la reflexión crítica sobre casos seleccionados de estudiantes que recibían apoyo especial en el aula de apoyo. Después del análisis colaborativo sobre la documentación del centro en torno al tema, de diversos registros escritos y visuales de las experiencias y prácticas de apoyo en desarrollo en el centro, y de un debate conceptual sobre modelos y enfoques de apoyo desde una perspectiva inclusiva, el equipo decidió diseñar y desarrollar un proyecto de apoyo inclusivo que llevó a ensayar en las aulas diferentes enfoques de apoyo alternativo (apoyo entre iguales; grupos de apoyo entre docentes; parejas pedagógicas, etc.) con la colaboración de los estudiantes que hicieron también tareas de apoyo entre iguales. Las nuevas prácticas y procesos puestos en marcha se registraron y analizaron progresivamente en las reuniones de trabajo en equipo, siguiendo los principios del análisis de datos interpretativo.

Resultados: El resultado principal de esta experiencia fue una gran reducción de alumnos que recibían apoyo especial. En cinco años la reducción de estudiantes que recibían ese apoyo se redujo a un 5%. Pero, además se introdujeron dinámicas de apoyo consistentes con los principios de la educación inclusiva: muchos estudiantes recibieron apoyo de sus compañeros, otros estudiantes recibieron apoyo en su propia clase de la mano de su tutor, y no solo del especialista, y sólo una cantidad muy pequeña de estudiantes recibe apoyo en un aula especial. Esto ha supuesto la introducción en la escuela del uso de los recursos naturales (compañeros, otros colegas, familias, etc.,) como estrategias básicas de apoyo y la consideración sobre todo del mismo como una actividad educativa más, y no como una actividad terapéutica.

B. Proyecto de indagación colaborativa Inter-Escolar: “Mejorar las escuelas considerando las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en las mismas”

Origen: Este fue un plan originado en la red inter-escuelas durante el año escolar 2012-13. Inicialmente se trataba de una preocupación relacionada con la necesidad de introducir las voces de los niños en el proyecto al considerarse que los proyectos de mejora escolar no podían gestarse al margen de los estudiantes. Participaron 6 escuelas de Educación Infantil y Primaria de la localidad.

Objetivo: El objetivo general de este proyecto de investigación colaborativa fue realizar un análisis conjunto de la vida escolar en cada centro educativo de la localidad y considerar su posible mejora tomando como referente las voces y miradas del alumnado. Un objetivo específico secundario era promover vínculos entre todos los estudiantes locales a través de la participación común en un proyecto.

Estructura y Proceso: Este plan siendo inter-escolar supuso el trabajo de los estudiantes en tres escenarios de participación: dentro de sus propias escuelas, entre escuelas y en la comunidad local. El trabajo intra-centro se inició con la formación en estrategias narrativo-visuales de los estudiantes de todas las escuelas de infantil y primaria y su invitación a participar en una actividad de foto-voz sobre la vida escolar. Las opiniones de los estudiantes en todas las escuelas fueron recolectadas a través de fotografías tomadas por los

mismos. Estas fotos fueron también textualizadas y posteriormente interpretadas por ellos. El trabajo dentro de las escuelas concluyó con un panel o gran poster construido entre los estudiantes. Este mural mostraba las imágenes principales y las ideas sobre la participación en su propia escuela. En un segundo nivel, entre escuelas, los escolares de los diferentes centros se unieron en un equipo común que analizó, interpretó y organizó toda la información (imágenes y textos) de todas las escuelas, buscando puntos de convergencia y una comprensión compartida de la vida escolar en todas las escuelas. Finalmente, en el ámbito comunitario se articuló una exposición interactiva de las imágenes y textos en una institución de la localidad (una sala de exposiciones) como una forma de compartir, difundir y transferir los resultados a la comunidad social.

Resultados: El resultado más importante de este plan fue la concienciación de las escuelas sobre el sentido y el poder inclusivo de escuchar conjuntamente las voces de los estudiantes para dotar de identidad local a la mejora de las escuelas de la localidad. También se desarrollaron importantes cambios cualitativos en las escuelas como consecuencia de este proyecto. Algunos están relacionados con mejoras específicas en el aprendizaje y la enseñanza, así como otros relacionados con las relaciones entre profesorado y estudiantes o mejoras organizativas en las escuelas para responder a la diversidad de los estudiantes.

C. Proyecto de indagación colaborativa local: "Plan comunitario para una Estrada sin fronteras educativas"

Origen: Se parte en el ámbito local de la constatación de la existencia de distintas prácticas, desconectadas e incluso contradictorias, a las que se enfrentan los estudiantes cuando cambian de etapa educativa o transitan por los distintos niveles educativos y o centros de la localidad.

Objetivo: Concienciar sobre la necesidad de un trabajo conjunto entre centros y comunidad para el desarrollo de transiciones educativas más inclusivas.

Estructura: Se crean grupos mixtos de participantes de diferentes escuelas y organizaciones comunitarias, como miembros de las asociaciones de padres y madres, representantes del Ayuntamientos y diversas asociaciones culturales. Estos grupos una vez identificado el tema diseñan un proceso de recolección

de datos en los centros escolares y entre las diversas instituciones (narrativas de transiciones de padres y abuelos, mensaje en una botella entre alumnos, cuestionarios de estudiantes). Posteriormente analizan y discuten (análisis de contenido y análisis descriptivo) los datos en los grupos y diseñan un Plan de sensibilización sobre la importancia de afrontar comunitariamente las transiciones. Se elaboran decálogos, orientaciones, carteles, y se desarrolla una Feria Educativa en una plaza pública de la ciudad.

Resultados: La principal aportación de este proyecto fue la llamada de atención sobre la necesidad de plantear desde un enfoque alternativo, participativo y comunitario la cuestión de los tránsitos educativos. Además, se llegaron a acuerdos internos en los centros, a contratos intercentros (de primaria y secundaria) y a la elaboración de un Plan piloto local para favorecer la transición de la etapa de infantil a primaria.

CONCLUSIONES

En estas breves páginas hemos tratado de plantear como la indagación y la colaboración deliberativa perfilan un camino hacia la inclusión que, si bien no es sencillo, está claramente en consonancia con las exigencias y procesos que exige la construcción de una sociedad más inclusiva. Así mismo, el punto de mira local que ha supuesto este proyecto ha permitido traspasar el aislamiento con el que habitualmente se enfrentan los centros educativos a un proceso, el de inclusión, que es netamente social. Ha permitido además llamar la atención sobre la potencialidad y posibilidades de un trabajo conjunto, inter servicios e inter disciplinar entre profesionales y agentes educativos, profesionales o no, para avanzar hacia la inclusión.

La lógica desde la que se desarrolló esta investigación ha refrendado la idea de que los proyectos de indagación colaborativa dentro de las escuelas, entre las escuelas y con la comunidad, siendo entre sí bien distintos, y con diferencias notables en su desarrollo, constituyen una estrategia clave para el desarrollo de la educación inclusiva, que no solo crea un escenario alternativo, en la frontera del conocimiento, como un proceso de creación y movilización deliberativo del conocimiento existente capaz de promover procesos de aprendizaje a dos niveles: personal y social.

En definitiva quisiéramos apuntar la idea de que este estudio está abriendo nuevos caminos más inclusivos para la investigación, que se alinea con el propio proceso inclusivo en su desarrollo, para la práctica, que se va haciendo más inclusiva al facilitar enlaces entre reflexiones, estrategias, escenarios diversos y para la propia comunidad que puede considerarse y convertirse en un "ágora" para la participación de las escuelas, las instituciones locales y los agentes educativos y sociales implicados en procesos de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, C. y Fletcher, C. (1982). Collaboration as a research process. *Quarterly Journal of Community Education*, 1, pp. 15-24.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bleicher, R. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), pp. 802-821.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- McTaggart, R. (1994): Participatory action research: issues in theory and practice. *Action Research*, 2(3), pp. 313-337.
- Nind, M. (2014). *What is Inclusive Education*. London: Bloomsbury
- Parrilla, A. Susinos, T. Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *RIFOP*, 89(31.2), pp. 145-156.

Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la Región de Murcia⁷

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, España)

Remedios de Haro Rodríguez (Universidad de Murcia, España)

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia, España)

Resumen: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad titulado “Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria”, realizado en cinco centros educativos de la Región de Murcia. Tras presentar las líneas generales del proyecto, así como sus fases de desarrollo basadas en la investigación-acción participativa, nos situamos en un centro de Educación Infantil y Primaria con el fin de mostrar la línea de mejora emprendida en dicha escuela, la cual se centra en la implementación de metodologías activas que posibiliten el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados, en este caso los Proyectos de Trabajo. Por último, y en relación con este plan de mejora, conoceremos la valoración realizada por las familias sobre el trabajo realizado y las posibilidades que ofrecen los Proyectos de Trabajo para promover una educación de calidad y equitativa para todos.

Palabras clave: escuelas inclusivas, evaluación educativa, investigación-acción participativa, mejora educativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en otro más amplio llevado a cabo en cuatro escuelas y en un Instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia, en el seno del Grupo de Investigación “Educación inclusiva, una escuela para todos” (EDUIN) de la Universidad de Murcia. Su finalidad es desarrollar una educación inclusiva, democrática y equitativa, dada la necesidad que tienen los centros

⁷ Proyecto de investigación “Educación inclusiva y proyectos de mejora en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (EDU2011-26765), desarrollado durante los años 2011-2016.

estudiados de establecer cambios para ser más inclusivos (Ainscow, 2007; Arnaiz, 2012; Martínez García, 2017). Con este propósito, el grupo EDUIN y los docentes de los cinco centros participantes adquirimos el compromiso de desarrollar procesos de investigación-acción participativa que condujesen a la mejora de sus respectivas realidades a partir de la realización de una autoevaluación inicial, seguida del diseño de acciones de mejora, puesta en práctica de las mismas, reflexión, valoración de los resultados obtenidos e inicio del ciclo, siguiendo las fases propias del modelo propuesto por Elliott (1993).

Los centros adscritos a este proyecto han seguido la siguiente planificación:

- *Constitución de los grupos de trabajo y sesiones de sensibilización y concienciación* alrededor de los significados de la educación inclusiva para clarificar conceptos, modelos y prácticas con unas señas de identidad y propósitos comunes. Una vez finalizadas, se formaron los grupos de trabajo delimitando distintos roles con la finalidad de establecer un liderazgo distribuido entre los participantes (González, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012).
- *Autoevaluación de los centros educativos* contando con la colaboración y el apoyo del Grupo EDUIN. Se analizaron los procesos educativos presentes en dichas instituciones con el instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la diversidad desde la Inclusión-ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015), con la finalidad de conocer las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en sus procesos educativos. Los resultados del análisis de los datos permitieron conocer los procesos que favorecen y/o limitan la inclusión del alumnado en los cinco centros educativos participantes, estableciéndose a partir de los mismos el diseño y consecución de los Planes de Mejora.
- *Priorización de las mejoras* a introducir tras la autoevaluación realizada, diseño de planes de mejora y puesta en práctica. De forma sucinta diremos las líneas de mejora establecidas en cada uno de los centros. El CEIP Río Segura emprendió una línea de mejora destinada a fomentar las competencias matemáticas y lingüísticas de su alumnado, Nuestra Señora de la Encarnación planteó el Trabajo por Proyectos con el deseo de diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje e introducir

metodologías activas y que despertaran el interés de los estudiantes. El colegio Nuestra Señora de la Salud estableció dos líneas de mejora, una relacionada con la utilización de los Proyectos de Trabajo en la programación de aula y otra con la mejora de las competencias lingüísticas denominada “Creatividad Literaria”. El CEIP Nuestra Señora de las Mercedes implementó una línea relacionada con el tránsito entre etapas educativas y otra relacionada con el Plan de Acción Tutorial. Por último, el Instituto de Educación Secundaria desarrolló dos líneas de mejora, una denominada “Tránsito entre etapas” en colaboración con los CEIPS participantes, destinada a facilitar la adaptación de los nuevos estudiantes a dicha etapa, y otra destinada a conocer y a explorar los factores que en opinión de los estudiantes de primero de secundaria dificultaban su adaptación al instituto.

- *Evaluación de las mejoras emprendidas*, reflexión y nuevamente introducción de cambios, ajustes o nuevas líneas de mejora a desarrollar. Un ejemplo de ello es una evaluación de los planes de mejora sobre los tres aspectos básicos, a saber: (1) Planificación, (2) Desarrollo y (3) Evaluación de la mejora emprendida, realizada a mitad del proceso por el profesorado. Los resultados obtenidos fueron altamente positivos, ya que las tres dimensiones se valoraron positivamente por los cinco centros implicados, obteniendo puntuaciones medias superiores a 3.00 puntos sobre 4.00 en todos los casos (Arnaiz, Azorín y García, 2015).
- *Reuniones de coordinación mensual*. Una vez al mes se reunía el equipo de coordinación de cada centro (un miembro del equipo directivo de los centros, el maestro/a coordinador/a del proyecto, el profesorado de apoyo y el miembro del equipo psicopedagógico que atiende al centro en el caso de los centros de Primaria, y la orientadora en el caso del centro de Secundaria), con el objeto de planificar y evaluar las actuaciones formativas, organizativas y/o curriculares que se iban implementando en los centros a partir de los resultados que se iban obteniendo.
- *Formación sobre las temáticas de interés relacionadas con los planes de mejora presentes en los centros*. La formación se llevó a cabo bien en cada centro, según requerían las mejoras, o con todos los centros en

común, si los temas lo requerían. De forma continua existió asesoramiento y formación en los centros llevada a cabo por el Grupo EDUIN.

- *Realización de jornadas de intercambio de experiencias entre los centros participantes* donde asistieron todos los claustros participantes en el proyecto. Con ellas se ha propiciado el intercambio de experiencias y el establecimiento de redes de comunicación y apoyo intracentros e intercentros.
- *Diseño de herramientas* que permitieran generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre los centros y su proyección en sus entornos sociales. Hemos logrado disponer de una herramienta telemática (web) diseñada por el grupo EDUIN en colaboración con el servicio de apoyo informático de la Universidad de Murcia. La finalidad de la misma ha sido crear un espacio de apoyo e intercambio de experiencias intercentros. Esta red virtual alberga material referido a las líneas de mejora que se han realizado en los distintos centros participantes, dando a conocer los procesos de mejora acometidos a nivel intra e intercentros. En la misma cada uno de los centros dispone de un espacio único en el que compartir sus Planes de Mejora a partir de cada una de las líneas de trabajo desarrolladas.

Sin duda, nos encontramos ante una rica e interesante experiencia de trabajo colaborativo donde las relaciones establecidas entre los centros y de los centros con el profesorado universitario, han estado basadas en la colaboración y la participación. De igual forma, el desarrollo de los planes de mejora ha conducido al desarrollo de buenas prácticas ligadas al establecimiento de cambios curriculares, organizativos y metodológicos, como son: cambios en las formas de organización y agrupamiento del alumnado, nuevas metodologías de enseñanza, o ante la revisión de las propuestas curriculares y los procesos de evaluación (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015).

METODOLOGÍA

El estudio de caso que presentamos se sitúa en el marco de trabajo de la investigación-acción participativa, donde profesores universitarios y el

profesorado de un centro educativo como comunidad profesional de aprendizaje deciden sumergirse en procesos continuos de reflexión-acción, con la finalidad de mejorar su práctica atendiendo a los valores ya los presupuestos de desarrollar una educación mejor para todos anclada en la calidad y la equidad. Nos estamos refiriendo al Centro de Educación Infantil y Primaria, Nuestra Señora de la Salud, una escuela situada en el municipio cercano a Murcia, con un nivel socioeconómico bajo y un desempleo significativo en las familias de la zona.

Tras el proceso de autoevaluación emprendido por la institución se identificaron las fortalezas y debilidades presentes en la escuela ligadas a la acción tutorial, el respeto a los ritmos y a las del alumnado, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. Estos resultados llevaron al centro a sumergirse en una espiral de reflexión, identificación de los posibles cambios, planificación de la mejora, puesta en práctica y evaluación de la misma. En este sentido, el plan de mejora inicial giró alrededor de la utilización de los Proyectos de Trabajo como estrategia metodológica dadas sus reconocidas virtudes para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Ventura, 1992; Toninos, 2001), y con ello, desarrollar procesos educativos inclusivos (Vergara, 2015). Planificar dicha mejora conllevó la formación del profesorado en dicha metodología, la asistencia a seminarios de formación desarrollados en la universidad y financiados por el proyecto, donde se contó con la presencia de expertos de reconocido prestigio en esta temática. Unido a ello, se diseñaron las fases a seguir, se elaboraron materiales e instrumentos de recogida de información y se estableció su introducción en todas las aulas a través del Proyecto de Trabajo: La Edad Media.

En este trabajo damos a conocer la valoración realizada por 209 familias del alumnado del citado centro en relación con la utilización de dicha metodología. Para la recogida de información se aplicó un cuestionario compuesto por 10 ítems acompañados de una escala de valoración de tres niveles con la siguiente correspondencia: 1=No; 2=A veces; 3=Sí. El análisis de fiabilidad realizado muestra un Arpa de Corbacho de .731., indicando una consistencia interna aceptable.

RESULTADOS

Al analizar los resultados obtenidos, se puede observar (Tabla 1) que la valoración a nivel global que realizan las familias del CEIP, en relación con el desarrollo del Proyecto de Trabajo “La Edad Media”, es positiva ya que la puntuación media obtenida es de 2.60 puntos (Sd.=.326) sobre 3.00.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd.</i>
Hemos recibido información de la actividad y de cómo participar en ella	199	2.64	.642
Hemos participado activamente en el desarrollo de la actividad	198	2.16	.787
Me han parecido interesantes todos los temas y actividades tratados	200	2.88	.383
Los horarios en los que se ha desarrollado han permitido mi participación	202	2.07	.844
Las actividades han servido para que mi hijo aprenda muchas cosas que desconocía de la Edad Media	201	2.94	.258
Es acertado que los alumnos hayan trabajado en lugares diferentes al aula	203	2.94	.316
He visto a mi hijo muy interesado en participar en las actividades	201	2.78	.474
Mi hijo se ha interesado en la búsqueda de información relacionada con la Edad Media	198	2.49	.659
He colaborado con los maestros de mi hijo en algunas de las actividades que se han desarrollado	199	2.03	.867
Sería interesante darle continuidad a este tipo de actividades de Trabajo por Proyectos	201	2.91	.326
Valoración global	204	2.60	.326

Tabla 1. Valoración –global y por ítem- de la actividad “La Edad Media”

En el análisis realizado por ítem, se puede observar que los aspectos mejor valorados por las familias son la utilidad de las actividades, afirmando que sus hijos han aprendido muchas cosas que desconocían de la Edad Media (M=2.94; Sd.=.258), así como la posibilidad de trabajar en diferentes espacios al aula (M=2.94; Sd.=.316). Igualmente valoran de manera muy positiva la posibilidad de dar continuidad a actividades que se desarrollen bajo la modalidad de trabajo por proyectos (M=2.91; Sd.=.326) y el interés por todas las actividades y trabajos llevados a cabo (M=2.88; Sd.=.383).

Los ítems que han obtenido una valoración inferior son los vinculados a la posibilidad de participación de las familias en el desarrollo de las actividades, tales como la colaboración con los maestros para su realización ($M=2.03$; $Sd.=.867$) y los horarios en los que se han desarrollado las actividades ($M=2.07$; $Sd.=.844$), o la participación activa en las mismas ($M=2.16$; $Sd.=.787$). Para comprobar si existen diferencias entre la valoración que hacen las familias de la actividad llevada a cabo en el centro educativo, se realizó un ANOVA de un factor. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración que realizan las familias de la actividad según el curso donde se encuentran matriculados sus hijos ($F(9, 168)=2.92$; $p=.003$). Las pruebas *post hoc* (HDS de Tukey) permiten afirmar que tales diferencias radican en la valoración de la actividad realizada por las familias de sexto curso de Educación Primaria, la cual es significativamente inferior a la que hacen las familias de los niños de tercero de Educación Infantil ($p=.014$) y de primero de Educación Primaria ($p=.007$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostrados plantean una serie de aspectos a tener en cuenta ligados a la metodología utilizada, a los proyectos de trabajo y a otros relacionados con los procesos de investigación-acción participativa desarrollados en la institución. En primer lugar y, en relación a la implementación de los Proyectos de Trabajo en todas las aulas, teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por las familias, y siguiendo a Blanchard y Muzás (2016), cabe señalar que entre las virtudes de su utilización se encuentra: la construcción del aprendizaje a partir de los intereses del alumnado y su integración en el currículo oficial propuesto por la administración educativa; la necesidad de conectar con la vida real y romper con las estructuras tradicionales donde el aula es el único espacio de aprendizaje. Precisamente, las familias han señalado su satisfacción con la posibilidad que brinda esta forma de trabajo que permite a sus hijos aprender en diferentes espacios y tiempos; de igual forma, la temática elegida ha conectado con el medio e intereses de los estudiantes. Unido a ello, el plan de mejora ha permitido que el alumnado sea escuchado y dar visibilidad a su participación en

el proceso de construcción del conocimiento (Susinos y Hoyos, 2011). Asimismo, las familias han estado informadas y han participado en el desarrollo de las actividades, en la resolución de los problemas de forma consensuada (Bolívar, 2016). Todo ello ha contribuido a que se haya ofrecido una educación democrática e inclusiva (Escudero, 2006; González, 2008) o como señalan Belavi y Murillo (2016, p. 31): “una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social”.

En segundo lugar, cabe señalar las contribuciones de la participación en dicho proyecto ya que éste ha promovido el desarrollo de comunidades de práctica (Wenger, 2001) o comunidades profesionales de aprendizaje en cada uno de los centros (Hargreaves y Fullan, 2012; López, Sánchez y Altopiedi, 2011), al desarrollar una identidad y un compromiso colectivo con la reflexión, la investigación y la acción colaborativa. Por lo tanto, ha fomentado la capacidad de cambio de dicha institución, situando a los docentes al frente del mismo, convirtiendo la enseñanza en una profesión más cooperativa, colegiada, con una identidad ligada a la acción y a la mejora de la calidad de la enseñanza, poniendo de manifiesto el papel que ocupa el centro en la mejora (Bolívar, 2012) constituyendo capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

A modo de conclusión cabe indicar que la mejora ha partido del análisis de la realidad para conocer las barreras al aprendizaje y la participación presentes en la escuela y a partir de este conocimiento se han establecido las áreas prioritarias de mejora, se ha diseñado y puesto en práctica el plan, a lo que han acompañado de forma continua procesos de reflexión y evaluación. Todo ello ha generado una cultura profesional colaborativa con el compromiso de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Sin duda alguna, este proceso de investigación-acción participativo ha promovido profesionales reflexivos y la mejora de la institución, no pudiéndose olvidar, como señalan Espiñeira, Muñoz y Ziemer (2012), la necesidad de desarrollar planes de mejora a partir del análisis de la realidad y desde estos procesos de investigación acción colaborativa.

Unido a ello, el proyecto ha contribuido a unir dos mundos separados en muchas ocasiones, la universidad y los centros educativos. De este modo,

“teóricos” y “prácticos” se han unido con el propósito de apoyar los procesos de mejora desde la colaboración. A este respecto, cabe indicar la satisfacción mostrada por el profesorado de los centros con las dinámicas y los apoyos establecidos por el equipo de trabajo de la universidad, como se muestra en el trabajo realizado por Arnaiz, Azorín y García (2015). Pero estas relaciones no han sido solamente bidireccionales entre el centro educativo y la universidad, sino que, los centros han salido de sus cuatro paredes, y siguiendo a Hargreaves y Fink (2006), se han creado redes de centros donde se comunican, se apoyan, se ayudan y se acometen dinámicas de formación conjunta atendiendo a las necesidades de las instituciones participantes. Por último, cabe expresar que la lucha por el derecho a una buena educación, de calidad y equitativa precisa del apoyo de los poderes públicos. Unidos podemos alcanzar este desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), pp. 3-7.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, pp. 227-245.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 45-101.
- Arnaiz, P., Azorín, C. M. y García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 326-346.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 103-122.

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 5(1), pp. 13-34.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), pp. 69-87.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41.
- Espiñeira, E. V., Muñoz, J. M. y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15(1), pp. 145-155.
- González, M- T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, pp. 109-131.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Susinos, T. y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 15-30.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de toso los alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Espasa libros, Paidós.

Promover proyectos de mejora educativa desde la Voz del alumnado: construyendo escuelas más democráticas e inclusivas

Noelia Ceballos-López (Universidad de Cantabria, España)

Teresa Susinos-Rada (Universidad de Cantabria, España)

Resumen: En este trabajo presentamos un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad que tiene como propósito promover proyectos de mejora educativa que surgen de la escucha auténtica de la Voz del alumnado. En concreto, se analiza la experiencia llevada a cabo por alumnado de 4º de Educación primaria de un centro público de Cantabria. El proyecto de indagación que emprendieron sobre las necesidades de su barrio se enmarca en la perspectiva crítica de voz del alumnado conocida como el estudiante como investigador (Student as researchers). Estos proyectos de mejora liderados por el alumnado tienen el propósito de contribuir a construir escuelas más inclusivas y se caracterizan por desplegar procesos participativos que den cabida a propuestas de todo el alumnado sin excepción. Nos detenemos a analizar en esta comunicación el sentido y las finalidades de esta perspectiva, así como el proceso particular seguido en esta experiencia, las diferentes fases del ciclo de participación y mejora diseñado y las estrategias de indagación y consulta llevadas a cabo.

Palabras clave: educación inclusiva, voz del alumnado, mejora educativa, alumnado como investigador.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que involucran a la infancia se han incrementado en los últimos años (Einarsdottir, 2007; Formosinho y Barrosaraujo, 2006) especialmente en el campo educativo (Kim, 2015). Esto puede responder a que el aumento de la participación de la infancia en diferentes ámbitos (educativo, social, investigador, etc.) se ha situado en los últimos años en la agenda de los procesos de mejora escolar, así como de la investigación educativa, generando

un incremento significativo de las experiencias que incorporan a la infancia, aunque con diversos, y en ocasiones, contradictorios sentidos y propósitos. Encontramos propuestas que promueven una participación simbólica (tokenism), parcial y poco significativa de la infancia, convirtiendo el término en un popular pero vacío eslogan (McMahon yProtelli, 2004).

En contraposición, surgen iniciativas que buscan aumentar la agencia de la infancia, es decir, su capacidad de influir sobre la realidad, material o simbólicamente, a través de iniciativas en las que son considerados investigadores sociales (student as researchers) (Fielding y Bragg, 2003; Mitra, 2007). En estas experiencias son los alumnos/as los que identifican el problema a investigar, realizan la investigación con el apoyo de los docentes, tienen la responsabilidad de dar sentido a los datos, redactan el informe, y presentan las propuestas de mejora a quien tenga la posibilidad de llevarlas a cabo. En definitiva, se busca ampliar el concepto de ciudadanía, abandonando las propuestas propias de la tradición liberal de una democracia representativa o delegada (Susinos y Ceballos, 2012), para explorar espacios públicos de toma de decisiones sobre aspectos que afectan a lo común. De este modo, las escuelas se convierten en espacios públicos de indagación y búsqueda del bien común a través de la reflexión, el diálogo y la acción compartida.

En este trabajo presentamos una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad⁸ que tuvo por objeto promover procesos de mejora educativa a través de la voz del alumnado (Student Voice). En concreto, presentamos la experiencia llevada a cabo por alumnado de 4º de Educación primaria de un centro público de Cantabria en la cual iniciaron un proyecto de indagación sobre las necesidades de su barrio desde la perspectiva crítica del alumnado como investigador (Student as researchers).

Una investigación que se fundamenta en los principios de la inclusión educativa desde una doble consideración. En primer lugar, atendiendo a su propósito: promover experiencias de mejora sustentadas en la búsqueda de alternativas

⁸ “Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos”. Tesis Doctoral desarrollada por Dra. Noelia Ceballos-López bajo la dirección de Dra. Teresa Susinos-Rada. Financiada por el MICCIN con una beca de formación de personal investigador (FPI). Referencia: BES-2012-059084 (MICINN). Esta tesis se enmarca en el proyecto de I+D+I: “Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo”. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-01-02-03. Dir. Teresa Susinos-Rada.

que den respuesta a las necesidades colectivas basadas en la justicia, responsabilidad social y bien común (Bentley, 2005; Bucknall, 2012; Moss, 2011). Por el otro, por el claro propósito inclusivo en su desarrollo que nos interpela a diseñar espacios, estrategias y canales de comunicación donde los alumnos/as experimenten la presencia, participación y éxito (en términos de recibir una respuesta).

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa-participativa que busca comprender críticamente y en profundidad los fenómenos sociales estudiados y en la cual los participantes toman un papel protagonista en el proceso de investigación, en la producción de conocimiento y en la toma de decisiones sobre la elaboración y difusión de las conclusiones (Bourke, 2009; Nind, 2011, 2014) acercando a la infancia a procesos emancipatorios y democráticos que puedan conducir al cambio social (Willumsen, Hugaas y Studsrød, 2014).

Por otro lado, señalar que el diseño de investigación se articula en torno a cuatro fases o momentos: (1) Mirada compartida de la participación del alumnado en las escuelas (2) el proceso de consulta y deliberación (3) El desarrollo de los proyectos de mejora y (4) la evaluación y difusión (Susinos, Haya y Ceballos, 2015).

Por último, destacar que, en su desarrollo, hemos acudido a las técnicas fundamentales de producción de datos utilizadas en investigaciones cualitativas: la entrevista semiestructurada, la observación participante o el análisis de documentos junto a estrategias que se adecuan a los modos de comunicación y acercamiento de la realidad del alumnado: foto-denuncia, entrevistas a informantes claves, elaboración de eslóganes o creación de relatos (Punch, 2002).

RESULTADOS

En este momento, recogemos las reflexiones más relevantes del proceso de investigación seguido por el alumnado, así como las preguntas, retos y dilemas

que en su desarrollo han emergido en torno a dos aspectos: la elección del objeto de investigación y las estrategias de indagación y comunicación utilizadas.

1. ¿Qué queremos conocer mejor, investigar o denunciar? Estableciendo la agenda de investigación

La decisión del objeto de investigación se inicia con la pregunta de consulta ¿Qué te gustaría mejorar de tu barrio? que pretende promover un diálogo deliberativo en el que, a través de la argumentación, se refuten y decida el aspecto sobre que el emprenderán el proceso de indagación. Para ello, se diseñó un proceso de consulta a través de tres momentos:

Presentación de la pregunta de consulta: ¿Qué te gustaría mejorar de tu barrio? Esta pregunta se trasladó al alumnado en el desarrollo de una sesión de la asignatura de conocimiento del medio, materia en la que se iba a desarrollar el proyecto. Elegimos una pregunta amplia que generase posibilidades frente a una propuesta más dirigida a un aspecto concreto que los adultos o el libro de texto pudiera determinar.

Un espacio de expresión individual. Cada estudiante tuvo la oportunidad de expresar su opinión individualmente a través del buzón de aula. Para ello, el buzón se situó en un lugar accesible para todos durante un período de tiempo suficiente, en este caso de dos semanas, para que todos los alumnos pudieran introducir sus propuestas. Para garantizar la escucha de todas las voces, los alumnos/as disponían de la ayuda de la tutora y la profesora de audición y lenguaje para entender la pregunta, escribir sus propuestas e introducirlo en el buzón.

Puesta en común de las propuestas y toma de decisiones deliberativa. Una vez asegurado que todos los alumnos habían depositado su propuesta, se nombró una alumna como secretaria que abrió el buzón, compartió las ideas y fue recogiendo todas las propuestas, sin excepción, en un panel a modo de documento de trabajo. De este modo todos los alumnos/as vieron reconocidas y tenidas en cuenta sus ideas. La maestra les invito a que pensasen sobre las propuestas y propuso retomar el diálogo al día siguiente. Como estrategia de deliberación se eligió la asamblea de aula pensada como un espacio de

debate, exposición, argumentación, aceptación o rechazo de las propuestas.

Tres aspectos cobraron especial relevancia:

- Todas las propuestas deben debatirse sin que sean juzgadas o restringidas por los adultos. Durante el proceso de apertura del buzón la maestra identificó el asunto de la limpieza como el más presente en las propuestas. Sin embargo, durante la asamblea de deliberación, los alumnos situaban la creación de zonas verdes con el mismo grado de interés que la limpieza. Dado que ella, ya había pensado actividades en torno a la limpieza intentó orientar la elección del tema a este aspecto. Finalmente, a través de un proceso de reflexión compartida con los investigadores y consciente de que su intento de influir limitaba la participación del alumnado, favoreció un proceso dialogado sin presiones, surgiendo finalmente un doble objeto: limpieza del barrio y zonas verdes.
- Es necesario prestar atención a las dinámicas de poder y presión del alumnado para evitar que aquellos que tienen una influencia sobre sus iguales condicionen el diálogo. Las dinámicas internas de poder de los grupos son una barrera para que se produzcan procesos de deliberación reales por ello, fue necesario trabajar con el alumnado sobre la cohesión de grupo y el respeto por el otro y sus ideas.
- Diseño de apoyos para los alumnos en el desarrollo del diálogo. Estos apoyos tuvieron diferente naturaleza: ofrecer más tiempo para expresar sus ideas a aquellos alumnos que lo necesitaran; gestionar el turno de palabra para evitar que se protagonizará por un número reducido de alumnos; o, la ayuda de la maestra de apoyo para favorecer el proceso de comprensión de los argumentos y elaboración de sus ideas con los alumnos con más dificultades.

2. Proyecto de indagación y mejora: *¿Cómo podemos mejorar nuestro barrio?*

Una vez definido el objeto de investigación: la limpieza del barrio y el aumento de las zonas verdes, se inicia un proceso de indagación sobre el mismo que culmina con la elaboración de propuestas de mejora.

Situar al alumnado como investigadores en el marco de una asignatura implicó cambios profundos y relevantes sobre el modo habitual de trabajo en el aula. A modo de esbozo encontramos que algunos de estos cambios surgen de la elección de un tópico de estudio e indagación por parte del alumnado en contraposición con la habitual dominancia de la temática y propuesta organizativa de los libros de texto. De este modo, los alumnos se convierten en co-constructores del currículum. Por otro lado, se experimentaron nuevas formas de organizarse y relacionarse en el aula. En primer lugar, podemos destacar que el trabajo se realizó en grupos, rompiendo la forma de trabajo individual que primaba en la cultura del aula. Los grupos fueron creados y gestionados por el alumnado tras un proceso de reflexión conjunta en torno a los criterios de creación de modo que se favoreciesen grupos diversos, que incluyan a alumnado que puede aportar un conocimiento y habilidad diferentes, evitando su configuración bajo el único criterio de los grupos de amigos. Del mismo modo, las relaciones pedagógicas entre maestra-alumnado, tradicionalmente jerárquicas, comienzan a modificarse por otras de mayor igualdad, donde la maestra se sitúa como compañera crítica y organizadora de propuestas, tiempos y materiales.

Por último, podemos señalar un cambio en el tipo y sentido de las acciones que se llevan a cabo. Así las actividades individuales, dirigidas y unitarias para todo el alumnado se abandonan para poder experimentar con otros lenguajes (fotografía), con actividades colectivas (entrevistas a informantes claves) y diversas. A continuación, proponemos una tabla que, a modo de resumen, explica las estrategias utilizadas y el sentido de las mismas.

Propósito	Estrategia	Desarrollo
Documentar	Foto-denuncia	El alumnado documenta con fotografías el estado del barrio. Durante una semana se organizaron paseos por el barrio.
	Desde mi ventana	Realizar un relato en el narraban qué era lo que veían desde la ventana de su habitación sobre su barrio. Acompañando al breve texto debían incorporar una fotografía.
Conocer las opiniones de otros	Asamblea	Espacios de diálogo entre las diferentes propuestas realizadas por el alumnado, así como las ideas y datos recogidas.

Tener una opinión informada	Entrevista a informantes clave: presidenta de la asociación de vecinos	El propósito de esta entrevista fue doble: por un lado, presentarle las necesidades que han detectado en su investigación, y por el otro lado, indagar con ella sobre cómo trasladarlas al ayuntamiento.
Compartir ideas y denunciar las necesidades del barrio	Eslóganes	Los alumnos/as elaboran frases, a modo de eslóganes, con las que buscan concienciar a sus compañeros/as y vecinos/as de barrio.
	Informe de investigación	Elaboración de un informe en el que recogen la situación actual del barrio y proponen mejoras para el mismo.
Proponer mejoras	Entrega del dossier en el Ayuntamiento	Desarrollo de un ejercicio de ciudadanía al trasladar sus propuestas a través del registro general del ayuntamiento lo que les permitió conocer el modo en el que como ciudadanos pueden influir en los procesos de toma de decisiones.
	Reunión con responsables del Ayuntamiento	Los alumnos/as fueron recibidos por una concejala y el jefe de protocolo quienes les explicaron el funcionamiento y organización del ayuntamiento.
	Entrega del informe al consejo escolar del centro	Con una doble finalidad: dar a conocer el proceso de investigación llevado a cabo y los resultados de la misma. Por otro lado, que el concejal de medio ambiente, representante del ayuntamiento en el consejo escolar, recibiera directamente sus propuestas.
Evaluación	Entrevistas en tríos	<p>En grupos de tres personas, los alumnos/as son entrevistados por la investigadora.</p> <p>Las preguntas que se les plantea son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general, ¿qué te ha parecido la actividad sobre “Tu barrio”? • ¿Qué has aprendido en ella? • ¿Cómo te has sentido en la actividad? • ¿Qué es lo que más te ha gustado? • ¿Qué es lo que menos te ha gustado? • ¿Cuáles son las cosas que te preocupan y sobre las que te gustaría saber más? <p>El propósito es que a través de las preguntas se genere el espacio para que los alumnos/as piensen sobre la experiencia y propongan futuros objetos de mejora.</p>

Tabla 1: Estrategias de indagación y comunicación llevadas a cabo.

A continuación, nos detenemos sobre algunos dilemas emergentes en la elección y desarrollo de las diversas estrategias de indagación y comunicación.

- Una experiencia de student as researchers implica un momento de diseño colectivo por parte del alumnado de las estrategias de recogida de información. Para ello, los alumnos/as deben dedicar un tiempo a decidir: ¿Qué información necesitan? ¿A quién van a solicitar la información? Y ¿Cómo van a recoger la información? Este es un proceso complejo, donde las diferencias de poder habituales entre docente-alumnado emergen. En esta experiencia, la maestra experimentó una presencia y directividad mayor a la inicialmente pensada. En ocasiones, durante el diálogo del alumnado para elegir estrategias, la maestra intentaba determinar el desarrollo del proceso de investigación o las actividades a realizar. A medida que la experiencia avanzaba, a través de un diálogo reflexivo con los investigadores, la maestra fue haciendo explícito que dicha directividad surgía de la inseguridad que le producía un nuevo rol y un poder más compartido. Una reflexión de gran valor en el desarrollo de estas iniciativas.
- Si bien inicialmente la propuesta se enmarcó en la asignatura de conocimiento del medio, el desarrollo de la misma fue rompiendo la parcelación del currículo pues las acciones llevadas a cabo invitaban a incorporar conocimiento propio de otras áreas. Esto supuso sin lugar a duda una modificación radical de la lógica curricular del aula.
- Las estrategias deben respetar el principio de inclusividad. Una de las preocupaciones era poner en marcha estrategias que permitiesen a todos los alumnos/as tomar parte. Para ello, la elección de estrategias de indagación debía permitir hacer uso de diversos lenguajes. Por otro lado, diseñando procesos de ayuda. Esta consideración ofreció la oportunidad de repensar los apoyos educativos habituales, así durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, la maestra de apoyo acudía al aula para apoyar la actividad del alumnado con más dificultades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado un proyecto de mejora que surge de la voz del alumnado, en concreto, una experiencia llevada a cabo por alumnado de 4º de Educación primaria de un centro público de Cantabria en la cual iniciaron un

proyecto de indagación sobre las necesidades de su barrio desde la perspectiva crítica del alumnado como investigador (Student as researchers).

La experiencia ha permitido experimentar en el marco de la investigación liderada por el alumnado una nueva cultura escolar caracterizada por: el papel como co-constructores del currículo por parte del alumnado; el establecimiento de relaciones pedagógicas entre docente y alumnado horizontales y basadas en el diálogo; diseño de actividades que permiten diferentes agrupamientos y que rompen la lógica individualista tradicional.

Desde el punto de vista del carácter inclusivo de la experiencia encontramos tres aspectos: la elección de un tema de investigación elegido por el alumnado; la selección de estrategias de indagación y consulta que buscaban escuchar todas las voces a través de la utilización de diversos lenguajes y, por último, el diseño de sistemas de apoyo educativo que han permitido repensar cómo se llevan a cabo los procesos de apoyo por parte de la maestra de audición y lenguaje al poder experimentar un apoyo interno, dentro del aula durante el desarrollo de un proyecto común para todo el alumnado.

Por último, desde el desarrollo de una investigación participativa donde el alumnado adopta el papel de investigador social, nos ha permitido repensar los aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos de una investigación liderada por el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bentley, T. (2005). *Everyday Democracy: Why we get the politicians we deserve*. London: Demos

Bourke, L. (2009). Reflections on doing participatory research in health: participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), pp. 457-474.

Bucknall S. (2012). *Children as Researchers in Primary Schools: Choice, Voice and Participation*. Routledge: London

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), pp. 197-2011.

- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Formosinho, J. y Barrosaraujo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), pp. 21-31
- McMahon, B., y Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), pp. 59-76.
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: from listening to leadership. En Thiessen, D. y Cook-Shater, A., *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, pp727-744. Netherlands:Springer.
- Moss, P. (2011). "Democracy as first practice in early childhood education and care", En *Encyclopedia on early childhood development*, pp. 1-7. Montreal- Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Nind, M. (2011). Participatory data analysis: a step too far? *Qualitative Research*, 11(4), pp. 349-363.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury Academic,
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), pp. 321-341.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, pp. 24-44.
- Susinos, T., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). The power of student participation for promoting inclusive school ethos. A Spanish experience. En C. Gemma y V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, pp 131-144. Barletta: Cafagna.
- Willumsen, E., Hugaas, J. V., y Studsrød, I. (2014). The child as co-researcher- moral and epistemological issues in childhood research. *Ethics and Social Welfare*, 8(4), pp. 332-349.

Transitando hacia planes de mejora inclusivos más democráticos y participativos⁹

Odet Moliner García (Universitat Jaume I, España)

Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I, España)

Joan Traver Martí (Universitat Jaume I, España)

Resumen: Esta aportación pretende compartir las principales reflexiones que son fruto del desarrollo de varios proyectos de investigación implementados durante los últimos años, cuya finalidad ha sido la de promover procesos de cambio y de mejora escolar en varios centros de la Comunidad Valenciana desde una perspectiva de escuela inclusiva, intercultural y sociocomunitaria. Adoptamos, en un primer momento, un enfoque metodológico de investigación-acción (IA) que ha derivado, con el tiempo, en un método de investigación acción participativa (IAP) paralelo al desarrollo de una idea de *escuela incluida*. Los resultados de esa transición metodológica y de modelo plantean una serie de desafíos y aprendizajes que se originan en los nuevos escenarios situados en las fronteras escuela-territorio y en las nuevas relaciones establecidas entre investigadores e investigados desde un enfoque de investigación más inclusivo.

Palabras clave: escuela inclusiva, investigación-acción participativa, mejora educativa.

INTRODUCCIÓN

A través de proyectos que tienen por objeto la construcción de la escuela intercultural inclusiva, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universidad Jaume I de Castellón hemos acompañado a centros que iniciaban un cambio en el marco de la mejora educativa. En diversos centros de la Comunidad Valenciana, los equipos directivos y el profesorado iniciaban, junto al equipo de investigación, procesos

⁹ Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R (MINECO/FEDER, UE)

de indagación colaborativa y de reflexión compartida sobre la práctica escolar, de los que obtuvimos interesantes conclusiones (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Una de las más significativas es que los procesos de transformación escolar están claramente vinculados a un proceso de desarrollo profesional del profesorado y a la inclusión de todas las personas implicadas en la educación (profesorado, familias, alumnado, etc.) tanto en la planificación, como en la toma de decisiones que les afecten durante su desarrollo.

Además, el cambio se asienta en un modelo inclusivo intercultural que nos permite caminar hacia la escuela que queremos, una escuela que aúna los objetivos de la lucha contra la desigualdad y la exclusión, el respeto a la diversidad y la participación crítica para la transformación socioeducativa.

Así pues, es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa en la gestión del centro, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y en la vida comunitaria. Una escuela inclusiva debe posibilitar el acceso igualitario a una formación de calidad, que prepare para la participación democrática en un mundo complejo y uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Essomba, 2006)

En el curso 2007-2008 desarrollamos un proyecto denominado “La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación –acción” en dos centros de la Comunidad Valenciana. Se trataba de un proceso de cambio y mejora educativa que seguía las fases de la investigación-acción (Elliott, 2000) según las cuales la propia escuela plantea la necesidad de cambio y gestiona sus estrategias y recursos para transformar su modelo educativo, su cultura escolar y sus prácticas educativas (Sales, Moliner y Traver, 2010). Las fases seguidas, de forma resumida, fueron las siguientes:

- A. Planificación de proyecto y propuesta al centro: tras el primer contacto con el equipo directivo se presenta de forma general el proyecto y se detectan necesidades e intereses del centro, valorando la posibilidad de colaboración entre el centro y la universidad.
- B. Sensibilización: tras la decisión sobre el inicio del proyecto se llevan a cabo una serie de sesiones con el claustro de profesores/as donde se informa sobre la filosofía y el proceso del proyecto.

- C. Negociación: la fase de sensibilización concluye con la firma de un compromiso de participación, apropiación y cohesión de las diferentes partes, que, en este momento, son el claustro y el equipo investigador.
- D. Participación de la comunidad: una vez los/as maestros/as ya tienen clara su participación se traslada la iniciativa al resto de colectivos implicados en la escuela (familias y asociaciones) a través de asambleas.
- E. Explorar la realidad: en el momento en que toda la comunidad está de acuerdo con el proceso de transformación se realiza la exploración sobre la realidad del centro. Mediante entrevistas, observaciones y grupos de discusión a maestros/as, alumnado, familias, asociaciones y todos los agentes que puedan estar implicados en la vida del centro, se extrae la información necesaria, referida a las tres dimensiones básicas de la “Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva”. Este instrumento permite explorar tres ámbitos: cómo somos, cómo nos organizamos y cómo enseñamos y aprendemos.
- F. Autoevaluación y análisis (potencialidades, carencias y sueños): con el apoyo del equipo investigador se preparan documentos de síntesis de toda la información recogida en las entrevistas, observaciones y grupos de discusión. Cada colectivo analiza la información y realiza un documento de autoevaluación (informe) en el que se van recogiendo las propuestas de cambio apoyándose en las potencialidades del centro.
- G. Toma de decisiones y priorización: mediante la realización de varios grupos de discusión mixtos formados por maestros/as, familias, alumnado, asociaciones... se toman decisiones sobre aquellas propuestas de mejora que se quieren llevar a cabo en el centro y se configuran las comisiones de personas voluntarias que van a ocuparse de su desarrollo.
- H. Puesta en acción: las comisiones mixtas planifican la puesta en marcha de las acciones priorizadas y se organizan para llevarlas a la práctica.
- I. Reflexión y valoración: se evalúa el desarrollo de las mejoras obtenidas a través de grupos de discusión. A partir de la revisión del progreso general de los cambios se discute sobre la conveniencia de seguir

trabajando en la misma línea durante el siguiente curso y sobre nuevas necesidades detectadas.

De estos proyectos aprendimos que, para que el cambio escolar se produzca realmente, las propuestas que se articulan desde la escuela deben incluir desde el principio a las familias y a las entidades locales de la comunidad educativa. Es necesario hacerles partícipes del proyecto y escuchar sus aportaciones, así como sus críticas.

Desde esta perspectiva de investigación-acción los centros educativos se convierten en contextos comunitarios posibilitadores de la transformación y mejora social. Su desarrollo práctico permite contrastar principios, hipótesis y teorías educativas. Los propios centros se desarrollan cultural y organizativamente desde un enfoque sociocomunitario en el que la participación de la comunidad se convierte en el eje principal. Es el escenario idóneo para la elaboración y experimentación de propuestas democráticas en las que todos comparten un objetivo común: una educación de calidad. Este es el modelo que adoptamos y en los años sucesivos nuestro acompañamiento a las escuelas en proceso de cambio estaba orientada por espirales de ciclos de investigación-acción, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión. En la evaluación de los resultados siempre se tenían en cuenta las transformaciones reales producidas, bien en contextos, en prácticas o en ideas, es decir, el proceso de mejora en sus diferentes niveles (micro, meso o macro).

Desde 2012-2013 nuestra investigación se desarrolló en centros CAES (Centro de Acción Educativa Singular) o de compensatoria y principalmente en un CRA (Centro Rural Agrupado) de la Comunidad Valenciana.

En 2014, con motivo de las XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva en Castellón, organizamos también el XI Congreso Internacional con el título " La escuela excluida". Con este lema pretendíamos llamar la atención sobre cómo en ocasiones, escuelas que quieren ser inclusivas viven de espaldas a la realidad social y ciudadana que las envuelve, y existen al margen de lo que ocurre a su alrededor, en su pueblo, en su barrio, es decir, escuelas excluidas del territorio, con un proyecto educativo desvinculado de la vida de sus alumnos. Tuvimos ocasión de reflexionar y construir un concepto que nos

ayudaba a definir el tipo de escuela que deseábamos, una escuela inclusiva e incluida en el territorio, en el proyecto comunitario del barrio, abierta al contexto, con proyectos de desarrollo local, con una relación fluida con las familias, con los vecinos, con los movimientos ciudadanos, de los que se siente parte y en los que juega un papel fundamental, vinculada a las asociaciones, que comparte e incluso lidera y dinamiza proyectos de transformación social. Una escuela incluida en las vidas de sus alumnos, importante para ellos, porque en ella se sienten valorados y aprenden.

Desde esa idea nos planteamos como objetivo irrenunciable caminar hacia propuestas de investigación participativa como las que se sustentan mediante los procesos de IAP (O'Hanlon, 2003; Villasante, Montañés y Martí, 2000; etc.). Iniciamos procesos de participación democrática con el objetivo de estudiar las estrategias que permiten vincular la escuela a su territorio. Los proyectos de investigación de los últimos años se han centrado en el análisis de las prácticas que vinculan la escuela al territorio, identificando variables emergentes en el proceso de transformación que facilitan o dificultan la implicación de la comunidad y la participación ciudadana.

METODOLOGÍA

Metodológicamente asumimos la IAP porque, de acuerdo con Ander-Egg (2003), se trata de un proceso dialéctico y cambiante, siempre con la mirada en las necesidades reales de la comunidad. Utilizamos técnicas y herramientas cualitativas de recogida y análisis de la información que nos han permitido profundizar en la comprensión de la realidad educativa estudiada. Entre sus características podemos destacar que se trata de una metodología colaborativa, que crea comunidades autocríticas, permite implementar procesos sistemáticos de aprendizaje, propicia una mayor concientización de la realidad al analizar nuestros juicios y nuestras acciones y, finalmente, implica cambios que transforman las personas y sus contextos. (O'Hanlon, 2003; Villasante, Montañés y Martí, 2000).

En cada fase de la IAP incorporamos técnicas del Diagnóstico Social Participativo (DSP) como herramientas para el análisis de la realidad social y educativa que permiten fomentar la participación ciudadana. Estas técnicas

facilitan la creación de espacios de reflexión colectiva para compartir objetivos e iniciar procesos de participación-acción (Lobillo, 2002).

RESULTADOS

Presentamos algunos de los resultados que conlleva el haber transitado en los últimos años hacia un proceso de IAP centrado en la participación ciudadana y la vinculación de la escuela y el territorio. Son fruto del análisis de la transformación vivida en un colegio rural de la provincia de Valencia formado por dos aularios ubicados en pueblos vecinos. Se trata de un centro innovador que utiliza metodologías activas y participativas como la lectura en parejas (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015), aprendizaje basado en proyectos, rincones y trabajo cooperativo. Se desarrollan diversas estrategias de visibilización del centro y proyectos de vinculación con el territorio (Moliner, Sales y Sanahuja, 2017; Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016), así como estrategias de participación democrática, incorporando la autogestión mediante comisiones mixtas de trabajo y el consejo escolar ampliado como órgano de toma de decisiones colectivas. La escuela organiza unas Jornadas para abrir la escuela al entorno y visibilizar su proyecto educativo. Estos espacios se utilizan para incorporar las técnicas de DSP y recoger las voces de todos los colectivos y sectores sociales implicados en el centro, como las familias, el alumnado, los docentes, la administración local y el equipo de investigación.

Del contraste reflexivo del desarrollo práctico de las fases del proyecto con la teoría de la IAP, hemos actualizado las fases, que son:

- A. Contacto con el contexto y Negociación compartida de la demanda: desde el inicio se realiza un diagnóstico participativo y cobra gran relevancia el debate previo (negociación) sobre los elementos clave para su desarrollo: objetivos, día, participantes, dinámicas, recursos y espacio.
- B. Diagnóstico y análisis compartido: en un primer momento (diagnóstico) se desarrollan las técnicas de DSP como la línea del tiempo o mi escuela ideal, entre otras, para iniciar posteriormente un análisis compartido de la información mediante la técnica del espejo.

- C. La siguiente fase está centrada en las Propuestas de acción, que implica una priorización inicial de las propuestas, una toma de decisiones sobre la acción o acciones a emprender y una planificación de las mismas, a cargo de una o varias comisiones de trabajo.
- D. Acción y Seguimiento de la acción: en esta fase se desarrolla la acción planificada y se realiza una evaluación continua de la acción, que implica una nueva recogida de datos y nueva técnica del espejo en una sesión asamblearia. La evaluación final del proyecto implica de nuevo a la comunidad mediante técnicas de evaluación de DSP como Felicito, critico, propongo o La rueda socrática. En este caso se acordó el inicio de una nueva espiral de IAP para el siguiente curso que se iniciaría con unas Jornadas comunitarias en un entorno natural cercano a la escuela.
- E. Difusión: esta fase siempre incluye un proceso de sistematización de la acción, que va acompañado de una valoración y reflexión compartida. En nuestro caso son tanto visitas de maestros de otros centros educativos, como redacción de artículos por parte del grupo de investigación, o presentaciones conjuntas a congreso, o participación de los maestros en cursos de formación del profesorado.

Del análisis de las prácticas que vinculan la escuela al territorio, hemos identificado algunas variables que inciden directamente en la implicación de la comunidad y la participación ciudadana, así como en la vinculación al territorio y que son: el sentido de pertenencia, la cultura colaborativa y el liderazgo inclusivo. Por otra parte, emergen tímidamente factores que interfieren el proceso relacionados con la valoración de la diversidad (asociada a la diversidad de opiniones) y a la comunicación intercultural (problemas relacionados con la difusión y la accesibilidad de la información).

CONCLUSIONES O DESAFÍOS

El desarrollo de planes de mejora hacia procesos más participativos exige una transición metodológica y conceptual tanto de los investigadores que acompañan el proceso como de los protagonistas, miembros de la comunidad educativa que experimentan una transformación en sus culturas, políticas y

prácticas. En este proceso se abren tres posibles interrogantes que, de alguna manera, sustentan posicionamientos distintos sobre el cambio escolar y la transformación social: ¿cambiar la escuela? ¿cambiar desde la escuela? ¿cambiar con la escuela? Preguntas que nos hemos hecho a lo largo de nuestra trayectoria de innovación e investigación educativa y que representan diferentes enfoques sobre el hecho educativo y el valor que otorgamos a la institución escolar. Seguramente no son opciones completamente antagónicas, pero cada una de ellas esconde una forma de situarse sobre lo escolar, lo educativo y la transformación social. Así, mientras las dos primeras opciones derivan de posicionamientos que sitúan lo escolar en el centro de los planteamientos educativos, la tercera opción recartografía la ubicación de la escuela en el territorio educativo como una opción más que sabe de la necesidad de emprender proyectos colaborativos. Y esta última opción, resitúa no sólo a la institución escolar dentro de una red horizontal de vínculos y relaciones, sino también a todas las personas que forman parte de su comunidad y del contexto social en que está inmersa (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2015).

En este sentido, el proceso de investigación y acompañamiento a diferentes centros nos ha permitido reflexionar como investigadores sobre nuestra propia práctica. Las transformaciones incluyen al grupo investigador, pues las dinámicas generadas en los centros nos interpelan y obligan a una continua revisión para avanzar en el posicionamiento intelectual y ético sobre las dinámicas educativas de intervención sociocomunitaria. Al estar los investigadores implicados críticamente en el estudio y a partir de una interacción continua con las situaciones investigadas se tensionan tanto las perspectivas de los participantes como los análisis de los investigadores. Esto nos resulta de especial interés puesto que se genera un escenario en el que el 'campo' y la 'academia' entran en un proceso de cooperación que hace posible la transformación de las situaciones investigadas (Morente, 2014) lo cual contribuye a la movilización de saberes (Bourassa, Philion et Chevalier, 2007) entre los actores implicados en los procesos de inclusión.

Se generan así desafíos y aprendizajes que se originan en los nuevos escenarios situados en las fronteras escuela-territorio y en las nuevas

relaciones establecidas entre investigadores e investigados desde un enfoque de investigación más inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Argentina: Lumen
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva en una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bourassa, M.; Phillion, R. y Chevalier, J. (2007). L'analyse des construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie. Les outils de la recherche participative*, 35(2), pp. 77-116
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Lobillo, J. (coord.) (2002). Experiencias de diagnóstico rural participativo. *Dossiers d'extensió universitària*, 2. UJI
- Lozano, M., Sales, M.A., Traver, J.A. y Moliner, O. (2015). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. *Actas del XIII congreso internacional de formación del profesorado AUFOP*. Santander.
- Moliner, O., Moliner, L. Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015) Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 9(2), pp. 41-58.
- Moliner, O., Sales, A. y Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 305–310. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>

- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Morente, M. (2014). Etnografía educativa en diálogo y construcción con los márgenes. Estudio de caso sobre una investigación y método consensuado en comunidades indígenas de Chiapas. En C. Osuna y P. Mata-Benito, *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación. Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados*, pp. 61-68. Traficantes de sueños.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an interpretive discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Traver, J.A., Benet, A. y Sanahuja, A. (2016). *A Community Wellcome day: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference*. Budapest, Hungary
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(3), pp. 96-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf>
- Villasante, T. R.; Montañés M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*. El viejo topo. España. Disponible en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc1_investigacion_participativa.pdf

El cambio educativo para escuelas y sociedades inclusivas

Coordinado por la Dra. Igone Aróstegui Barandica (Universidad del País Vasco, España)

El cambio educativo para escuelas y sociedades inclusivas

Igone Aróstegui Barandica (UPV/EHU, España)

Nagore Ozerinjauregi Beldarrian (UPV/EHU, España)

Zuriñe Gaintza Jauregi (UPV/EHU, España)

Resumen: El presente estudio recoge la aportación del grupo INKLUNI a la mejora de la respuesta educativa avanzando en la presencia y participación de las personas con enfermedades poco frecuentes (EPF) y sus familias en el contexto escolar. Replicando el estudio que se realizó en el País Vasco, se da voz al alumnado con EPF y a sus familias de nueve Comunidades Autónomas del estado Español. El objetivo es detectar aquellas buenas prácticas que se desarrollan en las distintas comunidades para conjuntamente, avanzar en la respuesta educativa inclusiva para todo el alumnado. Los resultados recogen diferentes comportamientos personales, transiciones y momentos en el recorrido escolar y características de salud del alumnado con EPF que no se pueden obviar. Con todo, el estudio concluye con una serie de cambios que deben producirse en la escuela si queremos construir escuelas y sociedades más inclusivas.

Palabras clave: buenas prácticas, enfermedades poco frecuentes, necesidades educativas especiales.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es internacionalmente definida (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Florian, 2008; INCLUD-ED, 2011) como un proceso determinado por la interacción entre políticas, conceptos, estructuras y sistemas; que se operativiza en el modo en que se garantiza el desarrollo de la presencia, la

participación y el progreso del alumnado. En este sentido, hablaremos de una escuela más inclusiva cuando se garantice la presencia de todo el alumnado en el contexto común de aprendizaje, que es el aula ordinaria y la escuela ordinaria (independientemente de sus necesidades o dificultades); donde el alumnado participe activamente en su proceso de aprendizaje junto con sus iguales y con los recursos y las propuestas de aprendizaje que lo faciliten; y, que garanticen el progreso académico y personal del alumnado.

Abordar el cambio educativo hacia una escuela más inclusiva exige escuchar las voces de nuestro alumnado y sus familias. El equipo INKLUNI formado por 7 profesores y profesoras investigadoras de la Universidad del País Vasco nace con el propósito de promover un cambio educativo para avanzar en escuelas y sociedades inclusivas. A través de la investigación y la formación del profesorado INKLUNI trabaja en pro de hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de todo el alumnado en todos los niveles educativos.

Dentro de este marco inclusivo hace 5 años nuestro equipo inició una línea de trabajo en torno a las necesidades y mejora de la respuesta educativa a los niños, niñas y jóvenes con Enfermedades Poco Frecuentes (EPF) en colaboración con la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER), concretamente, con su delegación en el País Vasco.

Detrás de la etiqueta de Enfermedades Raras (EERR) o Enfermedades Poco Frecuentes (EPF), hay un colectivo trabajando para el reconocimiento y consecución de sus derechos. Un colectivo plural formado por las personas con EPF, sus familiares y profesionales de diferentes ámbitos que, consciente de las dificultades que viven en sus procesos de escolarización, se muestra dispuesto a comprometerse con los procesos de participación e innovación social y escolar necesarios para la consecución de una educación inclusiva.

En 2012 INKLUNI desarrolló un análisis de la situación de escolarización de las personas con EPF a través de la voz de su experiencia. Un proceso de diálogo de un grupo de niños, niñas y jóvenes con EPF y familiares que sirvió para analizar necesidades, detectar buenas prácticas y elaborar propuestas de mejora de la escolarización de este alumnado con discapacidad en el marco de las escuelas del País Vasco. Gaintza et al. (2015) recogen los resultados de este proyecto.

Tras esta fructífera experiencia nos dispusimos a ampliar la investigación en otras comunidades autónomas (CCAA), en concreto, el estudio se realizó en: Andalucía; Castilla y León; Comunitat Valenciana; País Vasco; Extremadura; Islas Baleares; Madrid; Murcia y Navarra para comprobar si los resultados obtenidos podían darnos algunas claves comunes sobre la situación de escolarización de las personas con EPF.

En el 2016, año internacional de las EPF, con el apoyo de FEDER y de la Fundación Mikel Uriarte, iniciamos un estudio comparativo sobre la inclusión educativa del alumnado con EPF en nueve CCAA, con objeto de elaborar un primer mapa de buenas prácticas educativas generalizables y transferibles de unos contextos a otros.

En esta dirección, con relación a los procesos de escolarización de las personas con EPF hemos analizado algunos elementos que pueden ser relevantes para mejorar las condiciones de escolarización de este alumnado y que pueden ser tomados en cuenta para la mejora de la respuesta educativa a la diversidad desde un escenario más inclusivo. Hemos indagado sobre: cómo es la escolarización del alumnado con EPF; qué es lo que opinan los niños y niñas y jóvenes con EPF y sus familias sobre sus procesos escolares; qué papel tienen las familias en este proceso y cómo lo ven; cuáles son las necesidades más significativas observadas por las personas con EPF y sus familias y finalmente; qué hemos avanzado y cómo mejorar para hacer de nuestras escuelas espacios de aprendizaje y convivencia inclusivos.

El concepto de diversidad en la escuela abarca una gran pluralidad acogiendo a alumnado que hasta ahora, en muchos casos, ha estado viviendo situaciones de exclusión (Padilla, González-Monteagudo, & Soria-Vílchez, 2017) como es el caso del alumnado con EPF entre otros. La existencia de aulas cada vez más diversas pone de relieve los retos actuales de una escuela que necesita de mayores cotas de flexibilidad curricular y organizativa para poder responder a nuevas necesidades educativas y sociales de diversa índole desde un marco inclusivo. Esto requiere de la investigación de prácticas pedagógicas de aula que reviertan fundamentalmente en la planificación curricular (Curran & Petersen, 2017).

Necesitamos hacer las transformaciones necesarias para propiciar un modelo de escuela inclusiva para todo el alumnado y, con urgencia, para aquel alumnado en riesgo de exclusión (Orcasitas, 2003).

En esta línea la investigación desarrollada persigue dos grandes objetivos: dar voz a los afectados por EPF y a sus familias de las diferentes CCAA para recoger sus vivencias, experiencias y aportaciones dentro de su etapa educativa; y promover a través de los grupos focales un proceso participativo, democrático, dialógico y dinámico en la detección de necesidades y propuestas de innovación y mejora para el sistema escolar.

METODOLOGÍA

La investigación basada en la voz del alumnado está poco desarrollada en nuestro contexto a pesar de la relevancia que se otorga tanto a nivel nacional como internacional a su participación activa cara a mejorar y transformar las escuelas (Ianes, Cappello, & Demo, 2017; Susinos, 2012). La presente investigación se suma a esta apuesta por la innovación superando modelos de investigación más tradicionales donde las personas son sólo objeto de investigación o informantes (Pallisera, Puyaltó, Fullana, Vila, & Castro, 2014) a través de una técnica cualitativa como los grupos focales (González, 2007). A lo largo de 5 sesiones, se comparte, dialoga y reflexiona sobre la calidad de sus procesos de escolarización en el caso de las personas con EPF o de sus familiares (véase Tabla 1). A través de las narraciones compartidas en un diálogo igualitario se recoge su visión de lo que el sistema escolar está ofreciendo a este alumnado para identificar aquellas prácticas de éxito que podrían transferirse de unos territorios a otros y ayudarnos a posibilitar el cambio en nuestras aulas y escuelas.

	Temática de la sesión
Sesión 1	¿Quién soy? Un día en mi día a día
Sesión 2	Proceso de escolarización
Sesión 3	Personas significativas y transiciones en la etapa escolar
Sesión 4	Cómo sería la escuela ideal
Sesión 5	Identificando prácticas inclusivas

Tabla 1. Temáticas trabajadas en las sesiones con los grupos focales

En el estudio participaron un total de 26 jóvenes y 60 familiares de 9 CCAA: Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Islas Baleares, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia. En la mayoría de los casos se realizaron dos grupos focales; uno formado por jóvenes con EPF y otro por sus familiares.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio del País Vasco los grupos de investigación de las diferentes CCAA siguen un guión para el desarrollo de entrevistas y sesiones, con el propósito de contrastar y visibilizar un mapa del estado actual de la respuesta educativa al alumnado con EPF desde el marco de una escuela inclusiva.

Finalizado el proceso cada Comunidad elabora un informe siguiendo los elementos más relevantes del guión respetándose la singularidad de las experiencias y de los datos relevantes de cada territorio.

RESULTADOS

Los resultados más significativos se pueden sintetizar agrupados en tres bloques:

Un primer resultado se relaciona con la *respuesta educativa hacia el alumnado con EPF, la organización de la práctica educativa y la actitud de los profesionales*. Las familias y jóvenes destacan por un lado, la importancia de las personas como profesionales recordando actitudes que les ayudaron en su proceso y actitudes que les hicieron sentirse totalmente excluidos de la clase. Muchas de estas actitudes y comportamientos del profesorado están relacionadas con el desconocimiento y la falta de formación y el temor a no saber cómo actuar ante las necesidades que puede presentar el alumnado con EPF. Por otro lado, respecto al modo en que se organiza la práctica educativa (dónde, cómo y con quién aprenden, qué aprenden, etc.), la mayoría de los jóvenes expresan tener poco sentimiento de pertenencia al grupo, y que con frecuencia tienen una baja participación y limitaciones para avanzar en los aprendizajes. Este hecho lo relacionan en muchos casos a que les sacaran del aula ordinaria para recibir apoyo bien a nivel individual o grupal.

Otro de los resultados más significativos es la *dificultad para gestionar las necesidades de derivadas de sus problemas de salud*. La salud es una cuestión clave para los niños y niñas con EPF y también para sus familias que afecta a su calidad de vida. En numerosas ocasiones el alumnado con EPF tiene que ausentarse del centro escolar durante un período que varía dependiendo de la necesidad (cuando hay una hospitalización, cambios de medicación, el propio proceso de la enfermedad) y que afecta a su vida escolar, tanto en los aprendizajes como en sus relaciones. Los jóvenes manifiestan la importancia de que el profesorado tenga en cuenta dichas circunstancias y busque el modo de facilitar la participación y el vínculo con el grupo durante los periodos de ausencia y en el momento de su reincorporación. Por último encontramos que, *la coordinación y el trabajo en el marco de un diálogo igualitario y de colaboración* son dibujados por las familias y jóvenes como un vector fundamental para el cambio. Señalan al alumnado, a las familias y al profesorado como los 3 pilares de la escuela que han de trabajar de forma coordinada. Las familias reivindican la importancia de la ayuda y el acompañamiento en los momentos de transición tales como la incorporación a la escuela, el cambio de curso, de ciclo, de etapa que se vivencian a lo largo de la escolarización. Son momentos que las familias viven con mucha incertidumbre: cómo serán acogidos; quien será el tutor o la tutora y cómo será; qué recursos tendrán; cómo será el grupo de iguales; etc. Consideran que estas incertidumbres ligadas a los momentos de cambio en la trayectoria escolar pueden facilitarse a través de una comunicación fluida entre los diferentes agentes implicados en la escolarización del alumnado con EPF, acompañada de la colaboración de las familias.

CONCLUSIONES

La presente investigación brinda la oportunidad de revisar a partir de la voz de jóvenes con EPF y sus familias, las características que debe tener un modelo de escuela inclusiva garante de la presencia activa de todo el alumnado y especialmente de aquel que requiere más ayuda y tiene más riesgo de ser excluido. A continuación se presentan algunas claves con la pretensión de construir escuelas y sociedades más inclusivas.

- Conocer y respetar la diversidad del alumnado de nuestros centros educativos. En el caso del alumnado con EPF conocer las características de los y las escolares y las implicaciones de la enfermedad que padecen es fundamental para desarrollar una actitud positiva y de colaboración basada en la empatía.
- Tener una perspectiva holística de la persona-alumno/a a la hora de plantear la respuesta educativa. En el caso del alumnado con EPF la escuela ha de contemplar las necesidades de cuidado y salud de los niños y niñas. La coordinación entre los profesionales de la salud y de la educación son una vía para atender a estas necesidades.
- Prever una flexibilización curricular así como de la organización del centro para favorecer las prácticas educativas inclusivas: aprendizajes funcionales y experienciales, el seguimiento del trabajo escolar durante las hospitalizaciones, la mediación entre iguales, prácticas que favorecen las interacciones entre iguales, facilitación de horarios factibles, apoyos educativos dentro del aula, el apoyo y la participación de las familias y otros agentes de la comunidad.
- Facilitar y planificar el apoyo para que se lleve a cabo dentro del aula ordinaria junto al resto de compañeros y compañeras como clave para lograr aulas más inclusivas que aseguren la presencia y participación de todo el alumnado.
- Promover la participación de las familias como parte esencial de la comunidad educativa con vistas a la mejora de los procesos de escolarización. Para las familias de personas con EPF la colaboración en campañas de sensibilización y formación puede ser de gran ayuda en pro de la normalización de la diversidad y la sensibilización de los compañeros y compañeras.

Las conclusiones derivadas de las voces de las personas con EPF y sus familiares indudablemente sirven de directriz para mejorar las actitudes y actuaciones de los distintos profesionales que trabajan con el alumnado con EPF y por ende de los procesos de escolarización de todo el alumnado. Como se ha apuntado en las conclusiones, para dar una respuesta más adaptada a

las necesidades de este alumnado, una escuela inclusiva debe contar con la participación y colaboración de todos los agentes implicados en el proceso educativo del estudiante. Es por ello, que en futuras investigaciones se incluya la voz de los profesionales del área educativa y del área sanitaria en la búsqueda de líneas de actuación conjuntas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Curran, C. M., & Petersen, A. J. (2017). *Handbook of research on classroom diversity and inclusive education practice*. IGI Global. 701 East Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1941339591?accountid=17248>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), pp. 202-208.
- Gaintza, Z., Aróstegui, I., Berasategui, N., Ozerinjauregi, N. Darretxe, L., Orcasitas, J.R., & Monzón, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. Bilbao: FEDER Euskadi.
- González, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and Student Voices: A Comparison between Two Perspectives to Study Integration Processes in Italy *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), pp. 301-313. doi:10.1080/08856257.2016.1223402
- INCLUD-ED consortium (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección de Estudios CREADE*, 9. Recuperado a partir de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>

- Orcasitas, J. R. (2003). 20 Años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia... Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En Guztiontzako Eskola, *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Donostia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Padilla, T., González-Monteagudo, J. & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, pp. 187-211. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Pallisera, M., Puyaltó, C., Fullana, J., Vila, M. & Castro, M. (2014). Investigamos junt@s": un curso de formación en investigación educativa para personas con discapacidad intelectual. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Castellón. Recuperado a partir de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=77&PHPSESSID=8ea2537eba946d0e6c74b92cedf079b2
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, pp. 16-23. Recuperado a partir de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-15327.jpg>

El cambio educativo para una Escuela Inclusiva desde las personas afectadas por una enfermedad poco frecuente¹⁰

Laura Rayón Rumayor (Universidad de Alcalá, España)

Elena González Araujo (Universidad de Alcalá, España)

ACLARACIONES PREVIAS

La participación en un Estudio comparativo en nueve Comunidades Autónomas del Estado Español sobre la inclusión educativa del alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF), coordinado por el Grupo de Investigación INKLUNI de la Universidad del País Vasco, nos ha permitido trabajar en la Comunidad de Madrid con dos grupos de discusión en el que han participado doce familias y dos jóvenes afectados por una EPF. Tomando como referencia el tema del Simposium en el que participamos, presentamos algunos de los resultados más relevantes sobre el cambio educativo que son necesarios para una escuela y sociedad inclusivas. A partir de la experiencia compartida en los grupos de discusión de madres y padres, y a través de entrevistas a los jóvenes afectados por una EPF hemos reconstruido su voz, perfilando el recorrido social y educativo que han realizado, con especial énfasis en su relación con la escuela. El relato construido evidencia que para construir escuelas inclusivas, es imprescindible, parafraseando a Slee, asumir y movilizar nuevas formas de pensar acerca de los niños, en este caso afectados por una EPF, la diferencia que eso entraña, el aprendizaje y la escolarización (2012, p. 159). Las familias son decisivas para movilizar nuevas formas de pensar y comprender estas cuestiones, lo que requiere buscar formas de entender la exclusión desde la perspectiva de quienes son devaluados, entender desde su mirada el tratamiento que la escuela les otorga, y acceder así a desvelar la arquitectura de la exclusión que tiene la virtud de señalar la dirección y el contenido del cambio educativo. Para comprender el alcance de

¹⁰ Las reflexiones que aquí presentamos forman parte del Informe de Investigación, Procesos de formación y transformación en la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la Comunidad de Madrid, publicado en Monzón González, J. , Aróstegui Barandica, I. , y Ozerinjauregi Beldarrain, N. (Coords.) 2017. Alumnado con enfermedades poco frecuentes y Escuela Inclusiva. Barcelona:Octaedro. Págs. 75-102. Si el lector quiere profundizar en las ideas que aquí aportamos, le invitamos a que consulte la obra colectiva referenciada, y en particular el capítulo de nuestra autoría reseñado.

lo que aquí proponemos, el pensamiento de Slee resulta imprescindible, cuando indica que la educación inclusiva no es una empresa técnica, es una empresa mucho más radical y creativa que requiere táctica y una aspiración (Ibid, p. 123).

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas individuales se desarrollaron en la sede central de la Federación de Enfermedades Raras (FEDER) en Madrid, transcritos literalmente. Hemos seguido el guión proporcionado por el grupo de investigación INKLUNI (2016). Todos ellos conforman una polifonía de voces con un valor pedagógico inestimable. El informe final, base para la redacción de este capítulo, se ha contrastado a través de la triangulación basada en la lectura del mismo por una madre perteneciente al primer grupo de discusión, y por un padre y madre (pareja) del segundo grupo (Denzin, 1978). Este procedimiento ofrece una mayor credibilidad y validez a las interpretaciones que a continuación relatamos.

LAS FAMILIAS Y SUS HIJOS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS A TENER EN CUENTA

Las familias participantes son diversas en nivel socioeconómico y cultural, pero todas tienen unas necesidades y experiencias comunes que definen una voz colectiva caracterizada por necesidades similares.

Tras conocer la dura realidad a la que se enfrentan las familias de niños y jóvenes con EPF, es posible determinar algunas necesidades a las que resulta imprescindible dar respuesta:

- Necesidad de un equipo médico de referencia estable

Hay un reconocimiento unánime en las familias, la necesidad de tener un equipo médico de referencia estable, porque cuando no es así y tienen que cambiar de especialistas, implica empezar de nuevo relatando la historia, y a veces, encuentran respuestas evasivas y poco certeras del nuevo profesional, que se encuentra ante un caso que desconoce. Con un agravante, pasar por distintos profesionales les sitúa, aunque tengan ya el diagnóstico, en la puesta en duda de algunos síntomas, minimizando o distorsionando el tratamiento de los mismos, con el consiguiente sufrimiento para las familias.

- Unidad y apoyo de la familia

En la mayoría de las madres que participan en el estudio recae casi toda el cuidado y atención para sus hijos. Incluso algunas madres tienen que enfrentarse solas -a partir del diagnóstico- a construir una alternativa de vida para ellas y sus hijos, en la enfermedad y más allá de la enfermedad. La no aceptación paterna del diagnóstico genera que algunas madres tengan que enfrentarse de un modo más duro a la EPF, haciendo aún más difícil el camino para buscar alternativas y respuestas sanitarias, educativas y sociales para sus hijos.

- Necesidad de apoyo, físico, psicológico y económico a las familias, y en especial a los cuidadores principales

Las familias describen el día a día como una experiencia intensa, centrada en el cuidado y atención de sus hijos. El cuidado puede comprometer el estado físico y mental de las madres, sumándose el estrés, agotamiento físico y mental, y a veces aislamiento social.

El mejor apoyo para estas familias, además de la ayuda psicológica que puedan recibir, son las redes informales que estas madres y padres van tejiendo para intercambiar información, buscar servicios terapéuticos, y desarrollar actividades que les den visibilidad y obtener recursos económicos para costear estos tratamientos. Sobre este tema la postura de las familias es unánime, reivindican una política fiscal ajustada a sus necesidades que podría mitigar la carga económica que supone afrontar una EPF. La mayoría de las familias señalan que el Estado no responde a las necesidades que implican las EPF, y sienten una clara sensación de abandono. La capacidad de las familias para desarrollar un cuidado primario adecuado para sus hijos, “está determinado por los logros del Estado con respecto a crear igualdad en la sociedad. El Estado facilita y restringe las medias y sistemas que configuran el grado en el que una sociedad sea igualitaria y si sus bienes se distribuyen de una manera justa” (Feely, 2014, pp. 260). Y es también evidente que el dinero no puede comprar el cuidado que las madres desarrollan para apoyar a sus hijos y su escolarización. Pero es necesario una política de igualdad que reconozca la diversidad de recursos que los niños con una EPF necesitan para su desarrollo evolutivo e inclusión educativa y social.

- Convertir la escuela en un espacio de inclusión social

Para los padres, la búsqueda de la inclusión social de sus hijos se convierte en una de las esperanzas más potentes depositadas en la escuela, esperanza que se concretará con distinta suerte y posibilidades. La escuela debiera ser una instancia que facilite y contribuya a una efectiva inclusión social, acogiendo la diversidad, otorgando oportunidades, pero también desarrollando valores inclusivos dentro de la comunidad y en el alumnado. Es una tarea pendiente que todas las familias, y los dos jóvenes entrevistados no dudan en señalar.

- Necesidad de terapias complementarias que son determinantes en el desarrollo de los niños

Los niños con una EPF necesitan una variedad de terapias para frenar determinadas patologías asociadas a la misma, potenciar el desarrollo evolutivo (Logopedia, Equinoterapia, Rehabilitación físico-motriz y cognitiva, consultas médicas, psicológicas, etc.), y mitigar determinadas alteraciones motrices, cognitivas y físicas, lo que intensifica sus tiempos de cuidado, y alteran la vida de las familias de un modo radical. Estas actividades tienen una importante repercusión en el bienestar y también en el desarrollo de los niños que participan en ellas, por lo que es fundamental que la escuela también colabore con estos especialistas ya que no solo requieren de tratamientos médicos, sino que además de terapias complementarias que les permitan desarrollarse adecuadamente.

- Necesidad de protección laboral de la madre, que permitan conciliar trabajo y familia

Las dificultades que conlleva para las familias el cuidado de sus hijos acarrear consecuencias que se agravan por las condiciones laborales y la división social del trabajo. La tarea de satisfacer las necesidades de sus hijos define una agenda diaria que sitúa a algunas madres ante un esfuerzo ingente también por conciliar su vida laboral con los tiempos de cuidado. Una atención tan exigente por el delicado estado de salud de los niños que lleva a algunas madres a dejar su trabajo durante un tiempo en los primeros años de vida de sus hijos. Es importante para las familias con EPF y desde una política de igualdad, convenios laborales que permitan, uno, un reconocimiento de la complejidad de los tiempos de crianza y cuidado que se traduzca en un reconocimiento del derecho a compaginar vida laboral y familiar más allá del

derecho retribuido por maternidad reconocido por ley. Es evidente que para algunas madres compaginar el trabajo remunerado con el cuidado a sus hijos implica un reto considerable y exigente, y otras madres se ven abocadas a permanecer fuera del mercado de empleo remunerado (Lychn, Lyons y Cantillon, 2014, pp. 171 y ss.). Otra alternativa a esta clara desigualdad ante el empleo sería poner en marcha un Programa de Empleo a nivel nacional que contemplara un beneficio fiscal para las empresas, y que contemplara para madres y padres de hijos con EPF horarios laborales de conciliación familiar.

LOS SABERES CONSTRUÍDOS DE LAS FAMILIAS: SUPERACIÓN, APOYO INCONDICIONAL Y APRENDIZAJES RELEVANTES

Las condiciones simbólicas en las que se desarrolla la vida de estas familias están caracterizadas también por el aprendizaje y la superación. Viven conscientemente experiencias en el que todos los miembros aprenden a superar obstáculos, a no cejar en los intentos, tanto ellos como sus hijos, para avanzar, y adquirir herramientas para disfrutar de un futuro esperanzador en lo educativo y lo social.

- Riqueza y valor como personas, solidaridad y empatía

Todas las familias coinciden en afirmar que sus hijos les han enseñado a ser mejores personas. Se saben miembros de los colectivos que representan, y en su rol de madres y padres asumen la interdependencia y la ayuda mutua entre las personas, grupos e instituciones como un valor. Es un aprendizaje natural que se genera en el seno de estas familias, y que la escuela debiera saber aprovechar.

En el seno de estas familias se desarrolla la solidaridad, se ve al Otro, se es consciente de la necesidad de ayuda que requieren para avanzar y progresar, y de la importancia del convivir desde la interdependencia y aceptación de las diferencias de un modo equitativo y justo.

- Saber y empoderamiento

Saben, y eso les empodera, que las discapacidades de sus hijos y la diferencia que les constituye como seres humanos es una experiencia radical, que están dispuestos a compartir, mostrar, enseñar y darla a conocer. La escuela puede y debe tomar provecho de estos conocimientos que pueden aportar las familias,

no solo para un adecuado tratamiento de sus hijos en la escuela, sino que rescatando la riqueza de la diversidad que pudiera implicar a los demás miembros de la comunidad educativa. A su vez, las familias están muy dispuestas y deseosas de colaborar con la escuela, pero necesitan a su vez, espacios para dialogar con los docentes, así como información sobre lo que sucede en las aulas con el fin de aportarles conocimientos y estrategias para su desarrollo en el sistema escolar.

- Otro modo de mirar y enfrentarse a la diversidad

Las familias saben que su visibilidad y su voz es la forma para poder desterrar las miradas compasivas y benefactoras de los otros, porque saben que esas miradas son la antesala para un trato injusto para sus hijos o para ellos mismos, porque nacen de una mirada que solo ve la deficiencia y el hándicap. Tienen presente la discapacidad de sus hijos, pero su día a día no se basa en el déficit, en esa discapacidad, sino en lo que ellos hacen y podrían llegar a realizar para desterrar en cierto modo el estigma que saben es la consecuencia de una mirada deficitaria. Conocen lo que sus hijos pueden hacer, y les marcan retos. Estas familias desarrollan aprendizajes fundamentales para apoyar la escolarización de sus hijos y su inclusión social, saberes orientados a que consigan metas, a veces muy difíciles de conseguir y que, en algunos casos, ni el pronóstico médico contemplaría. Las familias buscan el equilibrio entre la protección a sus hijos y ofrecerles oportunidades para que sean autónomos, un aprendizaje que saben es imprescindible para ellos. En esta búsqueda aprenden a asumir las limitaciones, pero también a trabajar desde las capacidades, a exigirles y retarles a superarse poco a poco. Las familias y sus hijos tienen una experiencia de exigencia, en que el tiempo extra-escolar es también un tiempo pedagógico que las familias utilizan como espacios para su desarrollo social, cognitivo y motriz.

LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA: OBSTÁCULOS Y DILEMAS

Con estos aprendizajes las familias llegan y quieren ubicarse en la escuela, buscando seguir aprendiendo y apoyando a sus hijos, dispuestos a colaborar con los profesionales que en ella trabajan, y deseando participar para sumar siempre y en todo momento.

Pero la escuela les ofrece unos esquemas interpretativos y de actuación muy difíciles de trascender que se resisten a aceptar; fuente a veces de dificultades y de experiencias duras para los niños y jóvenes con una EPF y sus familias. Aunque como veremos con distinta suerte y en diferentes momentos según qué familia y qué centro escolar.

El acercamiento de estos padres a la escuela se hace desde la asunción de una mirada que parte de la capacidad, quieren trascender los límites de la enfermedad. Asumen que la inclusión educativa y social de sus hijos requiere tratar con la naturalidad la EPF.

Al llegar a la escuela, las familias encuentran el desconocimiento y la falta de información como un primer obstáculo. Ellos desean aportar con sus conocimientos sobre la enfermedad, y sobre sus hijos, pero su acogida dependerá, en gran medida, de la actitud e iniciativa de los diferentes profesionales. Sin embargo, esta situación debiera trascender más allá de las particularidades, atendiendo a la diversidad con responsabilidad y a la luz de un compromiso ético con los estudiantes y sus familias.

Es importante recalcar la necesidad de un mayor apoyo y adaptación por parte de la escuela a las condiciones de vida y dificultades de los estudiantes con una EPF, así como un cambio en la concepción de la evaluación, haciendo énfasis en una evaluación formativa que valore el proceso del aprendizaje alcanzado por ellos. Los padres quieren explorar espacios intermedios, y la escuela les sitúa en un espacio que se construye en la dicotomía, enfermedad-salud, discapacidad-normalidad, impedimento-empoderamiento, lo que convierte a las EEPFF en unas condiciones materiales y simbólicas de desventaja y segregación. Muchas veces oponiéndose a los requerimientos de los padres o los especialistas, como el uso de Tablet para comunicarse a través de pictogramas u otros sistemas de representación. Estrategias como esta incluso son interpretadas por algunos docentes, como una forma de entretención en las aulas, menospreciando el enorme valor que puede proporcionar esta herramienta al aprendizaje y a la comunicación de los alumnos.

La norma, la inercia, y el determinismo con que la escuela responde, genera situaciones que son difíciles de comprender desde una perspectiva de la escuela como un espacio para la inclusión social y el derecho a una educación

bajo los principios de equidad social y afectiva, e igualdad de oportunidades. Situaciones condicionadas por unas relaciones sociales desiguales que producen exclusión que, cómo explica Slee (2012, p.32), deben de ser identificadas, analizadas y reconocidas, como condición imprescindible para progresar hacia una educación inclusiva.

Otro obstáculo al que se enfrentan las familias es la falta de comunicación con el centro escolar. La información que aporta la escuela muchas veces es parcial e insuficiente para conocer en profundidad la vida de sus hijos dentro del centro. Recordemos que muchos niños no se comunican a través del lenguaje verbal, por lo que la comunicación con el centro es la única información a la que pueden acceder los padres, quienes buscan apoyar su desarrollo y potenciar su aprendizaje.

A su vez, las familias tienen la necesidad de explorar otras formas de trabajar y quieren ser tratados de otro modo, reconocidos y aceptados. Una necesidad que se manifiesta con toda su crudeza en relación con la socialización entre iguales. La escuela debe replantearse el modo en que trabaja la socialización de los estudiantes e intervenir de forma oportuna y adecuada según las características y necesidades de los alumnos. Asimismo, promover y desarrollar valores inclusivos, solidaridad, respeto, aceptación dentro de la comunidad educativa con el fin de prevenir que sucedan situaciones de violencia y agresión a las que muchas veces se enfrentan los alumnos con EPF.

CONCLUSIONES

La experiencia de una EPF desde la perspectiva de la inclusión educativa requiere el reconocimiento de la categoría no sólo médica, también de la categoría político-económica desde donde las familias desarrollan una compleja experiencia de cuidado y atención de sus hijos. Exige también el reconocimiento del proceso socialmente construido de ese cuidado, un proceso ideológico marcado por la desigualdad de género, una desigualdad que se reproduce y legitima también por una desigualdad en el reconocimiento de los recursos que necesitan. La escuela debe de reconocer que las familias y sus hijos quedan instalados en una coordenadas.

Un proceso de negociación muy desequilibrado entre las familias y la escuela, y muestra una escuela poco empática, intolerante a veces con las necesidades de las personas afectadas por una EPF. Éstas ven en la escuela un espacio donde superar las limitaciones y deficiencias del genoma humano, pero la escuela opera como un contexto que condiciona una escolarización poco amable y difícil muchas veces para sus hijos, centrada en el déficit y el determinismo de la enfermedad. Las esperanzas y expectativas depositadas en la escuela no siempre se traducen en respuestas para que sus hijos se nutran de procesos de socialización inclusivos que les permitan vivir una vida plena en sociedad. Dar respuesta a los niños con EPF requiere también entender que ellos y sus familias experimentan una experiencia, socialmente construida, radical sobre quiénes son y lo que pueden llegar a ser. Ellos han aprendido a trascender la enfermedad para encontrar espacios y experiencias intermedias, no sin dificultades y mucho esfuerzo, pero que se constituye en un proceso vital de aprendizaje que les acompaña y acompañará siempre, y al que no renuncian. Vivir y convivir con una EPF supone una experiencia pedagógica que encierra múltiples aprendizajes para estas familias y sus hijos. La apertura de la escuela hacia el entorno en el que los niños y niñas afectados por una EPF se mueven, es clave para que el saber de estas familias y el saber profesional de otros especialistas y terapeutas, que los atienden y cuidan también, puedan convertirse en un saber compartido, y en un enriquecimiento para los profesionales que trabajan en los centros educativos. Asumir que el saber profesional para garantizar una educación inclusiva de calidad no reside solo en la escuela, es una condición imprescindible.

Participar en la escuela para estas familias requiere un proceso de transformación de la realidad escolar desde un proyecto político. Una realidad escolar que atienda y cuide a sus hijos desde la equidad y la justicia social, requiere procesos de cambios apoyados por propuestas que permita la coordinación del ámbito sanitario, educativo y social. Hay esperanza, porque hay profesionales que responden desde ese sentido común al que apelan las familias, pero es evidente que no es suficiente. Cambios decisivos en la profesión docente y las prácticas de escolarización son urgentes para las familias y personas afectadas por una EPF. Mientras el profesorado no entienda que la escuela inclusiva es un proyecto político-cultural, que implica

una experiencia radical de la democracia en la escuela, tal y como lo plantea Slee (2012), será difícil que las personas afectadas por una EPF encuentren en ella un lugar donde el trato sea respetuoso, y puedan construir un futuro educativo y social de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calderón Almedros, I. (2014). *Educación y Esperanza en las fronteras de la Discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. CERMI y Editorial CINCA.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Feely, M. (2014). Vivir en acogida y sin amor. El impacto de las desigualdades afectivas en la alfabetización. En K.; Lychn; J. Barker y M. Lyons, *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*, pp. 243-261. Madrid:Morata.
- Gaintza, Z.; Arostegui, I.; Berasategi, N.; Ozerinjauregi, N.; Darretxe, L.; Orcasitas, J. R. y Monzón, J. (2016). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de Vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusivas*. Euskadi:FEDER.
- Lychn, K.; Lyons, M.; y Cantillon, S. (2014). Trabajo de Amor: Poder y mutualidad. En K. Lychn; J. Barker, y M. Lyons, *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*, pp. 148-167. Madrid:Morata.
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. En L. Barton, *Superar las Barreras de la Discapacidad*, pp. 143-163. Madrid:Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid:Morata.

La importancia de facilitar la participación de las madres de menores con enfermedades poco frecuentes para caminar hacia una educación inclusiva

Nieves Ledesma Marín (Universidad Pública de Navarra, España)

Lucía Pellejero Goñi (Universidad Pública de Navarra, España)

Resumen: En el marco de una escuela inclusiva, en donde se eliminen las barreras de aprendizaje y de participación de toda la comunidad y se posibilite el crecimiento integral del alumnado y de otras personas, surgió un estudio sobre la escolarización de menores con enfermedades poco frecuentes (EPF) dirigido por el equipo INKLUNI de la Universidad del País Vasco/EHU en colaboración con la Federación Española de Enfermedades Raras y la Fundación Mikel Uriarte.

En la investigación que realizamos en Navarra, para recoger las voces de algunas de estas criaturas y de sus familias, participaron cuatro madres, dos niños y una niña con EPF de 7, 12 y 11 años, respectivamente. Realizamos dos entrevistas grupales semidirigidas con los menores y cuatro sesiones de un grupo focal con las madres. El informe que elaboramos se entregó a estas madres para su triangulación, quienes señalaron algunas matizaciones que (no variando su esencia) se incorporaron al informe final. Éste fue validado por ellas en una quinta sesión de trabajo específica en la que explicitaron su alegría y conformidad por cómo recogía la letra y la música de sus voces. La síntesis de este informe final que elaboramos se ha recogido en el libro *“Alumnado con Enfermedades Poco Frecuentes y Educación Inclusiva”*, coordinado por MONZÓN, AROSTEGUI y OZERINJAUREGI (2017) que aglutina los informes realizados en este estudio en distintos territorios del estado español.

Aquí vamos a presentar únicamente algunas cuestiones que surgieron en nuestra investigación en Navarra y que consideramos que complementan lo que recogen otros informes de otras comunidades autónomas que han participado en este mismo estudio. En concreto, vamos a centrarnos en visibilizar la importancia de escuchar las voces de las madres y de acoger el trabajo que éstas realizan para construir con ellas una escuela más inclusiva,

una escuela mejor mejor para todas y todos construida desde la participación de toda la comunidad.

VOCES DE MUJERES

En los inicios de nuestro estudio en Navarra hicimos un llamamiento a diferentes madres y padres de niños y niñas con EPF a través de FEDER. Finalmente fueron solamente cuatro madres las que acogieron nuestra propuesta de participar en el grupo focal de familias, ningún padre. Lo cual seguramente ha influido en esa letra y en esa música de las voces que recogimos en nuestro estudio. Si hubiéramos podido escuchar las voces de algunos padres quizá se hubieran señalado otras valoraciones sobre la escolarización de sus hijos/as con EPF, otras preocupaciones, otras prioridades,... En este texto señalaremos las que las madres, dedicándonos su preciado tiempo, han querido aportar participando en este estudio para contribuir con ello a la mejora de la educación de sus criaturas y de otros niños y niñas.

Las sesiones del grupo focal de madres se desarrollaron en un clima de confianza y el ambiente fue distendido. En algunos momentos afloraron emociones fuertes que no se ocultaron habiendo sido, de algún modo, estas sesiones “sanadoras” dado que en ellas relataron sus preocupaciones, sus deseos,... y como dijo una madre necesitaban “vaciar”.

Esta autenticidad de los relatos de las madres y el hecho de que ellas hablaran no sólo de sus criaturas, sino también sobre sus propias vidas y sobre ellas mismas en relación al cuidado de sus hijas e hijos, nos ha ayudado a entender mejor el impacto de determinadas circunstancias vitales y escolares en sus vidas y en las de sus criaturas así como lo que puede estar sucediendo en el ámbito familiar de estos menores con EPF. Información muy relevante para el profesorado de cara a poder afinar mejor sus intervenciones educativas y profesionales.

VOCES SOBRE ELLAS MISMAS

Todas las madres relataron que dedican, día tras día, una permanente y total implicación en el cuidado de sus hijos/as con EPF. Perciben sus vivencias cotidianas como de caos, trajín y de mucha pelea. Sus hijos e hijas con EPF les ocupan todo el tiempo y conseguir lo que necesitan les supone mucho trabajo y esfuerzo, dado que es preciso atender también a las pequeñas cosas que necesitan sus criaturas porque les aportan mucha calidad de vida. Dicen que buscan información preguntando aquí y allá; que solicitan ayudas y recursos y que pelean y “*mendigan*” por recursos que por derecho les corresponden; que se “*adelantan*” anticipando todo aquello que creen que pueden necesitar en sus diferentes contextos vitales; que “*vigilan*” que las medidas que se adoptan sean realmente beneficiosas para sus hijos e hijas; que realizan algunas propuestas a las instituciones sanitarias y educativas; y que, además, incluso coordinan y sirven de enlace entre servicios sanitarios y educativos (cuando a ellas no les correspondería desempeñar este papel),... Es decir, están hiper-alerta y constantemente muy ocupadas cuidando, acompañando y protegiendo a sus hijos e hijas con EPF, resultando ésto agotador para ellas.

Además a estas mujeres les preocupa mucho la crueldad que pueden vivenciar sus hijos/as en sus relaciones con otras personas y el dolor que estos menores pueden sentir y no les cuentan. Les preocupa mucho, también, pensar cuando sus criaturas sean conscientes de sus propios límites así como qué sucederá el día de mañana cuando ellas no tengan tanta fortaleza física.

Ante esta intensa y permanente dedicación y ante el desgaste físico y mental que implica, algunas de estas madres intentan regular sus energías o deciden dejar de trabajar fuera de casa. Una madre dijo haber decidido llorar solo cuando llegue el momento, no imaginando posibles acontecimientos fatídicos, dado que este ejercicio mental anticipatorio le restaba el empuje que necesitaba diariamente y porque además conllevaba un dolor prescindible. Otra madre manifestó que estaba dedicándose un tiempo a “*recomponerse por dentro*”. Parece evidenciarse que este papel de “*supermamas*” que adoptan, con una sobrecarga tan constante e intensa, les llega a superar. De hecho, dos de las cuatro madres manifestaron que ya no podían más.

Parece que estas madres cuentan con el apoyo de sus maridos, pero se sienten “imprescindibles” porque dicen que sus parejas “*no lo llevan al 100% hasta el final*” y por ello asumen, y de buen grado, el grueso del trabajo y la responsabilidad respecto a estos menores. Aun así, las madres destacaron explícitamente de forma muy positiva el trabajo de sus maridos, sin valorar en la misma medida lo que ellas mismas hacían, ni poner en valor la valentía, esfuerzo y dedicación que diariamente regalan para posibilitar un mayor bienestar en los demás. Las madres son conscientes de que tienden a no delegar, asumiendo la mayor parte del trabajo para conseguir los cuidados que necesitan sus hijos/as y para proporcionarles un mayor nivel de bienestar. Pero el tremendo esfuerzo y tiempo que dedican a otras personas, dejan de dedicarlo al cuidado de sí mismas; lo que, en algunos casos y momentos, les hace sufrir y les lleva a romperse. Creemos que sería preciso atender a estas madres valorando la importancia del trabajo que realizan y ayudándoles a encontrar un equilibrio entre el cuidado a los demás y el cuidado a ellas mismas. Convendría que los profesionales sanitarios y educativos tuvieran en cuenta, en sus interacciones con estas madres, el papel social que éstas desempeñan con su extraordinaria implicación y desvelos por el cuidado y bienestar de sus hijos/as, a pesar de las dificultades que encuentran en ese camino, para entenderles, acompañarles y ayudarles en su tarea; por el bien de ellas e, indirectamente, por el bien de sus hijas e hijos con EPF.

VOCES SIEMPRE “POSITIVAS” SOBRE SUS HIJOS/AS

Todas las madres de este estudio tienen una mirada integral “positiva” respecto a sus hijos e hijas con EPF. Consideran que sus criaturas aportan aspectos muy valiosos en el ámbito familiar y en el escolar destacando algunos relativos a sus personalidades (actitud positiva ante la vida y ante las circunstancias adversas, capacidad empática y solidaria,...) como otros relativos a su diversidad (al evidenciar que la integración es posible, al posibilitar relacionarse con personas diferentes y desarrollar la empatía en otras personas,...).

Manifiestan que sus expectativas sobre sus hijos e hijas con EPF van acordes con sus posibilidades reales. Señalan que hay que sacar lo mejor de sus criaturas, pero sin forzarles en ningún momento y siendo conscientes de sus

limitaciones. Dicen que hay que ir viendo, que no hay que adelantarse pero resaltan la importancia de que en la escuela se les exija académicamente en función de sus capacidades y, al mismo tiempo, se les proporcionen las ayudas que necesitan, no poniéndoles límites antes de tiempo.

Esta mirada que estas mujeres tienen sobre los brillos, logros, expectativas y aportaciones de sus hijos/as con EPF es una mirada centrada en los menores y en sus fortalezas, no una mirada centrada en el curriculum académico o en las discapacidades de estos menores. Esta mirada integral positiva podría ser visibilizada por los profesionales de la educación en las aulas y en los centros para facilitar y mejorar la inclusión de estos niños y niñas. Y, además, creemos que si esta mirada enormemente posibilitadora contagiara a estos profesionales, sería un buen punto de partida para caminar hacia una educación inclusiva y propiciar el máximo desarrollo integral de estos y otros menores; tal como establece la legislación educativa vigente, por otra parte.

VOCES QUE ANALIZAN LA ESCOLARIZACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS CON EPF

Estas mujeres en sus contactos cotidianos con los centros educativos y desde su perspectiva como madres de alumnos y alumnas con EPF, conociendo las necesidades y posibilidades de sus hijos e hijas, han ido realizando un diagnóstico sobre las intervenciones escolares a nivel de aula y centro educativo. Han reconocido la existencia de buenas prácticas educativas que favorecen la inclusión de sus hijos/as con EPF y que enriquecen a toda la comunidad educativa. Han valorado muy positivamente algunas intervenciones de algunos colegios en lo referido a la comunicación, la implicación, la sensibilidad y el afecto que muestran “algunos” profesionales. También han destacado muy positivamente cuando éstos les escuchan, aceptan y respetan lo que ellas les formulan y cuando les respaldan entendiendo su situación y dándoles apoyo, sin dramatizar. Algunas otras buenas prácticas que han detectado, por ejemplo, han sido: informar y sensibilizar a la comunidad educativa de lo que supone tener una EPF (mediante presentaciones de los propios niños afectados, charlas, documentales, ...); adaptar las exigencias a sus hijos/as en función de sus posibilidades pero exigiéndoles como a los

demás; incluir la educación emocional y la regulación de conflictos en tutorías; adaptar las actividades de Educación Física para que su hijo con un problema motórico pueda participar activamente en ellas (dejando otras actividades específicas para el resto del alumnado en los momentos de descanso de su hijo); posibilitar que el coro del centro acoja a sus hijos/as; disponer de libros en castellano de las materias que se imparten en inglés; ... Es preciso señalar que, en bastantes ocasiones, han sido las propias madres quienes han contribuido a que estas buenas prácticas tuvieran lugar en los centros. Prácticas sencillas que suponen pequeños cambios pero que mejoran enormemente la calidad de vida de estos niños/as y que podrían extenderse fácilmente a otros centros educativos.

Igualmente estas madres se han quejado de la falta de coordinación dentro del propio centro educativo y con otras instituciones educativas, de la escasa asignación de recursos educativos de apoyo para implementar en las aulas una educación más inclusiva (y que sus hijos/as no tengan que salir del aula y sentirse desplazados), de la falta de información que reciben de los profesionales de la educación de determinadas decisiones curriculares con sus criaturas (por ejemplo, sobre la repercusión en sus trayectorias académicas de aplicarles ACIS), o sobre el trabajo realizado en clase y los deberes cuando no acuden por consultas médicas, etc. También han señalado la falta de formación del profesorado.

Un aspecto especialmente cuestionado por las madres ha sido que la implicación y la sensibilidad del profesorado con el alumnado no sea la norma general. Rechazan que sea una cuestión de “suerte” el tener buenos profesionales que trabajen con responsabilidad y establezcan un vínculo emocional cálido y positivo con sus hijos/as con EPF; de manera que se encuentren a gusto en la escuela y se motiven para aprender más y mejor. Como señalamos en nuestro informe, la educación que reciben estos niños y niñas (y el resto) no puede estar condicionada por la suerte de que les toque un centro o un profesional más implicado, sensibilizado o responsable con su trabajo. Esto no tendría que ser extraordinario sino el cumplimiento de las funciones profesionales establecidas en la LOMCE (2013) y otras disposiciones normativas, así como de los requisitos éticos de profesionalidad exigibles que se plantean en el Código Deontológico de la Profesión Docente (2010).

Esta falta de implicación y sensibilidad del profesorado la han detectado con demasiada frecuencia y señalan que esta sensibilidad especial mostrada por algunos profesionales parece ser debida, en algunos casos, a que éstos han tenido en su ámbito familiar o social cercano alguna persona con discapacidad, enfermedad rara o degenerativa...; lo cual, parece que evidencia la influencia positiva de convivir de cerca con personas diferentes y, por ello, la importancia de la escolarización en centros educativos ordinarios de personas diversas.

Otra queja central, que les preocupa enormemente a estas madres, es que sus hijos e hijas de 7, 11 y 12 años no vivan unas buenas relaciones con sus iguales en los centros educativos sino exclusión, maltrato y acoso en tres de los cuatro casos: *“quitarle el bocado, tirarle la chaqueta debajo de la ducha, ocho niños meterlo en el baño,... ”es que nadie quiere jugar conmigo. No me escuchan cuando les hablo”,...” que la tienen atrás y no le dejan jugar”, “Jo, mamá, es que en el patio no encuentro a mis amigas”, “Mamá ¿por qué nunca me invitan a sus casas?”...*

Ahora bien, según ellas nos relataron, no fueron los profesionales de los centros educativos quienes informaron a las familias de estos actos de violencia que sufrieron sus criaturas sino que, mientras el profesorado les transmitía que “todo iba bien”, que existían buenas relaciones y afecto con sus iguales, ellas tenían evidencias acerca de estos abusos. Abusos que les han sido comunicados por sus propios/as hijos/as o por terceras personas (sus hermanos/as que iban al mismo cole u otras madres, a quienes les han informado sus hijas), o que ellas los intuían por el dolor que sus criaturas no podían ocultar o por “juegos maliciosos” de otras niñas que ellas mismas han observado en el colegio. Lo cual les ha llevado a desconfiar de lo que les comentan algunos profesionales y les hace seguir en alerta. Resulta chocante que no sean los profesionales de la educación los primeros en darse cuenta de estas situaciones de maltrato cuando conviven con los niños y niñas durante toda la jornada escolar y que, en su lugar, tengan una mirada idealizada de las relaciones entre los niños y niñas; lo cual impide la intervención inmediata y educativa para reparar y prevenir estas situaciones de violencia. Sería preciso indagar y escuchar activamente lo que las madres saben o intuyen sobre las relaciones que viven sus criaturas con su grupo de iguales y que estos profesionales presten una atención exquisita a estas cuestiones dado que

estas vivencias pueden repercutir negativamente en la autoestima de estos niños/as y pueden educar negativamente en la tolerancia al maltrato a través del curriculum oculto y nulo.

SUS INTERVENCIONES A FAVOR DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las madres de este estudio han manifestado estar muy atentas a las necesidades de sus hijos e hijas en la escuela. Dicen estar “*súper en contacto*”, “*por detrás*”, “*muy encima*”, “*adelantándose*”: informando, vigilando, preguntando, solicitando, proponiendo, organizando, coordinando,... Se implican al cien por cien ante los obstáculos escolares que detectan y dicen que no pueden delegar, tampoco en el ámbito escolar, porque “*te vas y se les olvida el tema [...] te vas y el tema se queda bailando*”.

Elas intentan incidir positivamente sobre algunos problemas que detectan (sobre relaciones, curriculum, accesibilidad,...) colaborando y proponiendo ideas a los centros. Sus intervenciones han conseguido, por ejemplo, que su hija curse ciencias en español y no en inglés; que la fisioterapia no sustituya las clases de gimnasia ya que ésta refuerza la integración de su hijo entre sus iguales; que tenga un doble paquete de libros, uno en casa y otro en el cole; que el transporte escolar sea de casa al centro para posibilitar su independencia; que haya charlas de deportistas con lesiones medulares en el cole para incrementar las expectativas vitales de su hijo y del centro sobre éste; etc.

Algunas otras ideas que señalaron las madres para caminar hacia una escuela inclusiva son las siguientes:

(Nivel institucional)

- Mejorar la coordinación intra-interservicios que utilizan sus hijos/as con EPF, así como la información, las ayudas y el trato que reciben de estos.
- Propiciar una relación centro-familias fluida, respetuosa, empática y de cuidado por ambas partes.
- Facilitar la accesibilidad de los menores con EPF a los espacios escolares y al discurso educativo y que su gestión la realicen las instancias educativas.
- Promover la sensibilización en la comunidad educativa sobre las EPF

- Incentivar e implantar proyectos educativos inclusivos y disponer de protocolos de actuación para favorecer la inclusión del alumnado con EPF.
- Mantener apoyos profesionales (logopedia, fisioterapia,...) en tiempos no escolares.
- Formación de los profesionales sobre atención integral a niños/as con EPF y sobre proyectos educativos inclusivos.

(Los profesionales de la educación)

- Mirada atenta, cálida, exigente, comprensiva y positiva hacia el alumnado con EPF.
- Implicación responsable y sensible de todos los profesionales para atender a las necesidades curriculares y afectivas del alumnado con EPF.

(Elementos curriculares en el aula)

- Enseñanza flexible, individualizada e integral al alumnado.
- Incorporar transversalmente la educación emocional y la regulación pacífica de conflictos.
- Dotar de un enfoque lúdico, significativo y participativo a las materias.
- Transmitir diariamente información al alumnado ausente (por cuestiones médicas) para el seguimiento continuado del trabajo escolar.

(Interacciones en el grupo de iguales)

- Promover el buen trato e intervenir educativamente en situaciones de maltrato.
- Evidenciar cualidades positivas y aportaciones del alumnado con EPF.
- Incorporar vivencialmente una educación socioemocional aprovechando los conflictos de los centros educativos.

Estas buenas prácticas que expusieron las madres (presentadas con un lenguaje más académico que el que ellas manifestaron), ilustra la conveniencia de escuchar sus voces y de acoger sus intervenciones porque su mirada observadora y atenta a las necesidades de sus hijos e hijas así como su gran implicación y participación pueden dar pistas y ayudar a mejorar la escuela y la educación que se ofrece a los menores con EPF y al resto de niños y niñas.

SU FALTA DE APOYOS

A pesar de sus aportaciones para construir una escuela inclusiva, en bastantes ocasiones, estas madres han vivido su relación con los centros educativos desde la incompreensión y recelo de los profesionales y desde la soledad, indiferencia, distancia y rechazo, en algunos casos, de algunas familias. Cuando las madres han reclamado en las escuelas lo que consideran derechos de sus hijos e hijas, algunas han sentido que tienen que justificar sus peticiones y que tienen que mostrar que no se inventan las necesidades de sus criaturas. Han dicho que tienen que tener especial cuidado al hablar con el colegio para no generar resquemores u oposiciones del centro y piensan que sólo conviene quejarse de “*cosas puntuales y muy fuertes*”. En los problemas graves que han detectado, como los casos de maltrato hacia sus hijos e hijas, han intervenido exigiendo a los centros que actuaran. Ante la pasividad y la reticencia que han encontrado, algunas madres se han visto en la tesitura de tener que amenazar con comunicarlo y denunciarlo ante la instancia educativa superior competente; lo cual ha enturbiado las relaciones de éstas con los centros. En estos casos, estas mujeres se han sentido etiquetadas de “madres conflictivas”. Esto les duele aunque consideran que en esas circunstancias es la única medida de presión que los centros entienden y que posibilita que éstos se muevan para atender las necesidades y derechos de sus hijos e hijas. Con una de estas amenazas, por ejemplo, una madre consiguió que el centro incorporara la educación emocional en las tutorías.

En definitiva, estas madres no parecen recibir mucho apoyo desde las instancias educativas (ni sanitarias, ni sociales) de nuestro estado de bienestar. Es más, incluso algunas madres han descrito haber recibido un trato desconsiderado e inadecuado por parte del personal que les atendió en una administración sanitaria y en otra educativa que asigna los recursos de educación especial a los centros educativos. Quizá si hubieran sido padres y no madres, o sea mujeres, este nefasto trato no habría existido desde estas instancias.

Tampoco parecen haber recibido mucha comprensión y empatía de sus compañeros/as de trabajo, pero afortunadamente parece que cuentan con el apoyo constante de sus maridos, de familiares más próximos y de asociaciones

civiles y redes sociales constituidas por familias con EPF. De éstas han conseguido información y recursos que han contribuido positivamente a la calidad de vida de sus hijos/as, así como apoyo emocional y la unión de fuerzas y energías que incrementa las posibilidades de conseguir mejoras para sus retoños. Quizás por ello, ellas mismas (tres de las cuatro madres de este estudio) han colaborado en la creación de estas asociaciones a nivel autonómico, nacional e internacional para apoyarse y apoyar a otras personas en las mismas circunstancias; lo que les genera mucha satisfacción. Dicen que si no fuera por el apoyo que encuentran sería un “búscate la vida” difícil de afrontar.

Es de justicia enfatizar el importante papel socioeducativo que estas madres están desempeñando para mejorar las vidas de sus criaturas y las de otras personas y que puede ser una ayuda provechosa para la labor docente. Su trabajo tendría que ser reconocido por los profesionales de la educación, eliminando cualquier relación inadecuada con ellas. Por otra parte, la falta de apoyo social que parecen vivir estas familias evidencia un fracaso que podría evitarse a medio-largo plazo si desde la escuela se potenciara la formación de personas empáticas, sensibles y solidarias. Algo que, por otra parte, ya está contemplado como objetivo educativo desde las primeras etapas del sistema educativo y que con la implementación de una educación realmente inclusiva sería posible.

CONCLUSIÓN

Con nuestro estudio se constata, en línea con los principios de la educación inclusiva, la importancia de cuidar y propiciar la participación en los centros escolares, en este caso, de las madres del alumnado con EPF.

Es de vital importancia para la mejora de la educación escuchar sus voces porque estas mujeres cuentan vivencias y aportan ideas que ayudan a entender mejor cómo viven la escolarización los niños y niñas con EPF y porque pueden ayudar a pensar cómo posibilitar mejores experiencias, relaciones y aprendizajes de los niños y niñas en las escuelas. Sus voces pueden alertar sobre problemáticas o pueden demandar o proponer mejoras (a las que las criaturas tienen derecho), aportando pistas e ideas valiosas que el

profesorado ha podido no considerar, colaborando con los centros para propiciar una educación más inclusiva que beneficiaría a todo el alumnado y a la comunidad. En lugar de tildarlas de “madres conflictivas” y de desconfiar, cuestionar y poner objeciones a lo que ellas comunican o realizan para mejorar la escolarización de sus hijas e hijos con EPF, habría que valorarlas, escucharlas y apoyarlas como “madres coraje” que son y que pueden constituir un impulso más para mejorar la educación que ofrecen los centros escolares.

Teniendo en cuenta la implicación y el buen hacer de estas madres que luchan y se movilizan, incluso generando asociaciones civiles, habría que aprovechar su trabajo y valentía, entenderles, acompañarles y trabajar colaborativamente con ellas y, en todo caso, comunicarse asertivamente con éstas si invadieran competencias del centro. Sería poco democrático y una torpeza no reconocer, acoger, aprovechar, posibilitar, facilitar y potenciar su participación en los centros educativos para construir escuelas mejores que enseñen más y mejor tanto a los niños y niñas con EPF como al resto del alumnado.

Las voces de las familias y del alumnado con enfermedades poco frecuentes ante el proceso de escolarización en la Región de Murcia

Josefina Lozano Martínez (Universidad de Murcia, España)

Irina Sherezade Castillo Reche (Universidad de Murcia, España)

M^a Carmen Cerezo Máiquez (Universidad de Murcia, España)

INTRODUCCIÓN

En esta ocasión vamos a presentar las principales conclusiones de la investigación realizada en la Región de Murcia (Lozano, Cerezo y Castillo, 2017) y de algunos resultados de su continuidad en nuestra comunidad, donde hemos tratado de describir las experiencias y vivencias de unas determinadas familias y de algunas personas, que tienen un denominador común y es el hecho de convivir con una enfermedad poco común, nada frecuente y desconocida en ocasiones, incluso se les comenzó por denominar “raras”, aunque como afirma Tomás (2016) raras son realmente las enfermedades, no las personas.

Por consiguiente, estimamos necesario para comenzar, clarificar esta terminología sobre las enfermedades raras (EERR) denominadas también “minoritarias o poco frecuentes” (EM o EPF), y sobre ello podemos afirmar que son aquellas enfermedades que afectan a un pequeño porcentaje de la población, que se caracterizan por una diversidad amplia de desórdenes y síntomas, y que debido a su escasa prevalencia, requieren de esfuerzos combinados para tratarlas. A título indicativo, se considera una prevalencia escasa cuando es inferior a 5 casos por 10.000 personas en la comunidad (Castro y García- Ruiz, 2013). En todo el mundo hay más de 350 millones de afectados, entre los cuales se encuentran tres millones de españoles, y de estos, alrededor de 80.000 murcianos conviven con alguna de estas patologías. Si el papel de las familias es crucial para cualquier niño, cuando estamos hablando de personas afectadas con enfermedades poco frecuentes todavía lo es más. Por ello, es de gran valor recoger las voces no solo de las personas afectadas sino también de las familias respecto de cómo han vivido la llegada de su hijo, el impacto emocional que ello conllevó y las reacciones surgidas

(Paniagua y Palacios, 2005; Peralta y Arellano, 2010) así cómo ellas valoran, en su día a día, la crianza y educación de sus hijos, la calidad y los sistemas de apoyo que se les brinda desde distintas instituciones o contextos de intervención; y cómo estiman, también, las coordinaciones entre los distintos profesionales que intervienen con sus hijos (Monzón, 2011). Es fundamental conocer si las familias están convencidas que estos niños con enfermedades raras o poco frecuentes necesitan una respuesta integral que considere su singularidad y su entorno (Castro y García Ruiz, 2013). Del mismo modo, es prioritario conocer cómo viven la respuesta del centro educativo ante las necesidades que presentan, y si coinciden que la escuela favorece la inclusión en aras de fomentar una participación democrática (Hevia, 2010).

Las familias desde el primer momento tienen que enfrentarse a diferentes sentimientos de incertidumbre y de choque emocional con una repercusión en su ámbito personal y familiar. En muchos casos existe un desconocimiento de lo que les está pasando que no son capaces de entenderlo. Así pues, Castro y García-Ruiz (2013) constatan la coexistencia de efectos negativos, como la tristeza o la pérdida de percepción de control, pero también, de efectos positivos, como el enriquecimiento de los valores o el fortalecimiento de los lazos familiares.

Por ello, vamos a relatar los desvelos, las preocupaciones y alegrías, las inquietudes y las esperanzas de un grupo de familias y afectados directos, puesto que consideramos fundamental dar voz a los propios afectados pero también a las familias, amigos, cuidadores y a toda la sociedad en general. Así pues, con el relato de sus experiencias vamos a valorar las dificultades que se encuentran diariamente, también en el ámbito escolar, tanto quienes las padecen como quienes se sitúan en su entorno familiar.

Si comenzamos valorando el proceso de escolarización de estas personas desde el marco legislativo actual, se contempla la necesidad evidente de que las familias con hijos con EERR puedan desarrollar un proceso lo más normalizado posible. En el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se precisa “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”. Buscando así un sistema

educativo que apueste por un modelo inclusivo que favorezca el desarrollo de todas y cada una de las personas que conviven en la sociedad. (Monzón y Gaintza, 2014).

DISEÑO METODOLÓGICO

El escenario donde ha tenido lugar la investigación, que pasamos a relatar, es la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, y las sesiones de trabajo han sido desarrolladas por el grupo de investigación EDUCODI (Educación, Comunicación y Atención a la Diversidad), y más concretamente por tres de las profesoras de este grupo pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

En el procedimiento de trabajo se desarrollaron dos grupos focales, el primero centrado en el relato de las familias, en el cual de las 5 familias propuestas, pudieron participar tres, dos de ellas rehusaron asistir por motivos personales. Por lo tanto, el primer grupo focal se desarrolló con tres madres en cuatro sesiones de una duración aproximada de una hora y media cada una. Las participantes eran de edades comprendidas entre los 37 y 45 años y de profesiones diversas. Todas ellas tienen en común que uno de sus hijos presenta una EERR, la edad de estos oscila entre los 4-10 años; debido a la edad temprana de estos alumnos, no participaron en el grupo focal y no pudimos recoger sus voces sobre sus historias de vida. Pero, con el fin de que pudieran participar las personas afectadas, se desarrolló un segundo grupo focal con alumnos afectados de edades comprendidas entre los 12 y 17 años junto a sus familias. Este segundo grupo estuvo conformado por 3 alumnos de dichas edades con algunos de sus familiares y una persona afectada de unos 40 años. El número de sesiones de este último fue el mismo que el anterior.

A pesar de ser grupos reducidos, entre las personas participantes se creó un nivel de empatía alto, lo que llevó a su vez a que la participación en las diferentes sesiones fuese muy activa, y se encontraran muy motivadas para comentar su experiencia personal, y que pudieran compartir sus inquietudes, vivencias y expectativas. Se utilizó el análisis de contenido de los distintos grupos focales como instrumento para el estudio de la información recogida.

La codificación empleada, que aparecerá en los resultados, es la contemplada en la tabla 1:

Grupo Focal	Participantes	Identificación dentro de los participantes	Sesión	Momento dentro de la sesión
G1→ Grupo 1	FA→ Familiar	FA1→FA6 (Ejemplo, FA2)	S1→ Sesión 1 S2→ Sesión 2	Min→ minutos y segundos de la sesión.
G2→ Grupo 2	AL→ Alumno con EPF	AL1→ AL4 (Ejemplo, AL3)	S3→ Sesión 3 S4→ Sesión 4	

Tabla 1. Codificación para el análisis de la información recogida en los grupos focales

Tras esta experiencia creímos interesante compartir y hacer consciente a la sociedad, y en especial al alumnado de la Facultad de Educación, de las vivencias de este alumnado con enfermedades poco frecuentes que se encuentra escolarizado en las aulas de los centros educativos. En el siguiente enlace se recoge la mesa redonda desarrollada con el objetivo de dar a conocer el día a día de estas personas y de sus familias para valorar la respuesta que ofrece el sistema educativo y al mismo tiempo, fomentar un modelo inclusivo que favorezca el desarrollo de todas y cada una de las personas. En esta mesa, además de los alumnos que presentan enfermedades poco frecuentes y de una madre, tuvimos la presencia de representantes de distintas asociaciones de la región, más concretamente de Juan Carrión Tudela (Presidente de FEDER España) y de David Sánchez (delegado de FEDER en Murcia).

<http://tv.um.es/video?id=89841&cod=a1>

RESULTADOS

A continuación iremos relatando las experiencias más significativas, los comentarios de mayor valor que aportaron tanto las familias como los alumnos en los grupos focales.

Su experiencia escolar: los inicios de un largo recorrido

Las experiencias de las familias comentadas sobre la historia de vida escolar y el recorrido de escolarización de sus hijos fue uno de los aspectos de mayor interés dado que es donde han expresado mayores dificultades. Las familias y los propios afectados expresaron, en los dos grupos focales, que aunque se están llevando a cabo muchos avances, aún queda mucho por recorrer sobre todo en los inicios de escolarización.

Por un lado, las familias se plantean buscar un centro que cubra las necesidades de su hijo y que al mismo tiempo esté relativamente cerca de su entorno socio-familiar. De los comentarios de las familias se desprendió que si este momento supone un periodo de indecisión para cualquier familia, para las familias con niños con EERR o EPF estas dudas se multiplican puesto que la elección del centro va condicionada por una serie de necesidades más específicas que para cualquier otra familia.

Cuando los orientadores de los equipos psicopedagógicos indican a las familias que han de escolarizar a sus hijos surge un sentimiento de miedo ya que los niños hasta ese momento no habían abandonado el ámbito familiar y para las madres supone romper un vínculo afectivo y de mutua dependencia.

Desde atención temprana nos dijeron que había que escolarizar al niño cuanto antes, que el niño necesitaba relacionarse con iguales... que cuanto antes comenzáramos mejor (G1, FA1, S1, min. 1:06).

Por otro lado, surgen incertidumbres en cuanto a la atención sanitaria de estos niños, pues hasta ese momento son los progenitores quienes han atendido las necesidades apremiantes.

Comienza el peregrinar a buscar un centro donde haya personal sanitario (G1, FA2, S1, min. 1:07:38).

Asimismo, las familias manifiestan que desde los equipos psicopedagógicos, debido a las necesidades sanitarias de este alumnado, proponen, en muchas ocasiones, que sean escolarizados en centros de educación especial donde existe la figura del enfermero, ya que lo estiman prioritario para algunos de los casos. Sin embargo, se obvia sus necesidades educativas reales ya que estos alumnos, a pesar de sus dificultades sanitarias y de presentar enfermedades raras, pueden desarrollar un currículum ordinario sin necesidad de ninguna

adaptación; ya que su nivel cognitivo en numerosas ocasiones no está afectado.

Es necesario, igual que es necesario un maestro de educación física, porque nosotros nos vamos apañando por la buena voluntad, pero hay niños con problemas mucho más graves que sí necesitan que haya una persona ahí y no debería ni cuestionarse (G1,FA2, S3, min. 25:30).

Por ello, las familias exigen que ellas puedan tener opción a escolarizar a sus hijos en el centro que deseen, tal y como realizan los demás padres, sin que existan condicionantes que hagan que su selección dependa de los diferentes impedimentos que les ponga la Administración Educativa o el mismo centro en muchos casos.

La amenaza desde la Administración Educativa es al centro de educación especial o la no escolarización hasta los 6 años que no es obligatoria (G1,FA2,S2, min. 1:15:10).

Por tanto, deberían existir más mecanismos de colaboración entre las familias y las comisiones de escolarización, para decidir cuál es el centro que mejor se adapta a las características del niño.

En el Dictamen de Escolarización pone que necesita ATE, logopeda, pedagogo, y necesita fisio y en un principio me ponen que necesita personal sanitario...pero luego me llama otra vez la compañera y me dice que te he tenido que quitar lo de personal sanitario no me dejan hacer el informe de escolarización para un centro ordinario si el niño necesita personal sanitario (G1,FA1, S1, min. 1:09:15).

En estos momentos iniciales, también manifiestan miedo en cuanto a cómo los recibirán en el centro educativo, si serán rechazados, como acogerán a su hijo o hija los compañeros y/o docentes, etc.

Para nosotros existieron muchas dificultades en el inicio del proceso de escolarización, no sabíamos cómo iban a tratar a mi hijo los compañeros y los docentes (G2,FA4, S1, min: 24:36)

Otro de los obstáculos manifestados por las familias en esos primeros momentos, referentes a la escolarización en centros de educación infantil y primaria, es el sentimiento de rechazo por parte de los equipos directos, pues bajo la perspectiva de la familia, la dirección del centro ve la escolarización de estos niños como un reto para el centro. Una vez escolarizado el alumno, el

equipo directivo intenta ocultar la situación para que no exista un rechazo por parte de otras familias o alumnos, en lugar de sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa de las necesidades que presentan estos alumnos.

El director se negó de que diera una charla en el colegio, él dijo que ya los niños de su centro están muy sensibilizados y que no era necesario (G1, FA3,S2, min. 2:05).

Esta lucha se alarga durante todo el periodo escolar ya que los cambios más habituales se convierten en un nuevo obstáculo que salvar.

Las primeras semanas estuve yo en el aula con mi hijo... ya que está viniendo bien al colegio, querían que me lo llevara (G1, FA1, S1, min. 46:38).

Las familias comentan que existen experiencias de todo tipo, no solo negativas, sino que hay algunos profesionales que se implican y ayudan en este proceso. Pero la respuesta a estos alumnos no puede ser resultado de buena voluntad, por ello reclaman que exista una asistencia médico-sanitaria, al menos, en los centros donde hay escolarizados niños con EERR y no que se cree unos centros donde escolarizar a este tipo de alumnado, ya que esto supone excluir al niño de su ambiente cotidiano y cercano y al mismo tiempo supone una medida que promueve la segregación de estos alumnos, dificultando así su inclusión educativa.

A nosotros nos llamaron el 2 de septiembre o por ahí, cuando empezaron los niños el curso ¡sí, sobre el 8 o así! Para informarnos que habían abierto un centro piloto i y que si queríamos llevar a mi hija, pero ahora sin saber nada ni...cuando está la cría super-bien en el colegio... (G1,FA2, S1, min. 51:10).

En bastantes regiones de España existen enfermeros en los centros educativos...(G1,FA3, S1, min. 55:04).

Proceso educativo: las prácticas educativas, sus profesionales y la relación entre iguales

Una vez superado el proceso de escolarización, las familias y los alumnos manifiestan en relación a su situación actual, que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el adecuado. Aunque estos destacan que existe mayor facilidad en edades tempranas; en educación infantil se ajusta a las necesidades que

presentan, debido mayoritariamente a que la metodología empleado en Educación Infantil es flexible y está adaptada a las características y necesidades de los alumnos, pues estamos ante casos que no presentan una limitación en cuanto a nivel cognitivo se refiere. En el caso de Primaria los alumnos, que se encuentra en Educación Secundaria, destacan que se sintieron mejor en Educación Primaria pues existe mayor conocimiento y comprensión por parte de los docentes.

No es lo mismo estar en el instituto que en primaria o infantil, en clase te conocen desde niño, y saben en la situación en la que estás, cuando empiezas la etapa del instituto cuesta más (G2,AL1, S2, min. 10:04).

Asimismo, las experiencias vividas por las familias reflejan la dificultad que tienen estos niños para la relación con el grupo de iguales. Queda patente que con el tiempo las relaciones entre iguales se complican.

Pero no se dan cuenta de que estos críos tienen muchos condicionantes, condicionantes físicos que les impiden relacionarse con los demás. Yo muchas veces llevo a mi hija al parque y juega con sus amigos del cole y la llevo a música con sus amigos, si a mi hija me la desplazan tengo que llevarla con el respirador... si la invitan a una casa que vaya a merendar me tengo que cruzar la ciudad llevarme tal y quedarme allí (G1, FA2, S1, min. 1:24:39).

Las familias y los propios afectados, también, destacan que las relaciones de las personas con EERR dependen en gran medida, de cómo el docente sensibilice o conciencie al resto de alumnado. Por ello, destacan la importancia de concienciar inicialmente al grupo de iguales, ya que una vez que se ha producido esta concienciación el resto de alumnos “protegen” a los alumnos con EERR.

La mayoría de los niños de su clase lo sobreprotegían (G1,FA1, S3, min. 57:00).

Aquellas madres con hijas de mayor edad indican que sus hijos suelen relacionarse con aquellos alumnos que, de alguna forma, también son diferentes.

Amigas de mi hija, las ecuatorianas, moricas, si hay alguna nena de otra raza, se juntan, esas son las excluidas que no tienen más remedio que juntarse entre ellas... (G1,FA3, S3, min. 53:15).

Sin embargo, los propios alumnos destacan que tienen una buena relación con el resto de iguales.

A mí me conocen todos, y me llevo muy bien con todos (G2, A13, S3, min. 45:09).

También comentan la actitud de los profesionales ante los alumnos con EERR, es prioritaria a la hora de abordar su proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A). Por un lado, es una labor de centro, concienciar a todos los docentes de la diversidad de alumnado que hay en sus aulas y en el centro, y que, por consiguiente, han de dar una respuesta ajustada a las necesidades (tal como se recoge en la diferente normativa tanto estatal como autonómica), aunque siguen existiendo centros según comentan, que no están preparados para atender a estos alumnos sobre todo por falta de coordinación e información):

Le dije de salir al baño porque no podía contener la orina, y me dijo que no, pensando la profesora que iba a fumar....y no me creyó, tuve que llamar a mi tutora y a la directora para que se lo explicaran, todo esto delante de mis compañeros sin ningún tipo de privacidad (G2, AL1, S2, min. 13:40).

Es necesario que todo el profesorado conozca a los alumnos, que exista coordinación entre docentes. Por ejemplo en las reuniones de profesorado, de tutoría, podrían hablar de mí, no por ser el centro de atención, sino por explicar mi situación (G2, AL1, S2, min. 18:20).

Asimismo, las familias también destacan que debido a este desconocimiento los docentes en ocasiones no saben cómo actuar. Lo que les lleva a flexibilizar el currículo bajando el nivel de los contenidos, aunque no se adapten al nivel del alumno. Algunos, al identificar que el alumno tiene una enfermedad rara, ésta la equiparan a una dificultad cognitiva aunque no exista.

También le pasaba a mi hijo, el año pasado iba a otro cole, sabía leer en mayúsculas y minúsculas y su maestra no lo sabía... (G1, FA1, S4, min. 55:10).

Las madres justifican esta situación alegando que la ratio de las aulas es demasiado elevada, y aunque existan alumnos que requieren una atención especial, no se pueden atender dichas necesidades pues los docentes no pueden atender de forma individualizada a los alumnos, presenten o no dificultades de aprendizaje.

En la clase de mi hija son 24 niños de 4 años, para un profesor y una maestra de apoyo que viene de vez en cuando y la ATE de mi hija que les ayuda muchísimo, aunque en ocasiones tenemos que recordarle que mi hija corre un peligro y no puede estar la ATE enseñándole a otro niño a hacer la E (G1, FA1, S4, min. 01:03:07).

Las madres destacan la labor del docente-tutor en el acompañamiento del proceso educativo. Destacan que los docentes tienen un papel fundamental en la mediación entre el alumnado con EERR y el resto de alumnado, siendo éstos el motor principal para la concienciación del resto de alumnado respecto a la situación que presentan los alumnos. Las familias se muestran agradecidas con estas personas, consideran que sin ellas y su labor a la escolarización de sus hijos no sería posible.

El tutor le deja libertad en el aula, no hay queja del colegio y del tutor, que es alguien muy concienciado (G1,S2, FA3 min. 6:40).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A partir de los comentarios realizados por las familias y alumnos participantes sobre sus experiencias de vida podemos extraer las siguientes conclusiones y propuestas de mejora:

1.- Desde el nacimiento de sus hijos, la vida ha cambiado sustancialmente para estas familias. Cada día que pasan con ellos es un reto que tienen que conseguir con mucho sufrimiento. Por tanto, en la misma línea de Castro y García Ruiz (2013) estiman que para lograr una inclusión social y escolar deberían cambiar algunos de los aspectos del entorno evitando todas aquellas barreras tanto arquitectónicas como emocionales.

2.- Exigen a las administraciones públicas, como también contempla Monzón (2011), la coordinación de todos los profesionales que han de colaborar bien en los centros educativos, como entre estos con los sanitarios, en aras de fomentar una sociedad y una escuela más inclusiva. Por lo que, solicitan la creación de la figura del enfermero-escolar como un miembro más de la comunidad educativa en aquellos centros donde estén escolarizados estos alumnos con enfermedades raras.

3.- En la línea de lo que plantean Castro y García-Ruiz (2013) en una investigación donde recogen las voces de las familias y sus docentes estiman que se ha de favorecer un plan de acogida en los centros que priorice la información y formación del profesorado, del alumnado y cualquier familia que se incorpore al centro donde estos alumnos están escolarizados, en aras de dar a conocer las enfermedades raras o poco frecuentes. Destacan que hay que prestar especial interés al proceso de escolarización inicial puesto que las familias consideran muy necesaria su participación con el fin de ejercer el mismo derecho que cualquier otra familia, en cuanto a la libre elección de centro y modalidad educativa. Además, también resaltan, siguiendo las aportaciones de Parrilla (1996) que las mismas dificultades de estos alumnos y los cambios necesarios en el centro conlleva una mejora para toda la comunidad educativa.

4.- Como hemos podido observar en el desarrollo de los apartados anteriores, las familias solicitan, no solo la participación en el proceso de escolarización sino también en las distintas actividades que a lo largo de todo su periodo de escolarización se desarrollan en el centro. Desean que las aulas no sean un espacio cerrado donde no pueda intervenir la familia y para ello, se creen mecanismos para la participación promovidos a través de la figura del equipo directivo y que conlleve la mejora de la apertura de los centros educativos. Piensan que la Administración educativa tiene que favorecer más que los equipos directivos y docentes estén abiertos a la colaboración con las familias de alumnos con enfermedades raras o minoritarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, A. y García-Ruiz, R (2013). La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado. *REICE; Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), pp. 119-135
- Del Barrio, J. A. y Castro, A. (2008). Infraestructura y recursos de apoyo social, educativo y sanitario en las enfermedades raras. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 31, pp. 153-163. Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 25,39.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Lozano, J.; Castillo, I.S. y Cerezo, M^a C. (2017) La voz de las familias en la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en la comunidad de Murcia. En I. Aróstegui, J. Monzón y N. Ozerinjauregi (Coords.), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*, pp.47-74 Madrid: Octaedro.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 70(25,1), pp. 111-126.
- Monzón, J. y Gaintza, Z. (2014). La inclusión escolar y social de alumnado con enfermedades minoritarias. Una oportunidad de innovación y un beneficio para toda la comunidad. *Revista de educación inclusiva*, 7(3), pp. 1-13.
- Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parrilla, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Peralta, F. y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), pp. 1339-1362.
- Tomás, V. (2016). *Introducción. En Guía para valoración de la discapacidad en enfermedades raras*. Murcia: Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Región de Murcia.

Prácticas y evidencias inspiradoras para el desarrollo de una educación más inclusiva: proyecto europeo TDivers

Coordinado por el Dr. D. Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Cecilia Simón (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Marta Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Cristóbal Calero (Colegio Cardenal Spínola, España)

Beatriz Nuñez (Centro de Formación Padre Piquer, España)

Montserrat Pérez (Colegio Ponce de León, España)

Pilar de Sotto (Centro de Formación Padre Piquer, España)

Resumen: Se presentarán los principales análisis derivados de un trabajo de reflexión realizado junto con el profesorado de tres centros educativos españoles que han formado parte del proyecto europeo Teaching diverse learners in (School)Subjects, en el que han participado 6 países. Entre las premisas de dicho proyecto está el convencimiento de que, si realmente se quiere avanzar hacia un sistema educativo y unas prácticas escolares con capacidad para acoger, reconocer y responder con equidad a todo el alumnado, sin restricciones ni exclusiones en cuanto a ese “todos”, entonces no queda más remedio que cambiar radicalmente la “gramática escolar” existente. A tenor de esta idea se compartirán algunos de los elementos centrales que se han cambiado en los tres centros españoles participantes. Se reflexionará sobre las principales barreras y desafíos que han afrontado para acortar la distancia entre sus valores declarados por la inclusión y las políticas y prácticas que llevan a la acción.

Palabras clave: educación inclusiva, innovación educativa, mejora escolar, pedagogía inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Si compartimos los valores que fundamentan la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y entendemos, por tanto, que las acciones que se lleven a cabo en los mismos deberían estar alineadas con dichos valores, no hablamos de un proceso que se refiera únicamente a lo que ocurre en el aula (Ainscow, 2016, 2012; Echeita, 2017). Si bien es ahí donde muchas (aunque no todas) de las acciones encaminadas a articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) se ponen en evidencia, las mismas no dejan de ser, en buena medida, el resultado de las culturas y políticas existentes en cada centro escolar. En todo caso será necesario cambiar radicalmente la "gramática escolar" existente, como proponen Tyack y Cuban (2001). Con los pasos y al ritmo que cada centro requiera, pero ¡poniéndose en marcha ya! (UNESCO, 2005; 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto del que se deriva el trabajo que se presenta puso el foco de atención en las prácticas de aula. Esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas, lo que varios autores han llamado una "pedagogía inclusiva" (Florian y Linklate, 2010).

El proyecto fue titulado *Teaching diverse learners in (School)Subjects*, y ha sido financiado por la Unión Europea (Lifelong Learning Programme Comenius Network, 541969-LLP-1-2013-1-DE-Comenius-CNW). Bajo la coordinación de Kerstin Merz-Atalik y Heike Tiemann (University of Education Ludwigsburg) contó con la participación de universidades y centros escolares de seis países europeos (Alemania, España, Islandia, Lituania, Luxemburgo y Suecia): University of Education Ludwigsburg (Alemania), Universidad Autónoma de Madrid (España), Geschwister-Scholl-Schule (Alemania), Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik (Alemania), University of Iceland (Islandia); Siauliai University (Lituania), Zokniun Progymnasium Siauliai (Lituania); Sendoros Progymnasium (Lituania), University of Luxembourg (Luxemburgo) y University of Borås (Suecia). En el caso de España, los centros escolares que formaron parte del trabajo realizado han sido: el *centro de Formación Padre Piquer*, el *colegio Cardenal Spínola* y el *centro educativo Ponce de León*.

Todos ellos - antes, durante el proyecto y en la actualidad-, están insertos en un proceso continuo y sistemático de revisión de barreras, para sostener procesos de mejora e innovación, con la finalidad de ser cada vez más inclusivos.

El Simposio se estructurará en torno a tres ejes que, por otra parte, son elementos de identidad particularmente relevantes en cada uno de los centros participantes, si bien todos ellos comparten otros muchos aspectos:

- a. Poner valores inclusivos en acción: dos lenguajes y dos profesores en el aula. Experiencia del centro educativo Ponce de León.
- b. Poner valores inclusivos en acción: romper las estructuras de apoyo tradicionales. Experiencia del colegio Cardenal Spínola
- c. Poner valores inclusivos en acción: romper los límites de las aulas y asignaturas. Experiencia del centro de Formación Padre Piquer.

Se mostrará el trabajo realizado en estos tres centros, entre cuyas finalidades se encuentra la de mostrar “prácticas inspiradoras”, reflejo del proceso de transformación que se está llevando a cabo en los mismos. La pretensión es invitar a otros centros a reflexionar, paso imprescindible en todo proceso de mejora en esta dirección.

Los objetivos del trabajo llevado a cabo junto con los tres centros españoles fueron los siguientes:

- Identificar y describir las principales transformaciones realizadas en sus culturas, políticas y prácticas, así como las condiciones que lo facilitaron, encaminadas a articular con equidad la presencia del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, sin exclusiones.
- Generar recursos (vídeos) que puedan ser útiles en procesos de formación inicial y continua del profesorado u otros profesionales.

METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló en dos fases:

Fase1. Se promovió la reflexión conjunta, a través de grupos de discusión, con los tres centros con el objetivo de profundizar en las condiciones que les han permitido iniciar y sostener los cambios.

Fase 2. Se realizaron reuniones individuales con el equipo de cada centro español implicado en el proyecto. En estas reuniones se elaboraron los guiones que fundamentaron los recursos que se generaron (vídeos) para los centros y la formación de los profesionales.

Se realizó un análisis temático del discurso llevado a cabo en dichas reuniones (Braun y Clarke, 2006), con las siguientes cuestiones generales como guía de indagación: a) la diversidad en el centro (valoración e interpretación); b) cuáles son las razones de diferente tipo que han motivado el cambio en cada centro; c) qué cambios se han realizado en las prácticas; d) qué condiciones han hecho posible iniciar y mantener este proceso de transformación. En esta ocasión, nos centraremos en el análisis de los resultados relativos a las dos últimas cuestiones.

RESULTADOS

Entre los resultados conjuntos de esta experiencia, se delimitaron seis factores comunes a los tres centros respecto al proceso de revisión, mejora e innovación de sus culturas, políticas y prácticas. Como podrá observarse hacen referencia tanto a condiciones para la mejora, como a políticas y prácticas implementadas:

- a. Reflexión. Equipos docentes que saben buscar y cuidar los momentos para la reflexión y el análisis de sus prácticas y su relación con los valores inclusivos que quieren mantener.
- b. Cooperación y apoyo. Diferentes formatos de trabajo colaborativo y cooperativo, tanto entre el alumnado como entre el profesorado.
- c. Aprendices activos y aprendizajes globalizados. Formas de organización de los contenidos para abordar el aprendizaje de forma más globalizada, motivadora y con mayor capacidad de ajuste a la diversidad de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje del alumnado.
- d. Confianza y escucha. Profesorado que confía y escucha con sinceridad lo que sus alumnos y alumnas tienen que decirle para mejorar su práctica docente.

- e. Centros en la comunidad. Apertura de los centros a su comunidad y preocupación por la participación de las familias en un marco de confianza mutua y responsabilidad compartida.
- f. Liderazgo. Equipos directivos que contribuyen a crear las condiciones y el clima de relaciones necesario para hacer frente a los constantes desafíos del proceso hacia una educación más inclusiva. Liderazgo distribuido.

CONCLUSIONES

La reflexión sostenida que han mantenido los equipos educativos de estos centros, junto con el equipo de la UAM implicado en este proyecto (Simón, Sandoval, Echeita, Calero, Nuñez, de Sotto, Pérez, y García de la Torre, 2016), en su viaje hacia la *“mejora con actitud”* (como el gusta decir al profesor Ainscow) - esto es, hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas y, por ello, generadoras de mayor equidad (Echeita, 2017)-, ha servido para identificar colaborativamente lo que podríamos llamar *“algunas lecciones aprendidas”* durante el mismo. En todo caso, son *“lecciones”* que deben leerse *encarnadas* en cada uno de los contextos singulares que les definen y determinan, si bien es cierto que con suficientes denominadores comunes como para ser vistas como dignas de consideración por otros. Entre ellas se encontrarían las siguientes (Simón et al., 2016, p. 21-22):

“El cambio es posible”, a pesar de las múltiples barreras (estructurales, del sistema educativo, vinculadas a recursos, tradiciones, viejas concepciones entre el profesorado y otros agentes educativos, etc.).

“Los valores son un sustento central” para mantenernos en el empeño de *“cambiar”*. Para iniciar los cambios ha sido necesario *“soñar una escuela distinta”* al igual que tener expectativas positivas, de éxito.

Pese al esfuerzo, dilemas, encuentros y desencuentros, *“ha merecido y sigue mereciendo la pena”*, y los efectos/resultados (en distintos planos educativos y tanto para el conjunto del alumnado como para toda la comunidad educativa) están siendo enriquecedores y moralmente reconfortantes.

Ha sido imprescindible *“romper”*, *“cambiar”* elementos relevantes de la gramática escolar existente previamente en el centro.

Las emociones han jugado un papel muy relevante en todo el proceso y, aunque ha habido y, en ocasiones, sigue apareciendo el cansancio, la frustración, el desaliento, etc., también han tenido y tienen mucha esperanza, ilusión, implicación, motivación, perseverancia...

No puede ser un empeño de unos pocos “visionarios o caudillos”, sino una empresa colaborativa, comunitaria, de ahí la necesidad de implicar fuertemente a las familias, entre otros agentes educativos.

Sin el apoyo del equipo directivo estos procesos no son sostenibles y se quedan finalmente en experiencias aisladas sin continuidad.

La posibilidad de un espacio para compartir y reflexionar, intercambiar experiencias y saberes añade un elemento más a *la red de apoyos* que nos permite avanzar.

Hay muchas cosas que cambiar aún. *No se debe caer en el engaño de un falso optimismo.* Hay personas, prácticas y tradiciones muy resistentes al cambio y, como es de esperar, también hay cosas más fáciles en las etapas tempranas y otras más difíciles en las etapas superiores de la educación obligatoria. Pero esto no es una regla.

La educación inclusiva *“no es una teoría o nueva moda”* construida por académicos alejados de la realidad de los centros. La educación inclusiva se está construyendo día a día en estos centros, en sus aulas, de modo *perfectible*, pero al menos dando pasos.

Con todo y con ello, el resultado del trabajo realizado ha sido positivo en varios planos. Los centros participantes han encontrado una oportunidad de reconocimiento de su trabajo por parte de sus colegas europeos implicados en el proyecto, lo que ha tenido un efecto motivacional muy importante para todos. Como bien sabemos, los procesos de inclusión son complejos y dilemáticos. Precisamente, por ello, son bienvenidas todas las oportunidades de motivación y reconocimiento a los que se enfrentan día a día a esta tarea. También ha servido para reforzar los procesos de reflexión sobre la práctica y las condiciones que han hecho posible el proceso, algo básico en todos los proyectos de mejora. Esto ha sido reconocido como algo importante por parte de todos los centros que han participado en la experiencia. Finalmente, los materiales generados parece que son útiles. Se han comenzado a emplear en actividades de formación inicial (en la UAM) y continua (tanto en España como

en países latinoamericanos). Han sido valorados de forma muy positiva en relación con la finalidad para la que fueron hechos: no mostrar “buenas prácticas” difíciles de sacar de un determinado contexto, sino inspirar procesos de análisis y discusión, así como mostrar que es posible iniciar y sostener los cambios y transformaciones inherentes al proceso de avance hacia una educación más inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A global Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 143-155. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), pp. 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Braum, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.rev.). Bristol: CSIE]
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, pp. 17-24. Recuperado de, <file:///C:/Users/GE.5012247/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaSonrisasYLAGrimas-6060634.pdf>
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), pp. 369-386.
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Nuñez, B., de Sotto, P., Pérez M.M. y García de la Torre, A.B. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres

centros educativos. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 19, pp. 7-24. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2784/2663>

Tyack, D., y Cuban, L. (2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, pp. 167-214. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: A Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Ginebra: International Bureau of Education (BIE-UNESCO).

PREMIO "VITAMINA EDUCATIVA"
EXPERIENCIAS PREMIADAS

(Por orden alfabético)

CONVIVE-VIVECON: programa integrado para la mejora de la convivencia escolar

Elena M^a Lorenzo-Llamas (Universidad de Alcalá, España)

Isabel Pascual-Gómez (Universidad de Alcalá, España)

M^a Consuelo Parra Aborruza (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)

Fernando Herranz Martín (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)

M^a Leticia Herrera Armenteros (IES Lázaro Carreter, Alcalá de Henares, España)

Resumen: La convivencia escolar es una de las preocupaciones de la sociedad española y uno de sus principales retos. Es nuestro objetivo dar respuesta adecuada a la mejora de la convivencia desde una perspectiva inclusiva. Este estudio se realizó con la implementación de un programa integrado para la mejora de la convivencia en un Instituto de Secundaria de la Comunidad de Madrid. La muestra valorada son 303 estudiantes (173 chicos y 130 chicas) y 32 profesores. De los cuales, 30 alumnos y 13 adultos (8 profesores y 5 familias) participaron en el programa de ayuda entre iguales y mediación. Los instrumentos de recogida de datos son: registro de partes de incidencia; registros del programa Alumnos Ayudantes y Mediadores; y, Cuestionario de satisfacción en mediación. Los resultados muestran diferencias significativas con disminución en el número de partes sancionadores a lo largo del curso. Concluimos que la investigación sobre convivencia otorga calidad educativa.

Palabras clave: ayuda entre iguales, convivencia escolar, inclusión, mediación.

INTRODUCCIÓN

La realidad social, en constante proceso de cambio, exige al sistema educativo y a los centros escolares un continuo esfuerzo de adaptación y actualización, como respuestas dadas frente a las demandas y necesidades de la población. Educar hoy en la escuela es mucho más que transmitir el conocimiento de las disciplinas y materias que conforman el currículo oficial. Siendo esto necesario,

es insuficiente para la formación integral de la persona en el siglo XXI. De esta forma, la convivencia en los centros escolares se considera un factor de calidad educativa.

En el presente documento se trata de exponer los resultados de un programa integrado para la mejora de la convivencia que se está desarrollando en el Instituto Lázaro Carreter de Alcalá de Henares, durante el curso escolar 2016-2017 con una proyección de futuro, y que lleva por título CONVIVE-VIVECON. Dicho programa se entronca en los planes prescritos por la legislación vigente que han de desarrollarse en un Instituto: Proyecto Educativo de Centro; Plan de Convivencia; y, desde el Departamento de Orientación, Plan de Apoyo a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y Plan de Apoyo a la Acción Tutorial. Considerando la labor de la Orientación Educativa como un motor de cambio, que ayuda a responder a las necesidades que del centro demanda la sociedad circundante.

El valor y originalidad de este programa parte de un análisis de las necesidades reales detectadas en el Instituto y en su contexto, así como de los recursos disponibles, tanto internos como externos al centro. De tal modo, que este estudio en profundidad hace posible el seguimiento del impacto de dicho Programa, el establecimiento de ciclos reflexivos para su ajuste y mejora, la viabilidad del mismo y su proyección de futuro.

Desde una perspectiva de escuela inclusiva (Ainscow, 2005, 2017; Amaro Agudo, 2014; Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2014) se aboga por un Instituto para todos/as en el que las diferencias se cuenten como un valor enriquecedor de unión en la convivencia más que como una barrera que nos separa y dificulta la misma. Por ello, la creatividad se desarrolla en este Programa teniendo en cuenta el singular contexto de exclusión social en el que se ubica el centro y desarrollando continuamente la capacidad del Instituto para incluir a personas diferentes respetando sus condiciones de vida.

Para la construcción y desarrollo del programa se reflexiona en su diseño e implementación sobre los desafíos vigentes a que se enfrenta la Comunidad Educativa que convive en el Instituto. Se reconoce el modelo regulador de la convivencia meramente punitivo que vive con los miembros de dicha comunidad hasta el inicio del curso 2016-2017. Asimismo, se tiene en cuenta como principal objetivo el educar a la totalidad de las personas para que

superen los clásicos negadores de las diferencias humanas (Ocampo González, 2015). A partir de estas premisas es de donde nace el nombre del Programa CONVIVE-VIVECON.

De esta forma, se plantearon los siguientes objetivos específicos para el curso 2016-2017:

1. Formar en prevención de conflictos y sistemas de resolución pacífica de los mismos a la Comunidad Educativa.
2. Empoderar la voz de la totalidad de los miembros de la comunidad de convivencia. De tal forma, que la representación de quienes la conforman y viven día a día sea la máxima posible.
3. Generar espacios, tiempos, clima de escucha, compartir, convivir, ayudar, formar y crear toda la logística que conlleva el presente Programa.
4. Disminuir el número de partes de incidencia generado por conflictos de convivencia en el centro educativo.

METODOLOGÍA

Muestra

El alumnado matriculado en el Instituto (N=303; Nchicos=173 Mchicas=130), junto con sus familias, y el profesorado (Nprofesorado=32) del centro que componen el Claustro conforman la muestra bajo estudio. Asimismo, participaron en el programa de ayuda entre iguales 15 Alumnos Ayudantes, en el programa de mediación escolar 15 alumnos mediadores y 13 adultos (Nprofesorado=8; Nfamilias=5). Además, el Programa CONVIVE-VIVECON tiene un carácter interdisciplinar y está conectado con 5 organismos e instituciones externas al centro que conforman una red de soporte y enriquecimiento del mismo.

Procedimiento

Este trabajo forma parte del Programa Integrado para la mejora de la convivencia escolar que ha recibido el tercer premio en la modalidad 1 del Concurso Vitamina Educativa 2017.

Para identificar las necesidades del centro en relación al marco de convivencia se aprovechó la firma de un contrato de colaboración entre el IES Lázaro

Carreter con la Universidad de Alcalá. Bajo este marco ha tenido cabida un Trabajo Fin de Máster (Palacios Cueva, 2017) cuya investigación se centraba en el tema del estado y mejora de la convivencia en este Instituto.

Se valoró el estado inicial de la convivencia en el centro y el posible impacto del Programa Integrado CONVIVE-VIVECON mediante un análisis estadístico de los elementos del sistema punitivo en vigor y la observación sistemática de los indicadores de logro prefigurados. Estos, se han valorado por la Comunidad Educativa participante en el Programa CONVIVE-VIVECON, utilizando una escala Likert de grado 5, siendo la puntuación 1 no conseguido y la 5 totalmente conseguido. Además de dichos indicadores, se tuvieron en cuenta las siguientes variables de estudio: código numérico usado para anonimizar los datos del alumnado, fecha del parte, profesor firmante del parte, tipo de parte, lugar del parte, franja horaria del parte, expulsión, fecha de expulsión, número de días de expulsión, número de días de expulsión asistiendo a determinadas clases, número de días de expulsión asistiendo a última hora, tipificación de partes leves, sanción de partes leves, tipificación de partes graves, sanción de partes graves, tipificación de partes muy graves y sanción de partes muy graves.

Teniendo como punto de partida la superación de las necesidades detectadas se realizó un trabajo conjunto entre el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación Educativa del Instituto. Sin menoscabo de lo dispuesto en el Reglamento de Régimen Interno, como complemento al sistema punitivo y de sanciones establecido en el mismo, se implementó una estructura de ayuda entre iguales y mediación. Funcionando con una red de soporte en la que interviene la Comunidad Educativa.

El personal adulto ejerce de:

- Supervisor en los casos de mediación escolar, tanto familias como profesorado.
- Formador en el centro de los contenidos a desarrollar en ambos planes. En este sentido, la Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) se ha encargado de implementar la formación del grupo de Alumnos Ayudantes, mientras que la Orientadora impartió la formación a los Alumnos Mediadores, las familias y el profesorado interesado.

- Coordinador del seguimiento del programa CONVIVE-VIVECON. Dicha labor es realizada conjuntamente por el Departamento de Orientación y la Dirección del Instituto.

La aplicación del paradigma de inclusión educativa, empoderando como principales protagonistas de la acción de convivir al alumnado matriculado en el Instituto sin olvidar al resto de los miembros que forman la totalidad de la unidad de convivencia, generó la estructura del programa (Figura 1).

Para el análisis de datos se utilizaron softwares estadísticos: SPSS v.24.0 y Statgraphics Centurion v.XVII



Figura 1. Estructura del programa CONVIVE-VIVECON

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la situación de partida indican 1217 partes sancionadores para el alumnado durante el primer trimestre del curso escolar, de entre un total de 2857 partes realizados en todo el año.

Los resultados de todo el proceso quedan reflejados en la comparativa por tipología de parte establecida en el Gráfico 1.

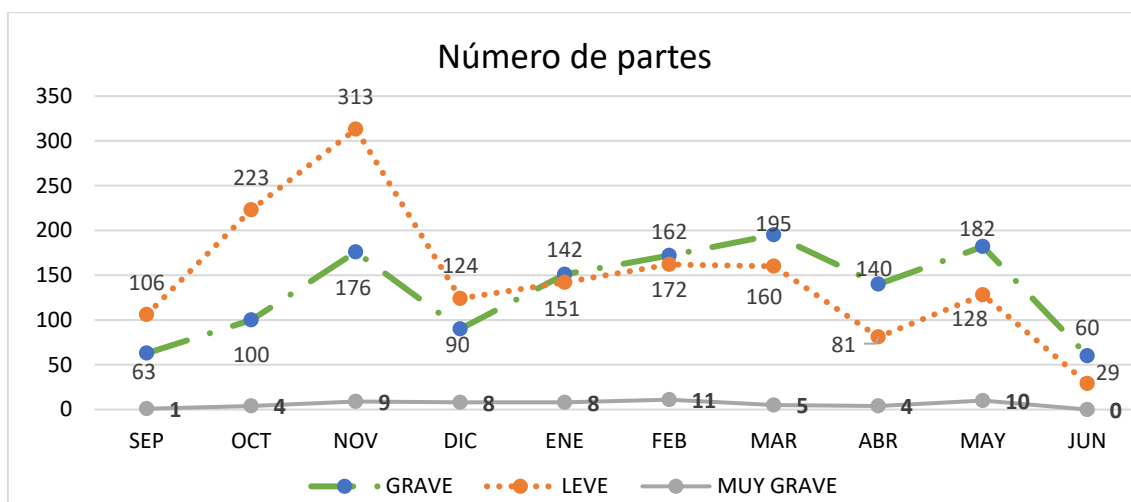


Gráfico 1. Número de partes sancionadores durante el curso 2016-2017

Respecto a la evolución de las incidencias los resúmenes mensuales realizados permiten afirmar que el mes de noviembre es el que acumula más partes en todas sus tipologías (n=498), coincidiendo este periodo con el de mayor número de días lectivos del trimestre.

Las incidencias leves más numerosas concuerdan con la siguiente tipificación: el no seguimiento de las indicaciones del profesor (29,58%); faltas de respeto (18,70%); conductas disruptivas (15,12%); y, faltas de puntualidad (12,25%). Siendo el aula, el lugar en el que más incidencias se producen, en las últimas franjas horarias lectivas (4ª, 5ª y 6ª hora).

Valorando la cuantía de partes sancionadores que el profesorado utiliza, la disminución de su número entre el primer y el tercer trimestre es: del 48% en el caso de jefatura de estudios; de un 22 % en el caso de las guardias; y, un 50% en el caso de los 12 profesores que aparecen en el Gráfico 2. Se ha de resaltar que, por normativa, las incidencias muy graves sólo las puede sancionar el Jefe de Estudios del Instituto.

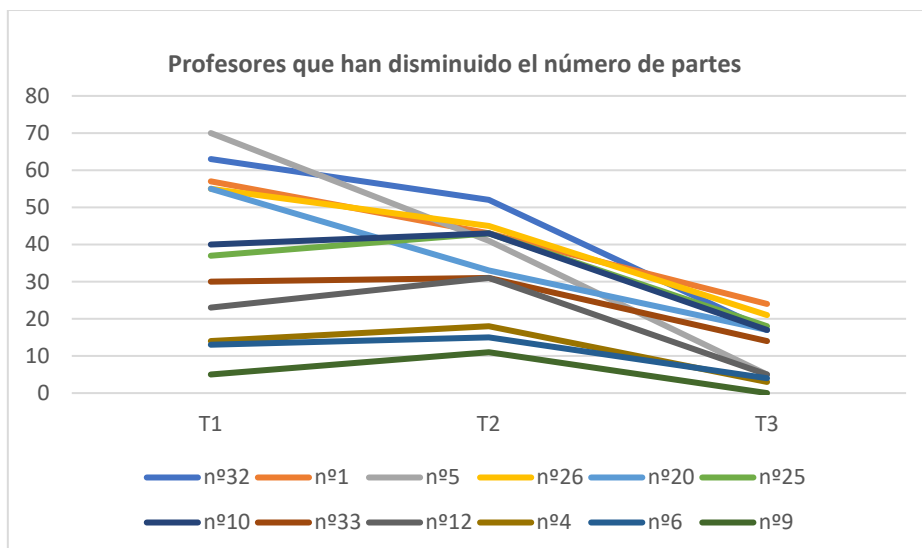


Gráfico 2. Valoración del profesorado en su imposición de partes trimestralmente

Respecto a la evolución temporal de la tipificación el contraste estadístico realizado ($X_i=148,421$ $p=.00$) permite confirmar la significatividad de la moderada disminución de todos los tipos de incidencia.

Los resultados de la valoración de los indicadores de logro ($M=3,57$ $DT=.85$), en una escala de grado 5, indican un grado medio de adquisición de los objetivos del programa. Destacando como objetivos totalmente alcanzados: la continuidad en las reuniones a lo largo del curso con el equipo de mediación y ayuda entre iguales; y, el establecimiento de reuniones periódicas de coordinación entre profesorado-tutor, el Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios. Siendo el punto más débil la creación de un plan de trabajo a realizar por el alumnado que es derivado al Aula de Trabajo Individualizado cuando es sancionado con la expulsión del aula de referencia.

DISCUSIÓN

Acorde con los resultados de investigaciones anteriormente señaladas en la introducción de este trabajo, podemos apoyar los beneficios que generan los programas de ayuda entre iguales y mediación. Pero un valor añadido del programa CONVIVE-VIVECON, es la coexistencia de un sistema integrado en el que dichos programas de prevención y mejora de la convivencia actúan conjuntamente al modelo punitivo establecido con anterioridad en el Instituto.

Dado el resultado del análisis realizado, concluimos que, la aplicación del programa integrado para la mejora de la convivencia escolar CONVIVE-VIVECON tiene efecto positivo moderado en la disminución de incidencias que perturban la convivencia y en la consecuente mejora del clima escolar. Aunque aparece también un efecto positivo de grado medio reflejado en la consecución de los objetivos del programa, quedan todavía mucho trabajo que hacer y objetivos que cumplir. No manifestándose los resultados por igual en todas las dimensiones que conforman las variables de estudio.

Como limitación al estudio, la falta de posibilidad de aumentar la participación de los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa debido a la primacía del criterio de participación voluntaria en el programa de ayuda entre iguales y mediación escolar.

De tal modo que, sintetizando, indicamos la necesidad de seguir investigando sobre propuestas de cambio e innovación educativa que utilicen programas para la mejora de la convivencia escolar teniendo en cuenta el potencial de todos los miembros de la Comunidad Educativa, desde perspectivas inclusivas. Tanto en las variables medidas en este trabajo como en las restantes implicadas en el proceso de convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), pp. 39-49.
- Amaro Agudo, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad/Work inclusive methodology in a social exclusion zone. Educational compensation and Interculturality. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 649-659. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- Consejería de Educación Comunidad de Madrid (2017). Mejora de la convivencia y clima social de los centros docentes. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia>
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (9 febrero de 2017). Primer curso online para familias contra el acoso escolar (MOOC). Recuperado

de

<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.lazarocarreter.alcala/noticias/-/blogs/mooc-curso-de-formacion-masivo-en-linea->

[?_33_redirect=https%3A%2F%2Fwww.educa2.madrid.org%2Fweb%2Fcentro.ies.lazarocarreter.alcala%2Fnoticias%3Fp_p_id%3D33%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1](https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.lazarocarreter.alcala/noticias/?_33_redirect=https%3A%2F%2Fwww.educa2.madrid.org%2Fweb%2Fcentro.ies.lazarocarreter.alcala%2Fnoticias%3Fp_p_id%3D33%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1)

- Gallego Ortega, J.L., y Rodríguez Fuentes, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48, pp. 39-54. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3
- Heras Martínez, C. (Coord.) (2006). Curso de Mediación y resolución positiva del conflicto. CPR de Albacete, 2004. Digital Versatile Disk (DVD).
- Manzano Blázquez, J., Soria Verde, M.A. y Armadams Tremolosa, I. (2008). Elaboración de un cuestionario para valorar la satisfacción de los usuarios de un programa de mediación penal (CSM-P). *Psicothema*, (20), pp. 474-480.
- Ocampo González, A.A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), pp. 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3331>
- Palacios Cueva, C. (2017). Investigación y propuesta de intervención para mediación escolar en Secundaria. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares: Madrid.
- Torrego, J.C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (Vol. 227). Madrid: Graó.
- Torrego, J.C. y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, (4), pp. 40-43.

Programa Global de Convivencia *KIDE*: prevención del acoso escolar y facilitación del aprendizaje

Pello Agirrezabal Oiarbide (Colegio Herrikide ikastetxea de Tolosa, Guipúzcoa, España)

Txaro Etxeberria Zubeldia (Colegio Herrikide ikastetxea de Tolosa, Guipúzcoa, España)

Resumen: Quienes trabajamos en educación somos conscientes de la trascendencia que tiene la convivencia y de que el esfuerzo dirigido a lograr que las relaciones sean positivas incidirá de forma directa en el bienestar y el aprendizaje de nuestro alumnado. Sabemos también que el conflicto estará presente tanto en el trabajo del aula como en momentos de ocio (recreos, excursiones, tiempo de comedor...). Por ello, hemos desarrollado diferentes herramientas en el centro para la resolución de estos conflictos de forma pacífica y dialogada y prevenir el acoso escolar que hemos englobado bajo el acrónimo *KIDE* (en castellano significa Dinámicas de Convivencia en la Escuela). La base del programa es la educación emocional que nos ha facilitado implantar con éxito los “adostokia” (rincón del consenso), el Servicio de Mediación Escolar (E.P.), el Servicio de Alumnos Ayudantes-Mediadores (1º y 2º de E.S.O.) o el programa “Cyberkide” (cibertutores) (4º de E.S.O.)

Palabras clave: acoso, conflicto, educación, emocional, prevención

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación trataremos de dar a conocer las bases del proyecto de Innovación educativa del centro Herrikide ikastetxea de Tolosa: la educación socioemocional y el programa de convivencia positiva y prevención del acoso escolar *KIDE*

El centro HERRIKIDE IKASTETXEA (hasta febrero de 2017 HIRUKIDE IKASTETXEA) comenzó su andadura el curso 2003-04 tras la unión de tres centros educativos de Tolosa (Gipuzkoa). De ese modo, dejamos de ser competencia para iniciar un proyecto de cooperación lo cual ya expresa una clara disposición por diseñar un nuevo modelo educativo.

Nuestra experiencia es un ejemplo de eso que tantas veces hemos leído o escuchado: las crisis pueden ser una oportunidad de cambio y de mejora en función de cómo se gestione dicha crisis.

A pesar de la incertidumbre propia de la situación teníamos claras ciertas ideas como el deseo de crear una escuela realmente inclusiva donde se atendiera la gran diversidad de nuestro entorno, colocar a la persona en el centro de la labor educativa educándola en su globalidad y no centrándonos únicamente en el aspecto cognitivo... con el fin de dotar a la persona de estrategias para responder adecuadamente a las necesidades y retos que se le plantean en el presente y el futuro.

Para ello, una de las referencias utilizadas fue el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro” conocido también como Informe Delors. En el capítulo “Los cuatro pilares de la educación” habla de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pero, desafortunadamente, estos dos últimos objetivos no se contemplaban de forma explícita en la labor educativa.

METODOLOGÍA, RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El curso 2003-04 se perfilaron tres líneas estratégicas a nivel pedagógico: la educación de sentimientos y emociones, el fomento de la convivencia positiva y la innovación metodológica (concretamente, aprendizaje cooperativo).

1. Educación socioemocional

Siendo conscientes de que no podíamos abordar los tres objetivos a la vez, priorizamos la educación emocional y social. Este fue el ámbito desde el que partió nuestro viaje a la innovación y, aún hoy, sigue siendo la clave que permite comprender todo nuestro Proyecto Pedagógico.

Aunque en aquel momento fue una decisión casi intuitiva, los últimos años se está siendo avalada por las recientes investigaciones en neurociencia y, concretamente, en neuroeducación. A pesar de que se trata de una rama de la ciencia muy joven por lo que conviene ser prudentes con las conclusiones y evitar aplicaciones precipitadas en el ámbito pedagógico, ya está dando frutos con constataciones como que los procesos cognitivos y emocionales son

indisolubles cuando hablamos de aprendizaje, que el elemento esencial del aprendizaje es la emoción, que hay emociones que facilitan el aprendizaje y otras que, por el contrario, dificultan este proceso, que si no provocamos emociones que facilitan el aprendizaje como la curiosidad no hay atención y, consecuentemente, no hay memoria ni aprendizaje.

Una de las claves fue la formación recibida inicialmente por el equipo docente de la mano de José Antonio González, Begoña Ibarrola o Rafael Bisquerra reconocidos expertos en el tema y excelentes comunicadores.

El profesorado consciente del beneficio que esta capacitación estaba suponiendo a nivel personal, familiar, profesional, en la relación con el alumnado y las familias, etc. se marcó como objetivo trabajar la educación emocional en el curriculum de forma sistemática y secuenciada. Para ello, un equipo de trabajo formado por tutoras de los distintos ciclos se animó a crear un programa de educación emocional para E.I. y E.P.

Paralelamente, José Antonio González tenía ese mismo propósito. A nuestro equipo le faltaba una persona que nos asesorara a nivel teórico en el tema y a José Antonio le faltaban los profesionales “de a pie” que trabajan todos los días en la escuela y en el aula. Se produjo, por tanto, una simbiosis muy interesante. Asimismo, tuvimos la suerte de contar con los materiales elaborados por Begoña Ibarrola “Sentir y pensar” y los elaborados por el GROPE dirigido por Rafael Bisquerra.

A lo largo del año 2006 y hasta junio de 2007 protagonizamos un proceso verdaderamente cooperativo, una experiencia de la que todas las personas que participamos guardamos un recuerdo muy grato. Elaboramos un programa de educación emocional basándonos en la propuesta de R. Bisquerra sobre las competencias emocionales. En nuestro caso creamos la parte de Educación Infantil y Educación Primaria y otro centro de Tolosa la referida a la Educación Secundaria.

En este programa se contemplan cinco competencias socioemocionales:

- Competencias intrapersonales:
 - Conciencia emocional
 - Regulación emocional
 - Autonomía emocional
- Competencias interpersonales:

- Habilidades sociales
- Habilidades de vida y bienestar

Cada una de estas cinco competencias se divide en otras cinco habilidades, es decir, 25 habilidades en total. Todos los cursos se trabajan las mismas competencias y habilidades y lo que va variando de curso en curso es la dinámica o actividad propuesta. En junio de 2008 la Diputación Foral de Gipuzkoa editó este programa tanto en euskera como en castellano distribuyéndolo en todos los centros escolares de la provincia.

Cuando recordamos este trabajo, nos referimos más al proceso que al producto en sí, ya que fue un ejemplo de aprendizaje y trabajo cooperativo.

[Enlace](#) Programa de educación emocional (Herrikide creó la parte de E.I. y E.P.) publicado en 2008 por la Diputación Foral de Guipúzcoa

Estos últimos años este programa de educación emocional está siendo más valorado y difundido que nunca. Tal vez sea debido a que como hemos dicho anteriormente la neuroeducación ha resaltado la importancia de la emoción en el aprendizaje.

Dado que es un programa vivo ya que se evalúan las actividades del mismo trimestral y anualmente, algunas de las dinámicas que aparecen en el programa se han dejado de utilizar. Son varios los motivos que llevan a descartarlas: porque entraña demasiada dificultad para el nivel para el que se planificó o porque ha habido algunas muy parecidas en cursos anteriores de forma que no es una actividad motivante para los niños y niñas, porque no es válida para la adquisición de la habilidad o competencia para la que fue pensada, etc.

Además, en estas evaluaciones nos dimos cuenta de que algunas dinámicas tenían un componente más cognitivo de lo que deseábamos puesto que desde el principio nuestro objetivo era que fueran lo más vivenciales y experienciales posible. Por ello, algunas dinámicas se descartan pero se van incluyendo otras más apropiadas que van enriqueciendo este programa en nuestro centro. En este sentido nos ha ayudado mucho el modelo V.E.C. (Vinculación Emocional Consciente) de Roberto Aguado o el programa denominado “Gorputzaldiak” de Amaia Nabaskues y Ana Remiro.

2. KIDE (Programa Global de Convivencia Positiva y prevención del acoso escolar)

Este ámbito, la convivencia positiva, también ha sido prioritario desde el inicio. El ser humano es un ser social, pero durante este siglo, más que nunca habremos de convivir con otros, trabajar en equipo, disfrutar en grupo, resolver los posibles conflictos... Es, pues, necesario desarrollar relaciones sociales más positivas y para ello la inteligencia emocional, es decir, las competencias intra e interpersonales son esenciales.

Consideramos que el conflicto es inherente a las relaciones sociales y que los conflictos que surgen en la escuela son un reto y una oportunidad para aprender a resolverlos de forma pacífica y utilizando el diálogo. Sabemos que por el mero hecho de convivir en un grupo es muy probable que se originen conflictos. El objetivo no es, pues, que el conflicto deje de existir, sino dotar al alumnado de las mejores herramientas para superarlo. La escuela es el laboratorio ideal para poder trabajar el conflicto partiendo de las propias experiencias y vivencias del alumnado.

No se trata de buscar quién tiene la razón o la verdad sino que las partes en conflicto se escuchen, se comprendan y alcancen un acuerdo de manera que ambas se sientan reparadas. Tratamos de que sean las partes en conflicto quienes lleguen a acuerdos de forma pacífica y dialogada utilizando las estrategias, herramientas y servicios que a lo largo de los últimos 12 años hemos ido implementando:

- a) El Rincón del Consenso o “Adostokia”
- b) El Servicio de mediación escolar en E. Primaria
- c) El programa de Alumnos Ayudantes-Mediadores en el 1º ciclo de la E.S.O.
- d) Cyberkide o programa de cibertutores en 4º de la E.S.O.
- e) El Observatorio de la Convivencia

El curso 2016-2107 a este Programa de Convivencia Positiva que se ha ido nutriendo de las herramientas de resolución de conflictos mencionadas, lo hemos denominado KIDE: Kidetasunerako Dinamikak Eskolan. La palabra “KIDE” en euskera significa “compañero/a”. Pero también es el acrónimo que

surge de tres palabras que traducido literalmente al español viene a significar “Dinámicas de Convivencia en la Escuela”.

Este programa, KIDE, es claramente un programa de prevención del acoso escolar puesto que intentamos detectar cuanto antes los conflictos con el fin de intervenir inmediatamente impidiendo o evitando en lo posible que escalen y se conviertan en problemas más complejos o, incluso, en casos de *bullying*. Pensamos que hay que invertir, sobre todo, en prevención.

El fundamento indiscutible de este programa es todo el trabajo para desarrollar las competencias socio-emocionales. Estas competencias son esenciales si pretendemos que las estrategias/herramientas de resolución de conflictos sean válidas, que funcionen en el día a día y que se mantengan e, incluso, se vayan enriqueciendo a lo largo del tiempo.

Además el enfoque ha de ser sistémico para lograr la consolidación y el éxito del programa de convivencia positiva. Generalmente, este tema se trabaja mucho con el profesorado y el alumnado, pero también consideramos fundamental formar en el mismo sentido a monitores del comedor, monitores de actividades extraescolares y de tiempo libre, ... y, especialmente, a las familias.

Pretendemos a través de nuestros alumnos, protagonistas de la sociedad en el futuro inmediato, conformar una sociedad más justa e inclusiva que la actual, en la que sus miembros tengan mayor capacidad de comunicación y diálogo, que afronten el conflicto desde un prisma más positivo y constructivo y que utilicen estrategias adecuadas para su resolución.

DISTINTAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

a. “ADOSTOKIA” (*Rincón del Consenso*)

En 2005 comenzamos con esta primera herramienta. Se trata de un pequeño rincón donde hay una oreja y una boca (pueden ser sencillamente de cartulina plastificada) al que dos niños que se hayan enfadado pueden acudir para hablar y solucionarlo. Uno de ellos cogerá la boca y el otro la oreja. Quien tiene la boca hablará diciendo qué ha ocurrido y cómo se ha sentido. Quien tiene la oreja, escuchará. Luego, se intercambiarán las tarjetas y quien ha estado escuchando, al coger la boca, expresará lo que ha vivido y cómo se ha sentido

y la otra persona que en ese momento tiene la oreja le escuchará. Posteriormente, propondrán diferentes soluciones e intentarán llegar a un acuerdo. En la mayoría de las ocasiones lo suelen lograr y entonces visibilizan ese trato chocando sus manos o dándose la mano.

Lo importante es el proceso, que los dos niños implicados se sientan reparados, que sientan que ellos mismos han sido capaces de resolverlo.

Inicialmente el rincón del consenso estaba dentro del aula tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Sin embargo, hoy día, solamente está colocado dentro del aula en el nivel de 5 años de Educación Infantil mientras que los alumnos de Educación Primaria tienen estos rincones en los diferentes pasillos. Además, estos rincones no son exactamente iguales en toda la etapa, sino que están ligeramente adaptados a la edad y nivel de los alumnos. Por ejemplo en 3º y 4º ya tienen un registro muy simple donde escriben lo ocurrido, el acuerdo al que han llegado etc.

Así es como desde pequeños practican la escucha activa, aprenden a utilizar los “mensajes yo”, a identificar y expresar emociones, ... y a acordar una solución que satisfaga a las dos personas en una relación ganar-ganar. El seguimiento de este acuerdo lo hacen los tutores.

b) Servicio de mediación escolar

Aunque el Rincón del Consenso es una estrategia válida, nos dimos cuenta de que, en ocasiones, los dos alumnos en conflicto no eran capaces de resolverlo sin ayuda de otras personas por lo que el curso 2009-10 pensamos en la posibilidad de implantar el Servicio de Mediación Escolar como estrategia complementaria.

El curso 2010-11 comenzó el proceso para poner en marcha el servicio de mediación escolar. A pesar de que exige una gran inversión de tiempo, de esfuerzo y de seguimiento, compensa con creces el esfuerzo porque los resultados son realmente positivos.

Los mediadores son alumnos de 5º y 6º de E.P. y los usuarios, normalmente, alumnos a partir de 3º de E.P. Estos acuden de forma voluntaria al Servicio de mediación. En muchos casos se lo propone algún docente, monitor/a, amigo...

En este espacio la función de los mediadores no es la de resolver los conflictos o proponer soluciones, sino que ayudan a las dos partes a restaurar la

comunicación que por un motivo u otro se ha roto en todo conflicto con el fin de que sean ellas las que puedan llegar a un acuerdo. En este caso tampoco se trata de determinar quién lleva razón o quién tiene la verdad. Una vez más la clave es el concepto de “reparación”, que las dos partes se sientan reparadas.

Hay que señalar que no todos los conflictos son susceptibles de ser tratados en el Servicio de Mediación sino aquellos casos que cumplen una serie de condiciones que tenemos en cuenta a la hora de proponerles o no la mediación. Por ejemplo, a mediación solamente acude dos personas que tienen un conflicto interpersonal, la relación entre las partes en conflicto ha de ser bastante simétrica (no estaría indicado para casos de bullying donde la relación es asimétrica), al ser un proceso basado en el diálogo las dos partes han de tener una competencia lingüística suficiente en el mismo idioma de manera que se pueda establecer la comunicación, ...

Cuando detectamos pequeños conflictos interpersonales en las fases iniciales y se resuelven de este modo, impedimos que se vayan complicando y puedan derivar en problemas mucho más complejos como el acoso escolar que tanto sufrimiento genera, principalmente, en las personas que lo padecen, pero que también afecta a los que lo provocan y a aquellos que conociendo lo que está sucediendo se convierten en “cómplices” con su silencio por miedo, etc. Este es un ámbito que también trabajamos en este programa, ayudando a que se hagan conscientes de su responsabilidad en el mantenimiento o agravamiento de estas situaciones.

Los tutores y monitores del comedor suelen comentar que, gracias a estas herramientas, el tiempo que dedican a la intervención en estos pequeños conflictos y “piques” del día a día se ha reducido muchísimo por lo que son los máximos defensores de estas estrategias.

En aquellos conflictos que no conviene derivar al Servicio de Mediación o cuando alguna de las partes implicadas (o ambas) no acepta el proceso de mediación, se pone en marcha algún otro tipo de intervención que determina el equipo coordinador de convivencia en función del caso del que se trate.

c) Programa de alumnos ayudantes mediadores

Es un programa muy similar al anterior, pero dirigido al alumnado de 1º y 2º de E.S.O.

En este caso, además de labores de mediación en conflictos, también realizan un importante trabajo de prevención:

- Ejercen de “embajadores” de alumnos recién llegados al centro
- Ayudan en el trabajo académico a compañeros que pueden tener dificultades con los estudios.
- Realizan una labor de observación de situaciones y personas, y comentan estas situaciones en las reuniones periódicas con el equipo coordinador.
- Ayudan en la integración de quienes están solos o en riesgo de exclusión.

d) CIBERKIDE (cibertutores o cibermentores)

El curso 2014-15 pensamos poner en marcha esta nueva iniciativa por la cantidad de conflictos que hoy en día se generan por el mal uso de las redes sociales, Whatsapp y las distintas tecnologías de comunicación.

Explicamos a los alumnos/as de 4º de E.S.O. en qué consistía este programa y muchos de ellos se mostraron interesados en participar. Aquellos que se apuntaron recibieron una formación intensa en temas como el sexting, grooming, ... con el material proporcionado por Pantallas Amigas. A continuación, trabajaron el uso adecuado de estas redes con los alumnos y alumnas de 6º de Primaria y 1º de E.S.O. utilizando una presentación, dinámicas, etc. preparadas por estos “cibertutores”o “cibermentores”.

Se valoró la experiencia con las personas implicadas directamente: los alumnos/as mentores, el profesor responsable de la actividad, alumnado y tutores de 6º de Primaria y 1º de la E.S.O., así como de sus familias. Todas la valoraron de forma muy positiva.

Actualmente, la intervención no acaba con esta formación, sino que ofrecen un servicio de apoyo y seguimiento a los alumnos de 6º de E.P. y los primeros cursos de Secundaria proporcionándoles una dirección de correo electrónico de forma que puedan plantearles dificultades o problemas que les surjan en este ámbito en el futuro, puesto que el ciberacoso alcanza a la víctima en cualquier momento y lugar, no solo en el ámbito escolar. El hecho de que sean alumnos/as algo mayores quienes orienten en el tema a los de menor edad está siendo muy positivo porque les ven cercanos, pero a su vez, como

referentes que conocen ese mundo, se fían de ellos y les dan seguridad y confianza para acudir a ellos/as en caso de necesidad.

e) Observatorio de la convivencia

Se trata de un Órgano mixto compuesto por representantes de todos los estamentos de la Comunidad Educativa: familias, personal docente y no docente y educadores sociales del Ayuntamiento.

Garantizan que se desarrolla el plan de convivencia anual, presentan propuestas y realizan aportaciones, evalúan los resultados, ... En nuestra opinión, es un Órgano muy importante porque está constituido por personas de diferentes estamentos, profesiones e incluso culturas. No cabe duda de que todo esto favorece la inclusión y logramos que toda la Comunidad Educativa forme parte de este programa.

En este programa de convivencia positiva se ponen en práctica otras muchas de las claves de las que tanto se habla a nivel pedagógico:

- Necesidad de las competencias socio-emocionales
- Protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Cooperación y ayuda entre iguales
- Ventajas de la mentorización por parte de alumnos/as mayores a alumnos/as más jóvenes
- Inclusión educativa
- ...

Proyecto “cambia el chip”

Sonia María de la Torre Pérez (Universidad Cardenal Cisneros, España)

Resumen: El presente trabajo pretende narrar una experiencia desarrollada en el colegio Juan de Goyeneche. Se trata de la implantación de un proyecto de resolución de conflictos que busca un cambio de mentalidad en la manera de actuar de los profesores del centro y un cambio de mentalidad también, en la manera de expresarse y de proceder de los alumnos ante cualquier problema que se les plantee. Por otra parte, basándonos en los estudios neurológicos que nos hablan de la necesidad de contrarrestar una emoción negativa con una emoción positiva aún más fuerte, se explicará cómo se está dotando a los alumnos de herramientas para resolver sus conflictos de forma autónoma mediante la utilización de un “puente de mediación”. Para ello, se han llevado a cabo dos talleres y hemos creado una sala en la que se atiende, apoya y ayuda a cualquier alumno y profesor.

Palabras clave: comunicación interactiva, neurología, responsabilidad.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, nos encontramos con una problemática muy extendida en todos los centros educativos. A menudo surgen conflictos entre alumnos y la correspondiente necesidad por parte de los profesores, de resolverlos de un modo adecuado que propicie un aprendizaje de los mismos. En las aulas existen dos tipos de alumnos, unos que tienen un exceso del “yo”, lo que provoca una falta de autocontrol y la invasión continua del espacio de otro. Y niños con inhibición del “yo”, que no escuchan ni sus propias necesidades y por tanto no son capaces de establecer límites a sus relaciones con los demás. Este proyecto se creó pretendiendo dar respuesta a esta situación. Se buscaba crear la infraestructura necesaria en todo el colegio, atendiendo a dos objetivos fundamentales. En primer lugar, dotar a los alumnos de las herramientas adecuadas para resolver sus conflictos. Con ello me refiero a: enseñarles a

hablar desde su propio sentimiento, promover la cultura del pido ayuda y darles poder para enfrentarse a sus problemas. En segundo lugar, concienciar a los profesores de la existencia de otra forma de actuar y formarles mediante pequeñas ponencias.

METODOLOGÍA

La implantación se produjo de la siguiente manera. En el mes de septiembre la directora del centro propuso llevar a cabo un proyecto de convivencia en el colegio y yo, sin pensarlo dos veces, me ofrecí llena de ilusión.

La primera cuestión que me planteé fue que para llevar a cabo con éxito cualquier proyecto, es necesario establecer unas vías de comunicación y relación entre los profesores que forman el claustro. Quería organizar actividades que provocaran risas y momentos divertidos con el fin de propiciar un mayor diálogo entre compañeros.

Durante el primer trimestre y el resto del curso, se sucedieron las actividades con profesores, siempre con un factor sorpresa y con una búsqueda de implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, como por ejemplo: orientadora, PTSC y conserjes. El objetivo principal, era transmitir la necesidad de una comunidad unida para hacer frente a cualquier circunstancia, independientemente de la metodología que cada uno utilizara. Paralelamente a estas actividades, me puse en contacto con una psicóloga llamada Paula Sánchez Alarcón, que había venido al colegio el curso anterior, a enseñarnos a resolver conflictos utilizando un puente de mediación creado por ella.

Durante el mes de diciembre, acudí al curso de formación que Paula me había propuesto, acompañada de mis dos compañeras desde hace más de una década. Las tres nos formamos y ya estábamos capacitadas para realizar mediaciones. En este momento, comenzaba la labor más difícil: “Concienciar al claustro de la existencia de otras formas de actuar”. Es por ello que organicé unas ponencias dirigidas a los profesores, equipo directivo y orientadora, con el fin de explicarles cómo se iba a implantar el proyecto que habíamos creado y a su vez, transmitirles información acerca de los conflictos (qué cosas no se deben hacer ni decir, qué frases debemos utilizar, cómo se debe actuar...). Todo ello ofreciéndoles nuestro apoyo y comprensión y realizadas en un

ambiente distendido con refrescos y frutos secos, para que se sintieran relajados y no juzgados, cual grupo de amigos charlando.

Después había que dirigirse a los alumnos. Pienso que no se puede implantar algo de tal envergadura si primero no se forma a los alumnos en este campo. Decidí llevar a cabo dos talleres con todos los alumnos que cursaban educación primaria en nuestro centro. Mis dos compañeras colaboraron en la realización de los mismos.

El primer taller buscaba desarrollar en los alumnos la necesidad de contar todo aquello que les ocurría y enseñarles mediante la teatralización de un conflicto, cuál era la forma adecuada de hablar (buscando la empatía del otro) cuando uno quiere solucionar un problema. A su vez, de manera lúdica, con risas y mucha participación por parte de los propios alumnos, les transmitíamos la naturalidad del enfado que forma parte de la condición humana. La idea era pedir comprensión hacia las diversas reacciones de compañeros y con ello evitar las etiquetas que se ponen a algunos de ellos.

El segundo taller se situaba en la puerta de la propia sala de mediación que habíamos creado previamente, conocida por los alumnos como “la clase de la jirafa”. En la primera parte de este taller, les decíamos que si para ellos un problema era importante para nosotras también lo era y que siempre iban a ser escuchados, pero que debían aceptar las normas que habíamos establecido para poder ayudarles.

A continuación, y de manera excepcional, les dejábamos entrar en la sala, puesto que una de las normas básicas era que sólo entran dos alumnos. Seguidamente se realizaba una mediación ficticia, explicándoles cada uno de los pasos a seguir, pero sin llegar a ver los dibujos del verdadero puente de mediación que íbamos a utilizar. Después, de forma simbólica y con el objetivo de que interiorizaran el concepto “puente”, debían subir y saltar por encima de unas sillas y una mesa que simulaban físicamente dicho puente. Este taller finalizaba descubriendo el gran tesoro, es decir, el verdadero puente de mediación. Y nos despedíamos, invitándoles a venir allí durante los recreos.

En este momento, tanto los profesores como los alumnos del colegio “Juan de Goyeneche”, estaban mentalizados y preparados para asumir un cambio en la mejora de la convivencia del centro. Y con mucho cariño e ilusión se abrió la “clase de la jirafa”, con lleno absoluto e incluso lista de espera. Esta situación

ha variado los meses posteriores, teniendo un flujo de alumnos más acorde a los verdaderos conflictos que se suelen dar en un centro. Y destacando que los días de peor tiempo climático, solucionamos más problemas.

Cuando la implantación del proyecto “Cambia el chip” ha sido una realidad, he informado a los padres de los alumnos, acudiendo a las reuniones generales del tercer trimestre y explicándoles todas las estrategias puestas en marcha para la mejora de la convivencia en el centro. El último eslabón de este proyecto consistía en formar a alumnos de cuarto y quinto curso de educación primaria para que nos ayudaran a hacer las mediaciones, pero no ha sido posible. Se ha quedado como una tarea pendiente para el próximo curso.

A continuación voy a explicar cuáles fueron las actividades que se realizaron con los profesores y están ordenadas de manera cronológica.

1. Finalización del primer claustro con un baile divertido cuya coreografía realicé alrededor de la mesa, buscando la implicación de todos los profesores. Con esta actividad, pretendía crear unión y romper el hielo desde principio de curso.
2. Sesión fotográfica sorpresa. Cité a todos los profesores y conserjes en la biblioteca de educación infantil y encontraron complementos para disfrazarse. A continuación, en un ambiente de risas se realizaron fotos de todo el claustro.
3. Creación de un “rincón acogedor” en la sala de profesores. Coloqué en un rinconcito, varios sillones que había en el colegio en torno a una mesa redonda. Y las paredes de alrededor, las decoré con las fotos de la actividad anterior para personalizar dicho lugar con la intención de buscar un espacio más íntimo y familiar para desayunar todas las mañanas los compañeros juntos.
4. Sesión de masajes con pelotas. Buscando la participación de otros profesores en estas actividades, hablé con el profesor de educación física y dirigió un taller. Consistía en dar masajes a otro compañero utilizando pelotas con música relajante de fondo. Se finalizó un día de trabajo de celebración de Halloween con esta actividad.
5. “Un gran abrazo de todos”. Realizamos una actividad de apoyo moral a dos compañeros del centro. Les esperamos en la sala de profesores con una pancarta que les transmitía todo nuestro apoyo y les fuimos dando

un abrazo. Actividad que provocó que a los pocos días nos trajeran un desayuno en agradecimiento a esa muestra de cariño.

6. Contratación de un taller llamado “La flamencura todo lo cura”. Quería acabar el último trimestre con una experiencia de dinámicas de grupo, improvisación y risas (ingredientes necesarios para ser maestro).

Las ponencias de profesores se realizaron de la siguiente manera: me planteé dichas ponencias como una oportunidad de enseñarles formas de actuar ante conflictos pero con el convencimiento de que debía hacerlo de forma muy sutil. Decidí impartir las charlas en pequeños grupos para transmitir más y hacerlos cómplices de mis palabras. Provocar que fuera más fácil el diálogo y la posibilidad de hacerme preguntas o compartir sus preocupaciones en cuanto a alumnos se refiere. El orden de los contenidos que transmitía estaba previamente elegido e incluía bromas con fotos de los conserjes, en pleno conflicto, para explicar que son necesarios para desarrollar nuestra personalidad y no podemos pretender que desaparezcan. A continuación, entraba en materia explicando los talleres que se iban a impartir y todas aquellas cosas que se les iba a decir a los alumnos. Después les decía que les iba a aconsejar qué palabras y frases debemos utilizar, cuándo y por qué. Y cuales se suelen usar y perjudican en la búsqueda de soluciones porque sólo permiten culpabilizar y juzgar. Finalmente, me despedía pidiéndoles que escucharan con los ojos cerrados durante dos minutos, una canción que había compuesto e interpretaba la profesora de música. La letra nos pedía que soñáramos. Y yo utilizaba esta frase: “todo parece imposible hasta que se hace”, Para que me dieran un voto de confianza en este proyecto. La metodología se basaba en la realización de mediaciones utilizando un “Puente de mediación”. Todo ello llevado a cabo respetando unas normas obligatorias de mediación que interiorizan los alumnos: 1.- debes hablar al mediador. 2.- respeto (no se puede insultar ni hablar mal al otro). 3.-hablamos lo que sentimos como una jirafa

En el momento en el que las ponencias y los talleres han finalizado y la “clase de la jirafa” está preparada, comienzan a realizarse las mediaciones.

Y, ¿qué es una mediación? Es el instrumento que utilizamos para dirigir y promover la comunicación entre los alumnos que han tenido un problema.

Facilita y busca desarrollar la capacidad para expresar los sentimientos y los hechos ocurridos. Y lo que es aún más importante, ésta comunicación les hace ver que son capaces de enfrentarse a sus problemas y trasladarle todo lo que piensan a aquel que ha invadido su espacio.

Un puente de mediación consta de ocho cartulinas, cuatro para un alumno y cuatro para otro, sobre las cuáles van andando los alumnos a medida que la profesora le va indicando. En la primera cartulina, deben aceptar las normas en las que se va a realizar la mediación, en la segunda deben contar al mediador qué les ha ocurrido, expresándose con respeto y sin ofender al otro compañero. En la tercera deben contar cómo se han sentido cuándo les ha ocurrido ese problema. Y en la última cartulina y final de este proceso ellos mismos deben llegar a encontrar sus propias soluciones, aquellas que les hagan sentir bien. Todo ello finaliza poniéndose por escrito y adquiriendo por lo tanto más seriedad aún para ellos.

Las mediaciones se realizan entre dos alumnos y un profesor, si el problema implica a varios alumnos entran en varios turnos pero nunca se permite más de dos alumnos. Lo que este método provoca es que al poner palabras a lo que siento va decreciendo mi ira y voy gestionando el conflicto de manera más adecuada.

RESULTADOS

Cómo todos los proyectos grandes que afectan a muchos miembros de la Comunidad Educativa, éste necesita alargarse en el tiempo para evaluar con precisión todos aquellos logros conseguidos o pendientes de conseguir. Pero valorando el duro trabajo realizado hasta el día de hoy, quiero resaltar que fundamentalmente se ha iniciado un cambio grande en el centro que permite que todos los profesores aborden los problemas de la misma forma.

Se ha establecido una conciencia diferente y más enriquecedora de solucionar los conflictos. Todo ello, de manera organizada y sistematizada, lo que proporciona a los docentes una mayor tranquilidad y seguridad en sus actuaciones, a su vez, sienten un respaldo importante del equipo de convivencia que se ha creado. Los profesores de este centro han acogido con agrado los talleres y las ponencias y he observado en muchos de ellos, un

cambio en la forma de dirigirse a los alumnos. Algunos se han comprometido y coordinado conmigo para buscar vías de entendimiento entre sus propios alumnos. Pero también nos hemos encontrado con profesores a los que les cuesta no actuar de forma tradicional aunque se han sumado a talleres y actividades conjuntas, y a su vez, han aceptado que algunos alumnos suyos hagan uso de la sala de la jirafa de manera voluntaria.

Aun así, mi valoración de la respuesta de los docentes es completamente positiva. En el momento actual que realizo esta evaluación, el nuevo curso ya ha comenzado y he impartido ponencias a los profesores interinos que se han incorporado al colegio. Éstas han resultado ser más enriquecedoras que las anteriores, porque asumían que la línea de trabajo en cuanto a convivencia se refiere ya estaba establecida y su único propósito era aprender, lo que les llevaba a realizar muchas preguntas y compartir experiencias y conocimientos de otros centros.

En cuanto a los alumnos se refiere, ya se han beneficiado de los aprendizajes de los talleres y han aprendido a expresarse de otro modo, añadiendo seriedad y sentimientos en sus relatos. Todos los alumnos que han pasado por la clase de la jirafa, son conscientes de que los problemas son suyos y por lo tanto, ellos son los que deben buscar soluciones. Están adquiriendo responsabilidad en sus actos y en sus decisiones. Me encontré con la situación de que en un primer momento, los alumnos consideraban que ante cualquier circunstancia lo único que se debía hacer era “chivarse” al profesor y se quedaban descolocados cuándo yo les decía: -Pero y tú ¿qué has hecho? Te han insultado o pegado y no le dices nada al niño que te ha hecho eso. Los problemas que he observado son, que no cuentan lo que les ocurre o que no actúan.

Hemos trabajado mucho en los talleres y en las mediaciones para que sientan la necesidad de contar lo que les ocurre y enseñarles a actuar y dar los pasos oportunos para solucionar. Actualmente, tenemos mediaciones prácticamente todos los días y para mí, significa que tenemos oportunidades para enseñar a esos alumnos que vengan y a los que se lo cuenten. Creo que se ha producido un ambiente singular y de cariño pues todos nos conocen, nos ven, nos saludan, nos cuentan, nos buscan, resulta muy satisfactorio a nivel personal. Y en cierto modo, se empiezan a quitar etiquetas, pues el que viene a la sala no

es juzgado y reciben el mismo trato los dos alumnos. Y cuando se pone una consecuencia, previamente ha sido aceptado y asumido por el alumno.

En cuanto al resto de la Comunidad Educativa, los padres están empezando a ser conscientes del trabajo realizado y cuando se lo cuento, les estoy dando pautas para que ellos actúen de igual forma. Es por ello que varios padres ya se han puesto en contacto conmigo pidiendo ayuda para sus hijos en cuanto a herramientas de relación se refiere. Pero pienso que todo esto sólo es el comienzo de algo que puede llegar a ser muy bonito. Cada día se me están planteando situaciones nuevas y hay un gran trabajo por hacer.

CONCLUSIONES

Querría terminar diciendo que cuando conseguimos ser responsables de nuestros propios problemas, aprendemos a ser capaces de buscar las soluciones que necesitamos, principio en el que se basa este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Curches R. y Terry, R. (2009). PNL para profesores: Cómo ser un profesor altamente eficaz. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Roserberg, M. (2006). Comunicación No violenta: Un lenguaje para la vida. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Siegel, D. y Payne, T. (2012). El cerebro del niño. Barcelona: Alba Editorial.

Proyecto interdisciplinar “Arsterapia-Sermoterapia: El cáñamo azul”

Javier López Quintáns (IES Ramón María Aller Ulloa, España)

Almudena Mosquera Fernández (IES Ramón María Aller Ulloa, España)

Resumen: Este proyecto se basa en trabajos guiados que buscan, en torno a una planificación inicial, la expresión artística, enriqueciendo al alumnado de forma individual y colectiva. Envolvemos objetivos y contenidos de la programación didáctica enfocando nuestras orientaciones pedagógicas desde un enfoque distinto e innovador, para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo. La fase de planificación y desarrollo de nuestro proyecto revisa el concepto de pareja pedagógica, proyectándolo sobre las tareas de trabajo de nuestro alumnado. En este sentido, partiendo del nivel de 2º ESO como grupo experimental, se desarrollan las actividades esencialmente entre pares: en este sentido, cada pareja estaba integrada por un alumno que no presentaba especialmente problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que su par era un alumno con alguna necesidad educativa especial.

Palabras clave: arsterapia, innovación, sermoterapia

INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental de este proyecto se basa en el desarrollo de capacidades creativas, fomentando el uso de los sentidos, y propiciando la diversidad.

METODOLOGÍA

Este proyecto se basa en trabajos guiados que buscan, en torno a una planificación inicial, la expresión artística, enriqueciendo al alumnado de forma individual y colectiva. Envolvemos objetivos y contenidos de la programación

didáctica enfocando nuestras orientaciones pedagógicas desde un enfoque distinto e innovador, para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo.

¿Cómo se ha hecho?

La FASE A: o de planificación y desarrollo de nuestro proyecto, revisa el concepto de pareja pedagógica, proyectándolo sobre las tareas de trabajo de nuestro alumnado. En este sentido, partiendo del nivel de 2º ESO como grupo experimental, se desarrollan las actividades esencialmente entre pares: cada pareja estaba integrada por un alumno que no presentaba especialmente problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que su par era un alumno con alguna necesidad educativa especial. Parte este supuesto de la evidencia de un alumno diverso, por una casuística dispar: discentes en riesgo de abandono escolar, alumnos ACIs, alumnos con dificultades de integración, etc. Así pues, el principio de pareja pedagógica busca:

- a) El trabajo cooperativo. Para ello, se ha diseñado la *app* para dispositivos móviles “El cáñamo azul”:

La *app*, en proceso de implementación, tal y como ha sido pergeñado por el alumnado y sus coordinadores, puede consultarse en la web del grupo (www.grupokela.wix.com/inicio). Enlace directo: <http://grupokela.wix.com/inicio#!app-colaborativa/x0mwg>.

- b) La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, promocionando actividades en las que el desarrollo cognitivo se canaliza a través de las percepciones sensoriales. Desde el enfoque del trabajo cooperativo y por tareas, se parte de un motivo temático común: la reinterpretación de un texto canónico, *El Quijote*, como homenaje a su inmortal autor dada la reciente efeméride que se ha celebrado, los 400 años de su muerte; y un período histórico determinado, el Neoclasicismo.
- c) La difusión de los resultados y la integración de las TICs, mediante, además del desarrollo de la *app* citada, de una web propia: www.grupokela.wix.com/inicio.
(Véase el enlace directo al proyecto: <http://grupokela.wix.com/inicio#!blank/s5f08>).

Aquí se inicia también la FASE B, o de implementación e implicación con la sociedad. Para ello, el grupo ha promovido la aplicación de la propuesta en asociaciones que trabajan con personas con discapacidad. En concreto, con la asociación Aspadisi, de la que hablaremos en breve.

¿Qué metodología hemos seguido?

El hilo de conducción es la educación emocional, esto es:

- a) La potenciación de los sentidos, por medio de tareas en las que cobraba especial protagonismo uno de ellos. La percepción sensorial enfocaba el desarrollo de la tarea bajo los principios del trabajo cooperativo.
- b) La atención a las emociones y la expresión artística como medio de comunicación e interacción social.
- c) La inclusión de las minorías con capacidades especiales. Para ello, se ha trabajado con el método de la pareja pedagógica.
- d) La difusión de los contenidos entre personas con discapacidad auditiva o visual, mediante la elaboración de plantillas en *braille* y contenidos en lengua de signos (bajo la supervisión de la intérprete Rosa Louro).

¿Qué se ha hecho?

FASE A

Se han desarrollado los siguientes talleres, cuyo nexo de unión, como se dijo, es la inteligencia creativa y emocional, con el método de la pareja pedagógica y el trabajo cooperativo en los talleres Arsterapia, Aromaterapia, Musicoterapia, Quinesioterapia y Sermoterapia. El interés fundamental es el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, mediante su integración y colaboración con el resto de alumnado. ¿Qué características tienen nuestro alumnado con NEE? Podemos encontrar rasgos comunes, como un abanico muy limitado de intereses, y baja autoestima, sobre todo en el ámbito académico. Por lo general, su adaptación al entorno educativo es correcta, tanto con los compañeros como con el profesorado, sin mostrar conductas disruptivas significativas. En casos concretos, sus dificultades afectan también al desarrollo personal, y así encontramos alumnos/las con un nivel de madurez socioemocional bajo.

Partiendo de la información facilitada por el Departamento de Orientación de nuestro centro, y su jefe, Jorge Pérez Diéguez, se identifican situaciones familiares desfavorables, con entornos desestructurados que suponen deprivaciones afectivas, económicas, sociales y/o educativas, y que influyen negativamente en el aprendizaje y adaptación al entorno escolar. La competencia curricular es, por lo general, baja o muy baja, respecto del alumnado de su edad y curso, especialmente en aquellas materias en las que tiene mayor influencia el dominio de las habilidades instrumentales. Se encuentran por lo menos dos cursos por debajo de la que le correspondería, y en algunos casos y/o en algunas materias, llega a ser superior. Por lo que respecta a los dos tipos esenciales de habilidades o inteligencias (verbales y manipulativas, según el WISC-R, y cristalizada y fluida, según Catell; entendiendo que las habilidades verbales y la inteligencia cristalizada se refieren a las capacidades, estrategias y conocimientos que constituyen el grado de desarrollo cognitivo logrado mediante la historia de aprendizaje; mientras que las habilidades manipulativas y la inteligencia fluida se refieren a la capacidad para adaptarse y enfrentar una situación nuevas sin que el aprendizaje previo, la experiencia o el conocimiento adquirido supongan una ayuda determinante para su manifestación), encontramos una mayoría de alumnado que posee mejores habilidades manipulativas o relacionadas con la inteligencia fluida, del que se deduce que su proceso de aprendizaje no se desarrolla al ritmo adecuado, hecho que se explica en la mayoría de ocasiones por factores sociofamiliares, de hábitos inadecuados, estrategias de enseñanza que no son las apropiadas, o un bajo nivel de motivación. A la hora de analizar los distintos tipos de habilidades o capacidades que componen la inteligencia, el más habitual es encontrar, en mayor o menor medida, dificultades en habilidades de argumento verbal, numérico y lógico, que afectan a la comprensión y expresión verbal, al cálculo y a la resolución de problemas. Se indican a continuación los talleres, bajo el principio de la inteligencia creativa y emocional a través de la metodología de la pareja pedagógica:

- **SERMOTERAPIA**

Se basa este taller en la idea de desarrollar las capacidades expresivas del alumnado, la manifestación de las emociones emanadas de una experiencia artística (visionado de un cuadro) a través de la palabra. Se trata de un taller de

creación en gallego, castellano e inglés, inspirándose en obras pictóricas del Neoclasicismo. Pero, más allá de lo que puede ser un taller literario, la palabra, en este caso, se convierte en vehículo de expresión de las emociones percibidas a través de la imagen. Para ello, hemos llevado a cabo:

- a) Taller de creación, a partir de los principios del estímulo visual: visionado de un cuadro y creación de un texto.
- b) Grabación de las lecturas de los textos. Edición y subtitulado, y publicación en la web del grupo: www.grupokela.wix.com/ inicio (opción de Arsterapia). El subtitulado se vertebra para comunicar los textos a alumnos con discapacidad auditiva:

Igualmente, se han desarrollado tablillas en braille para la explicación parcial de los contenidos:

- **ARSTERAPIA**

Se basa este taller en el principio de la expresión corporal y la creatividad plástica. A partir de plantillas en blanco y negro el alumnado ha desarrollado una propuesta nueva, personal. Se usaban diversidad de materiales (telas, acuarelas, cartón, etc.) para que la nueva obra tuviese en sus formas relieve, de tal forma que se pudiese percibir con el tacto y favoreciese la interpretación por parte de personas ciegas. Se pensaba especialmente en promover esta actividad y fomentar la inclusión con alumnado con síndrome de Asperger que expresaba especial interés por el arte. De igual forma, se diseñaron plantillas artesanales con el código braille, para su difusión entre el colectivo con alguna discapacidad visual.

- **AROMATERAPIA**

El sentido que en este caso se buscaba potenciar era, obviamente, el del olfato. Para ello, se procedió a una selección de plantas relacionadas con los cinco continentes. Con tal método, se procuraba la evocación a partir de olor, y la plasmación posterior de la percepción, en un sentido plástico, de tal forma que se realizasen picto-aromas (véanse anexos). A través de la app. “El cáñamo azul” el alumnado puede compartir sus percepciones, reorganizar el trabajo o convocar “asamblea” para la toma de decisiones.

Enlace a la web: <http://grupokela.wix.com/inicio#!arsterapia/y6hwn>

- **QUINESIOTERAPIA**

Inspirado en el concepto de arquitectura efímera de Javier Abad, el taller indagaba en las posibilidades de los espacios como lugar de creación volátil. Para ello, a partir de los capítulos del *Quijote* (aprovechando las recientes efemérides en relación con su autor) se promovía la creación de un espacio por parte de los alumnos, espacio que mutaba conforme se realizaba el relato de los hechos y cambiaban también las percepciones del alumnado, las sensaciones acerca de lo narrado. ¿Cómo se logra?:

- a. Selección de espacios interiores y exteriores para la ejecución del proyecto.
- b. Lectura e interpretación de fragmento del texto base.
- c. Adaptación del espacio: creación de una propuesta visual, según lo percibido, lo sentido a partir del texto.
- d. Modificación del espacio construido, de la arquitectura temporal diseñada, de forma que este variaba a la par que se producía el avance del relato o cambiaban las percepciones de los alumnos.

Enlace a la web: <http://grupokela.wix.com/inicio#!quinesiaterapia/b5vf6>

- **MUSICOTERAPIA**

Inspirado en planteamientos como los de Simpson y Queen (2010: en Revista sobre el Autismo y Desórdenes del Desarrollo) que buscan acercar la música a alumnado con algún grado de autismo; y desarrollando el concepto de física musical, se vertebra este taller, mediante la:

- a. Implementación de un código de colores asociado a las notas musicales.
- b. Reutilización de material reciclable o de uso común, como elemento de percusión: vasos de cristal.
- c. Adaptación del material, mediante el uso de líquidos, a las notas.
- d. Diseño de partituras originales e inéditas.
- e. Práctica musical mediante el sistema adaptado de percusión.
- f. Grabación de la experiencia y difusión.

FASE B, o de implementación e implicación con la sociedad.

RESULTADOS

De nuevo y otro año más hemos puesto en relieve el trabajo y aprendizaje cooperativo. Nuestra andadura se estrena en el curso académico 2011-2012

con el título “Al son de las ciencias y de las letras”, coordinado por Almudena Mosquera Fernández, profesora de música e integrado por los siguientes departamentos didácticos:

Física y Química, Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura Gallega, Lengua y Literatura Inglesa y Música. En el año 2013-2014 se integra también al departamento de Geografía e Historia.

Partimos de cinco profesores y somos ya diez los integrantes actualmente y contamos con la colaboración también del departamento de tecnología que aportan a la exposición ideas y materiales.

También hay que destacar la colaboración de la intérprete de signos para sordomudos Rosa Louro Pico.

La coordinación del grupo se ve reforzada por la incorporación a la misma en el año 2013 del profesor Javier López Quintáns del departamento de Lengua y Literatura, facilitando la organización, estructura, reparto de tareas...haciendo más factible un engranaje cuyas piezas aumentan en tamaño y calidad cada año que seguimos avanzando en nuestro proyecto.

El grupo de profesores que formamos el proyecto Arsterapia-Sermoterapia consideramos que el método que se ha expuesto contribuye muy favorablemente al fomento de actividades creativas entre los alumnos, y sobre todos se afianza en un criterio fundamental: cultura para todos.

Esto es, el conocimiento de expresiones culturales diversas, de realidades dispares (musicales, pictóricas, científicas...); y, además, el acercamiento de la cultura a nuestros jóvenes como manifestación inclusiva, que debe tener presentes a los alumnos con necesidades educativas especiales, como también a las minorías, a los grupos con alguna discapacidad auditiva o visual, para los que se organiza y planifica la actividad de forma que puedan disfrutarla. Con una planificación medida y detallada, reuniones previas y posteriores a la realización de los talleres, hemos sentido como la combinación de las actividades que implican la creatividad e innovación son enriquecedoras para todo el conjunto de la comunidad educativa.

Se ha implicado un gran volumen de alumnado del centro manteniendo en todo momento el objetivo principal de crear algo nuevo, manejando por un lado las lenguas castellana, gallego e inglés y el lenguaje científico, y por otro

organizando y unificando los talleres valiéndonos del lenguaje de signos y el braille.

Acercamos las manifestaciones artísticas de una manera dinámica y haciendo que lleguen los grandes períodos de nuestra historia de la mano de las recreaciones de los alumnos, en este caso presentamos Neoclasicismo pero el ciclo en el que estamos innovando ha partido del Renacimiento y por los resultados obtenidos llegará al siglo XXI.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro proyecto puede enmarcarse sin duda dentro de la línea de atención a la diversidad dado que cada uno de los talleres fueron muy bien acogidos por los alumnos que participaron desde el primer momento, especialmente por aquellos con alguna discapacidad. Después de una puesta en conjunto de los resultados obtenidos consideramos que los objetivos marcados desde septiembre se cumplieron; por ello, mantenemos la idea de continuar ampliando horizontes de aspectos que hemos desarrollado en este proyecto, con la idea de enriquecerlos en un futuro muy próximo, el curso 2017-2018.

Consideramos de suma importancia el presente premio, dado que puede aportar nuevas ideas en otros rincones de nuestra geografía española, en una escuela pública que se merece mimar a los alumnos y sus capacidades creativas como nosotros, así como fomentar el respeto por la diversidad y la inclusión de las minorías.

Semana de la Memoria

Javier Arias Bonel (CEIP Ventura Rodríguez, Ciempozuelos, Madrid, España)

Resumen: El Holocausto judío es un hecho trágico y abominable de nuestro pasado histórico. Es, además, un tema difícil de abordar con alumnos de Educación Primaria. A través de metodologías activas (ABP, colaboración escolar y, especialmente, el trabajo cooperativo) llevamos a cabo este proyecto con el fin de promover valores sociales como la tolerancia y la convivencia democrática rechazando toda discriminación por cualquier motivo, ya sea raza, sexo, religión, lengua o cualquier otro aprovechando el alto potencial educativo del aprendizaje entre iguales. Ante la desigualdad, la intolerancia, la injusticia social, la discriminación o la pobreza... la escuela no puede permanecer impasible. Los resultados han sido muy positivos logrando los objetivos propuestos, no solo en la adquisición de conocimientos sino también en el cambio de actitudes y opiniones y en la promoción de una postura activa por un mundo más solidario, más equitativo y más justo.

Palabras clave: colaboración, cooperación, eTwinning, Holocausto, Sohá.

INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración de Estocolmo, firmada por España en 2007, y su posterior desarrollo en la normativa vigente, el estudio del Holocausto como “hecho histórico” es una obligación en nuestras aulas. El RD 126/2014 recoge este estudio dentro del currículo de Educación Primaria (artículo 10 y en Bloque 4, “Las huellas del tiempo”, estándares de aprendizaje 3.9 de área Sociales, así como en los contenidos de Valores Sociales y Cívicos, bloque 3, “la convivencia y valores sociales”). Pero, como docentes, es una obligación moral para mantener vivo el recuerdo de lo sucedido en esta etapa negra de nuestra Historia, porque la escuela es y será el mejor instrumento de transformación social y nuestra esperanza de lograr un futuro mejor.

El planteamiento didáctico comprende tres ámbitos de actuación: el conocimiento de los hechos históricos (la aclaración de conceptos ya que son muchas las noticias confusas e incluso contradictorias que les llegan a los alumnos a través de medios de comunicación, el cine, lecturas...), la empatía (conocer las historias humanas, los rostros y nombres que se esconden tras las frías cifras de muertos y desaparecidos) y la acción (la implicación en proyectos que conlleve un compromiso y una acción concreta en su entorno: en este caso, la participación en el Día de la Memoria celebrado en Alcobendas, el 26 de enero, y el contacto con una persona superviviente de Auschwitz, así como la realización de un Acto de Memoria en la localidad).

METODOLOGÍA

Los objetivos de este proyecto son:

- Potenciar la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas.
- Fomentar el trabajo cooperativo junto a la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje.
- Mejorar las competencias básicas con especial atención a la competencia social y ciudadana y la competencia digital.
- Motivar a los alumnos/as a poner en práctica valores, conocimientos, habilidades y competencias como ciudadanos globales y activos para transformar su entorno más próximo con acciones concretas.

Partimos de un enfoque multidisciplinar para trabajar todas las competencias clave, porque sabemos que no se pueden adquirir desde un solo área. Optamos por metodologías activas, de manera que sean los alumnos/as los que expresen sus ideas, sentimientos y emociones y que tras la finalizar la Secuencia Didáctica elaboren materiales propios, en diversos formatos (cartas, vídeos, poemas, textos, audios...). El enfoque se engloba en nuestra metodología habitual: no usamos libro de texto, trabajamos mediante ABP, trabajo cooperativo y colaboración escolar con otros centros europeos mediante proyectos eTwinning incorporando las TIC como elemento enriquecedor de nuestros proyectos.

Toda la secuencia didáctica se aplica desde una perspectiva cooperativa con el alumnado distribuido en grupos heterogéneos de 5 alumnos/as. Este grupo fue iniciado el curso pasado en técnicas cooperativas mediante una etapa de “cohesión grupal” y “entrenamiento” en habilidades sociales y resolución de conflictos para crear un clima propicio para la aplicación sistemática del trabajo cooperativo.

Estas son las tareas principales:

La secuencia comienza presentando unas láminas en clase de Lengua Española para trabajar la descripción, mediante la técnica 1-2-4 y un patrón individual-pareja-grupo. Para eso se diseña una herramienta de recogida de datos. Esas imágenes resultan ser un documento creado por los niños del gueto de Lodz, Polonia, (el segundo gueto más grande tras el de Varsovia y el último en ser cerrado, en 1944) pero a los alumnos no se les anticipa. Cada grupo, siguiendo las normas de funcionamiento cooperativo va explicando su “interpretación” de la lámina adjudicada y serán ellos los que relacionen posteriormente esas láminas con la verdadera historia de los niños/as autores, en el gueto de Lodz.

En el área de Sociales se estudia el contexto histórico de la I y la II Guerra Mundial mediante otras técnicas (parada de 3 minutos) con pocos conceptos, claros y sencillos, para simplemente ubicar el contexto histórico.

Después se habla de la Leyenda de los niños del gueto de Lodz con el fin de que comiencen a relacionar el sentido de la Leyenda con lo estudiado en el área de Sociales. Tras la exposición del profesor se utiliza la estrategia de “parada de 3 minutos” y “lápices al centro” para asegurarnos de la asimilación clara de los conceptos.

Los alumnos descubren cómo, en un momento de sufrimiento, violencia, muerte, hambre y padecimientos, un grupo de niños y niñas buscaron tiempo (siempre clandestinamente con riesgo de sus propias vidas) para dibujar, componer poemas, escribir diarios... El álbum fue creado en el taller de sastrería durante el período de deportaciones al campo de Chelmno. La mayoría de esas deportaciones eran niños o ancianos a quienes los alemanes consideraban improductivos, incapaces de trabajar en beneficio de la economía alemana. Para salvar la vida al mayor número de niños/as posible, les daban trabajo en los talleres. El responsable del taller, León Glazer, les dio a los niños

no solo material sino cariño y apoyo moral. El álbum fue entregado a Yad Vashem en 1971 por Chava Yasni, la viuda de Abraham Wolf Yasni que lo encontró entre las ruinas del gueto después de la guerra.

Incluye 17 pinturas. Cada página está ilustrada en una cara y por detrás contiene una descripción en polaco de la página siguiente. Todos los dibujos son anónimos.

En el área de artística se elaboran maquetas relativas a lo estudiado (mediante la técnica y materiales que libremente elija cada alumno) dando rienda suelta a la creatividad y expresión de sentimientos de los alumnos/as.

Se visionan vídeos con testimonios de supervivientes del gueto de Lodz relatando sus vivencias y se redactan cartas para enviarles personalmente (con un patrón de trabajo individual, ya que cada alumno redacta una carta; en grupo, porque se comparte la carta con la de los compañeros/as acordando una propuesta y, finalmente, trabajo grupo/aula, para redactar una sola carta con aportaciones de todos los grupos) a través del contacto con una periodista, Nadia Catan, contactada por Facebook.

La siguiente tarea consiste en la lectura de fragmentos de diarios escritos por niños/as que vivieron y sufrieron el Holocausto: *Diario de Praga* (Petr Ginz); *He vivido tan poco* (Eva Heyman), *El diario de Helga Weiss*, *El Diario de Rywka Lipzic*, *El cuaderno de Rutka Leisker*. La lectura se realiza siguiendo un guion previo elaborado por el tutor, escogiendo aquellos pasajes más significativos de cada libro y con los que los alumnos puedan identificarse y comprender (la prohibición de acudir a la escuela o utilizar el transporte o transitar por algunas calles; la entrega obligatoria de pertenencias a los nazis; la imposición de llevar la estrella de David, etc...). Los alumnos deben debatir sobre la lectura y llegar a un acuerdo resumiendo su contenido en sus cuadernos de trabajo utilizando la técnica "lecturas numeradas" (un alumno lee su texto, el siguiente resume lo leído, los otros dos completan la información resumida y entre los cuatro acuerdan un texto para anotar en los cuadernos).

Aprovechando que cada grupo ha trabajado un diario en concreto, introducimos la técnica de "grupo de sabios" para que cada uno explique en su grupo de base (el habitual en el aula ese trimestre) la historia del diario y de su protagonista y poder así hacer frente a la siguiente tarea (confeccionar un mural sobre cada diario para una exposición).

Para final de curso, programamos un Acto de Memoria en la localidad que incluía un Recital Poético con poemas de niños/as y otros testimonios del Holocausto, encendido de velas y una canción. Recabamos la colaboración de artistas como Rachelle Shubert, Adrián Anantawan y Ana Alcaide (mediante cartas personales), con la misma dinámica (carta individual, propuesta de equipo de 5, documento final de todo el grupo/aula), grandes artistas que no dudaron en prestarnos su colaboración. Además, se contribuye así a trabajar el derecho de autor, derecho a la cita y el copyright, cuestiones importantes en la competencia digital. Dicho recital, tuvo lugar el 25 de mayo en la sala multifuncional del Ayuntamiento de Ciempozuelos, en horario extraescolar y abierto al público en general, con una gran asistencia de público.

Participamos en el Día de la Memoria de las Víctimas del Holocausto y los Crímenes contra la Humanidad, 27 de enero, en Alcobendas, con el encuentro personal con Annette Cabelli, superviviente del campo de exterminio de Auschwitz. Le entregamos un cuaderno con dibujos y poemas realizados por el grupo escolar, participamos en el encendido de velas por la Memoria y cantamos una canción con Annette Cabelli además de conversar con ella en un momento verdaderamente emocionante. Una vez de vuelta en el aula creamos un vídeo, cantando la canción preferida por Annette Cabelli, Adiós Querida, para enviárselo personalmente.

Con todo el trabajo realizamos una exposición en el colegio: murales, imágenes, poemas... Los alumnos tuvieron que preparar explicaciones para enseñar nuestro proyecto a otros grupos de alumnos del colegio (4º, 5º y 6º de Primaria) así como a las familias del centro que visitaron la exposición. Todos los miembros del grupo participaron en la explicación de forma equitativa y respondieron a las preguntas realizadas por el público. El aprendizaje cooperativo facilita que todos y cada uno de los alumnos vivan “experiencias de éxito” en el aula y vayan ganando en confianza y seguridad, mejorando su autoestima y realimentando el buen funcionamiento del grupo.

Se ha incluido, además, otra tarea realizada dentro del Programa de colaboración europea eTwinning, en el que participamos desde su lanzamiento en 2005, la preparación de unos poemas con los niños y niñas de nuestro socio italiano (Istituto Comprensivo “Alighieri” de Ripalimosani) dentro del proyecto “Aprendemos Jugando” y que incluye el recitado conjunto del

conocido poema del autor italiano y superviviente de Auschwitz, Primo Levi (en el año del 20º aniversario de su fallecimiento), titulado *“Si esto es un hombre”*. Se grabó en tres idiomas, español, inglés e italiano, con las voces de niños y niñas de los dos colegios, como contribución para la Semana Cultural que celebramos en la primera semana de abril en el CEIP Ventura Rodríguez. Mediante herramientas TIC de la plataforma eTwinning (chat, videoconferencia, foro...) los alumnos acordaron cómo recitar el poema y la pronunciación en los tres idiomas.

Se cumplen en este proyecto, por tanto, los principales factores para lograr un aprendizaje cooperativo eficaz y, a la vez, una mejora del rendimiento porque sabemos que el objetivo es aprender juntos a trabajar solos. La experiencia está diseñada para promover la participación equitativa de todos los miembros del grupo, la responsabilidad individual y grupal, estableciendo normas y roles en el funcionamiento de cada grupo para asegurar que se necesitan para trabajar (se ha hecho limitando materiales y recursos, estableciendo normas de funcionamiento y utilizando diversas técnicas cooperativas).

Se han incorporado muchas herramientas TIC para enriquecer el proyecto y mejorar la competencia digital del alumnado (desde la creación y las intervenciones en la wiki, hasta el uso de blogs, tratamiento de imágenes con GIMP y Picasa, creación de vídeos con Movie Maker y alojamiento en Youtube o Vimeo, normas de la red o netiqueta (autoría y derechos de imagen y cita), presentaciones con Calameo, Prezi y Scribd, uso de escáner e impresora y grabadora digital, manejo de archivos, Audacity para grabación y montaje de sonidos, etc...

RESULTADOS

Los resultados han sido muy positivos, teniendo en cuenta los criterios de evaluación: el grado de satisfacción de todos los participantes (alumnado, profesorado, familias, instituciones); el grado de cumplimiento de los objetivos planteados (no solo conocimientos adquiridos, sino también cambio de actitudes y opiniones); la participación activa de los alumnos/as (actitud, implicación, ...); la cantidad y calidad de los productos finales elaborados; la repercusión en el centro educativo.

Se han logrado todos los objetivos planteados. Los alumnos/as se han implicado muy activamente y la cantidad y calidad de los productos son muy satisfactorias. El encuentro con Annette Cabelli ha supuesto una actividad altamente motivadora: poder escuchar de primera mano el testimonio de una persona que ha vivido la barbarie de Auschwitz es una experiencia que será inolvidable, para los alumnos/as y para los docentes y, posiblemente, sea irrepetible. Ha servido como una lección de dignidad, de lucha por la superación, de cómo enfrentarse a las adversidades, un ejemplo de diálogo porque su mensaje a pesar de lo vivido en Auschwitz es un mensaje de paz, no de perdón, pero sí de dignidad, de valor, de coraje, de tolerancia. Ha servido para trabajar valores tan importantes como la solidaridad y la tolerancia, bases de la convivencia democrática. En un colegio con más de 20 nacionalidades, con alumnos de diversas religiones junto a los que no profesan ninguna, con niños y niñas que conviven juntos independientemente de su competencia curricular, su sexo, su lengua, su origen... experiencias como estas ayudan a considerar la diversidad como un valor enriquecedor.

La metodología utilizada ha servido para cohesionar aún más al grupo, colocando la ayuda y el respeto al compañero por encima de otros objetivos, como llegar el primero o acabar antes la tarea o la lucha por ser “el mejor de la clase”. Se observan cambios de actitudes en ese sentido: no se trata de llegar el primero, sino de llegar juntos tan lejos como podamos, sin dejar a nadie atrás. El curso pasado, en 5º, se llevaron a cabo experiencias para “entrenar” al grupo en habilidades sociales y resolución de conflictos y, en definitiva, aprender a cooperar, así como a lograr cierta cohesión grupal necesaria para lograr un nivel de cooperación más elevado el curso siguiente.

La satisfacción de las familias ha sido muy grande y han expresado su agradecimiento y su entusiasmo con esta experiencia.

En el centro ha tenido una gran repercusión: tanto la exposición realizada en el centro como el Acto de Memoria celebrado en la localidad han sido muy bien acogidos y se ha llevado a cabo una gran difusión tanto en redes sociales como en distintas webs y revistas digitales. La implementación del aprendizaje cooperativo llevó a un numeroso grupo de docentes del centro escolar a participar en un Seminario dentro de la oferta de Formación del Profesorado en Madrid. Esta experiencia ha supuesto una consolidación del trabajo

cooperativo en nuestras aulas, de tal forma que se ha convertido en el “objetivo de centro” para todo el Claustro en este curso escolar 2017-2018, lo que hace pensar en un futuro prometedor.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo supone “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos y las alumnas trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Frente a una escuela competitiva e individualista debemos optar por construir una escuela solidaria, equitativa y tolerante y explotar el alto potencial educativo del aprendizaje entre iguales. El trabajo cooperativo facilita la creación de un clima de respeto, ayuda mutua, participación y colaboración que hace posible lograr mejores resultados en el rendimiento académico, así como disfrutar de un ambiente distendido de aprendizaje, basado en el diálogo y la convivencia positiva. Para el profesorado, el trabajo cooperativo supone la posibilidad de atender de manera óptima esa gran diversidad que hoy vivimos en la escuela facilitando la personalización e individualización de la enseñanza. Es, por ello, un paso para el logro de una escuela auténticamente inclusiva.

El estudio de la Sohá en Educación Primaria es posible, teniendo siempre en cuenta la edad de los alumnos y su capacidad de comprensión, pero también es necesario porque supone abordar una de las páginas más terribles de nuestra Historia, una historia de intolerancia en su grado más trágico que no debemos olvidar para que nunca más pueda repetirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Johnson D., Johnson, T. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina: Paidós.
- Yad Vashem (2008). La leyenda de los niños del gueto de Lodz. Jerusalén (Israel): Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto de Yad Vashem.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014 Referencia: BOE-A-2014-2222.

RESÚMENES DE COMUNICACIONES PRESENTADOS EN EL EVENTO

(Por orden alfabético)

Actitudes hacia el trabajo en equipos de aprendizaje: Diseño de un instrumento de medida

Santiago Mendo Lázaro (Universidad de Extremadura, España)

Benito León del Barco (Universidad de Extremadura, España)

M^a Isabel Polo del Río (Universidad de Extremadura, España)

Irina Rasskin Gutman (Universidad de Extremadura, España)

Resumen: En este trabajo presentamos el diseño de un cuestionario cuya finalidad es evaluar las actitudes hacia el trabajo en equipos de aprendizaje. Para el diseño del *Cuestionario de Actitudes hacia el Trabajo en Equipo (CACTE)* han participado 750 estudiantes universitarios, de edades comprendidas entre los 18 y 36 años. Está formado por 12 ítems y los datos muestran la existencia de dos factores de 6 ítems cada uno. El primer factor “*Actitudes Académicas*” explica el 32% de la varianza y el segundo factor “*Actitudes Sociales*” explica el 30% de la varianza. El *CACTE* posee unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna y fiabilidad temporal. Consideramos que la posibilidad de contar con herramientas como el *CACTE* tiene importantes implicaciones para la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje encaminadas a contribuir en la mejora de la práctica docente en relación con los equipos de aprendizaje.

Palabras clave: actitudes, análisis factorial, enseñanza en equipo, enseñanza universitaria.

Alteridad y reconocimiento en la investigación educativa inclusiva

Iulia Mancila (Universidad de Málaga, España)

Cateri Soler García (Universidad de Málaga, España)

Resumen: En la presente comunicación reflexionaremos sobre las posibilidades de la teoría del reconocimiento de Nancy Fraser y Axel Honneth (2006) en el campo de la educación intentando poner el foco sobre la diversidad sociocultural de nuestro alumnado. Para ello, nos apoyaremos en las evidencias empíricas de una investigación más amplia que resalta el valor de las narrativas personales como información en primera persona sobre experiencias de alumnos y alumnas de padres inmigrantes dentro y fuera de la escuela. La investigación educativa inclusiva entendida como un espacio ético en donde se reconozcan y se escuchen “sus voces” junto a otras personas claves en sus trayectorias vitales nos puede ayudar en la empresa de conocer y analizar sus experiencias sin caer en un reduccionismo teórico/conceptual o generalizaciones fáciles acerca de los procesos de negociación continua de la identidad y la afiliación entre la dimensión personal y el contexto estructural e histórico específico.

Palabras clave: reconocimiento, alteridad, investigación inclusiva, narrativas, escuela.

Análisis de intervención de los Centros de asesoramiento para la juventud de Galicia en los centros escolares gallegos

Lucía Carballeira Vieites (Universidad de A Coruña, España)

Resumen: Introducción. Esta investigación se centra en los Centros de asesoramiento de Galicia Quérote+ que abordan la temática de la convivencia escolar, cuyo objetivo es promover la solución de conflictos positivamente, siendo los propios compañeros los mediadores para resolver situaciones conflictivas. Marco teórico. Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia. Metodología. Recopilando los datos anuales de los centros, recogidos en las bases de datos internas, pretende mostrar la demanda anual de formación sobre convivencia escolar desde los centros de secundaria gallegos, siendo el método de análisis el recuento anual de la base de datos informatizada. Resultados. La Sexualidad presenta una mayor demanda, con 188 formaciones realizadas, 20 sobre Convivencia Escolar, 18 Imagen Corporal, 17 Consumos y 18 TIC,s. Conclusiones. La comunidad educativa gallega demuestra interés en que su alumnado reciba formación sobre convivencia, superado por la temática afectivo-sexual, lo que justifica la continuidad de intervención en esta temática.

Palabras clave. Acoso, aulas, conflicto, convivencia, escolar.

Analysis of the effect of cyberbullying in adolescents

Beatriz Berrios-Aguayo (Universidad de Jaén, España)

Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén, España)

Cristobal Villanueva Roa (IES Jabalcuz, España)

Abstract: Cyberbullying is a serious social problem in Europe. The objective of this study was analysed the impact of cyberbullying suffered in teenagers from province of Jaen, Spain. A cross sectional study was used The sample was 85 students from different high schools. The data were collected through a validated questionnaire about cyberbullying. A total of 36.2% of the sample admitted to having suffered at least once some type of cyberbullying, 6.2% about once a week and 1.2% several times a week. Of the 36.2% of students who suffered cyberbullying, 19 were women and 14 were men. Only 7,1% admitted to having made some situation of cyberbullying to some classmate or student of the school centre. In conclusion, in the province of Jaen the number of students suffering from virtual harassment is over a third of the total population Looming educational measures are needed to put a stop to this situation.

Key words: virtual harassment, high school, teenagers.

Antzuola Herri Eskola. 40 años de innovación pedagógica para la mejora escolar y la inclusión

Andoni Arguiñano Madrazo (Universidad del País Vasco/EHU, España)

Inaki Karrera Xuarros (Universidad del País Vasco/EHU, España)

Jose Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco/EHU, España)

Maitane Basasoro Ciganda (Universidad del País Vasco/EHU, España)

Garazi Esnaola Balerdi (Universidad del País Vasco/EHU, España)

Resumen Los satisfactorios resultados académicos logrados consecutivamente por el alumnado de Antzuola Herri Eskola en las pruebas de diagnóstico realizadas por el Instituto Vasco de Estadística (ISEI-IVEI) durante los años 2010-2011-2013 y 2015 nos llevan a interrogarnos sobre cuáles han sido las claves para la consecución de su proyecto educativo. Para ello, se han realizado 5 grupos de discusión con diferentes agentes de la comunidad escolar en las que se han recogido las voces de profesores, padres, miembros de la dirección del centro que pusieron en marcha el proyecto, asesores que participaron en el asesoramiento y formación del profesorado, profesores noveles en la actualidad y ex alumnado del centro educativo. El análisis de contenido de estas entrevistas nos revela las principales condiciones que han hecho posible la consecución y el mantenimiento de este proyecto inclusivo de mejora educativa.

Palabras clave: Comunidad educativa, Inclusión, Innovación educativa, Proyectos integrales.

Aprendiendo cuando el aula rompe sus paredes. Mejora educativa, inclusión y el modelo de la Óptica del Aprendizaje Global (OAG)

Miguel Ardanaz Ibáñez (GloLABoratorio, España)

Resumen: El Aprendizaje para la Ciudadanía Global (ACG), nace en los años sesenta del siglo XX, ligado a la educación para los derechos humanos (UNESCO, 1974). Desde entonces se ha desarrollado basándose en los trabajos de Paulo Freire y ONGD de todo el planeta (Bourn, 2015). En sus últimas perspectivas el ACG tiene entre sus objetivos la exploración del eje inclusión-exclusión, y las alianzas que genera, como señala el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2011).

Para explorar esas conexiones se desarrolla el modelo OAG (Ardanaz, 2015, 2016, 2017), en varios centros educativos ganadores del Premio Nacional de EpD “Vicente Ferrer”. La idea central es reorientar el desempeño docente con enfoques de justicia social, felicidad y cuidado. La metodología está basada sobre “Pensamiento Visible” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011) y “Filosofía para niños” (Lipman, 2014). El resultado, cualitativo, es la potenciación de la participación e innovación educativa para la transformación social.

Palabras clave: mejora educativa, modelo OAG, inclusión, participación, ciudadanía global.

ARDANAZ, M. (2015). *El aula como espacio de Aprendizaje Global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador: Doce pistas y una óptica*. The International Journal for Global and Development Education Research/ Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Nº 7: Mayo 2015. Págs.: 68-87.

ARDANAZ, M. (2016). *Profundizando en el modelo de “la Óptica del Aprendizaje Global”. Herramientas y metáforas para que el aula rompa sus paredes*. The International Journal for Global and Development Education Research/ Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Nº 9: Marzo 2016. Págs.: 64-94.

ARDANAZ, M. (2017). *En mi escuela aprendí a ser ciudadana global. Un modelo de planificación y evaluación de un centro educativo que quiere aprender cómo construir un mundo basado en la justicia social, la felicidad y el amor*. The International Journal

for Global and Development Education Research/ Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Nº 11: Febrero 2017. Págs.: 17-52.

BOOTH T. y AINSCOW M. (2014). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: FUHEM/OEI

BOURN, D. (2014). *The theory and practice of development education. A pedagogy for global social justice*. Oxon: Routledge.

FULLAN, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

LIPMAN, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LIPMAN, M. (2014). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

RITCHHART R., CHURCH, M. y MORRISON K. (2011). *Making thinking visible. How to promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*.

Enlace: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

***Arts-Project Based Learning* para el aprendizaje de los procesos de mejora e inclusión en la formación inicial de Psicopedagogía**

Odet Moliner García (Universitat Jaume I, España)

Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I, España)

Aida Sanahuja Ribes (Universitat Jaume I, España)

Alicia Benet Gil (Universitat Jaume I, España)

Resumen: El objeto de ese trabajo es mostrar los resultados de una propuesta didáctica que se desarrolla de manera coordinada entre las asignaturas obligatorias del Master de Psicopedagogía de la Universitat Jaume I. Los objetivos son: a) favorecer el rol activo del estudiantado, el trabajo en equipo y autónomo, el desarrollo de las competencias profesionales del psicopedago/a y la enseñanza colaborativa; b) integrar el arte en procesos de cambio educativo y social y c) potenciar la vinculación de la enseñanza universitaria con los procesos de mejora de las entidades locales del entorno. La metodología Project Based Learning favorece una mirada intercultural inclusiva, tanto de los contextos de intervención como de las futuras funciones profesionales. Los resultados se presentan desde la visión de los agentes implicados sobre cómo el arte como eje articula y vehicula las intervenciones psicopedagógicas como acciones transformadoras en sus múltiples expresiones: escénicas, plásticas, visuales, audiovisuales y digitales.

Palabras clave: artes, aprendizaje basado en proyectos, formación inicial, inclusión, psicopedagogía.

Aspectos de la educación emocional e inclusiva que contribuyen al clima de convivencia en E. Secundaria

Ana Costa Gozalbo (Universitat Jaume I, España)

Resumen: el trabajo abordará la relación entre educación emocional y gestión de la diversidad para un clima de convivencia en Educación Secundaria en base a las competencias emocionales e inclusivas del profesorado y a las prácticas pedagógicas que implementen y que favorezcan las relaciones socio afectivas del alumnado y su sentimiento de pertenencia al grupo. Los conceptos teóricos básicos son el de inteligencia emocional (Goleman, 1999), educación emocional (Bisquerra, 2000) y competencias emocionales (Bisquerra 2009). En cuanto al segundo gran bloque, abordaremos los conceptos de diversidad, educación inclusiva y las competencias del docente inclusivo que se recogen en el informe de la *European Agency for Development in Special Needs Education*. Respecto a la metodología, se realizará un estudio de caso intrínseco o instrumental (Stake, 1998) mediante técnicas cualitativas como entrevistas, observación, análisis documental y grupos de discusión.

Palabras clave: desarrollo emocional, Educación Secundaria, inclusión, papel del profesor, paz.

Atender a la diversidad en los MOOCs desde una perspectiva inclusiva

Carlos Monge López (Universidad de Alcalá, España)

Alba García Barrera (Universidad a Distancia de Madrid, España)

Patricia Gómez Hernández (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Los *Massive Open Online Courses* surgen en 2008 con el curso CCK08 desarrollado por académicos de la Universidad de Manitoba (Canadá). En esta tipología de cursos se produce una clara estandarización o normatividad del conocimiento, sin atender demasiado a variables contextuales, culturales ni diferencias individuales. Si bien es cierto que son capaces de ampliar rápidamente el conocimiento a múltiples lugares, tienen una falta de estructura a apenas otorgan importancia al mediador-tutor. Los MOOCs obvian el contexto y las circunstancias personales que pueden estar influyendo en los aprendizajes. Esto requiere dar un paso más en este tipo de cursos y vincularlos a teorías conectivistas para construir el conocimiento colectivamente, surgiendo así los cMOOCs con la intención de favorecer la interacción entre los estudiantes y adaptarse a sus múltiples particularidades. La propuesta metodológica que en este trabajo se plantea considera ideas que giran en torno a: libre acceso, derecho universal a la educación, evaluación de conocimientos previos, secuenciación/gradación de tareas, elección temática de actividades, orientación/tutoría, adaptación a las diversidades funcionales, metodologías participativas, rúbricas de coevaluación, autoevaluación, etc. En definitiva, se trata de acercar más este tipo de cursos a los principios de la inclusión educativa.

Palabras clave: aprendizaje, inclusión, MOOC.

Autogestión Epistemológica a través del Diálogo Crítico de Saberes en las Comunidades de Aprendizaje del Centro de Profesionalización Fe y Alegría (CPFA)

Daniel Almau Trenard (Centro de Profesionalización Fe y Alegría (CPFA), Venezuela)

Resumen: La propuesta tiene como finalidad provocar la autogestión epistemológica mediante el diálogo crítico de saberes en las Comunidades de Aprendizaje del CPFA. Dentro de los antecedentes teóricos se toma la visión de la Autogestión, abordada desde la teoría práctica de la Educación Popular y desarrollada en Comunidades de Aprendizaje. La metodología usada es el Método de la Mayéutica, basada en la aplicación crítica de sus principios Socráticos, donde a través de una serie de videos titulada: “Mayéutica, Investigación, Análisis y Acción Crítica en las Comunidades de Aprendizaje del CPFA”, se invita a las 75 Comunidades de Aprendizaje que integran la institución a remirar el Modelo Innovador del CPFA, en encuentros e-learning y b-learning, lográndose que más del 87% de las Comunidades de Aprendizaje manejen la teorización de la experiencia (que es la Episteme del CPFA) al haber comprendido su historicidad y fundamentos, desde el diálogo crítico de saberes.

Palabras clave: autogestión, comunidad, crítica, diálogo, epistemología.

Avanzando hacia comunidades profesionales inclusivas en contextos desafiantes. Estudio de casos en Educación Secundaria

Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada, España)

M. Alberto Martos (Universidad de Granada, España)

Resumen: El estudio analiza las claves de desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en contextos desafiantes. Investiga el apoyo al desarrollo de proyectos inclusivos y prácticas educativas alternativas en escuelas de educación secundaria. Realiza un análisis secundario de estudios de caso. Los casos son escuelas catalogadas como “buenas prácticas” en contextos desafiantes. Analiza los resultados de cuatro estudios de caso que describían experiencias de inclusión y de lucha activa contra el fracaso, a partir del “Index for inclusión”. Concluye que las cuatro experiencias analizadas reúnen los indicadores para ser consideradas comunidades profesionales de aprendizaje para la mejora en proceso de desarrollo.

Palabras clave: aprendizaje organizativo, educación compensatoria, educación inclusiva, educación secundaria, liderazgo, mejora educativa.

Avanzando hacia la comprensión de significaciones y prácticas de gestión de clima escolar en escuelas de Chile

Paula Ascorra Costa (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de investigación para la Educación Inclusiva, Chile)

Verónica López Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de investigación para la Educación Inclusiva, Chile)

María Francisca Álvarez Figueroa (Centro de investigación para la Educación Inclusiva, Chile)

Carmen Gloria Núñez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

Resumen: Las escuelas públicas y vulnerables en Chile, han sido típicamente asociadas a bajo rendimiento académico y Convivencia Escolar(CE) negativa. Pese a esto, hay casos opuestos (outliers). El objetivo de nuestra investigación es identificar, describir y analizar significaciones y prácticas asociadas a una CE positiva en escuelas públicas, no selectivas y vulnerables con buenos resultados en tests estandarizados durante 2011-2013. El diseño es etnográfico y el análisis, de contenidos categoriales. Los resultados permiten distinguir 5 prácticas: perspectiva mítica-narrativa; equipo de gestión consolidado (autoritario/participativo); apoyo y cuidado por los profesores; responsabilización (rendición de cuentas/Aprendizaje); y profesionalismo (cambio/Error). Concluimos y discutimos la necesidad de avanzar hacia concepciones de CE democráticas y participativas. Las políticas públicas debiesen considerar aspectos cualitativos y no sólo resultados cuantitativos de test estandarizados. El gestionar CE desde una perspectiva cualitativa puede contribuir a entender qué hacen bien las escuelas, cómo lo hacen y a transferir a otros este conocimiento.

Palabras clave: Chile, convivencia escolar, escuelas no selectivas, escuelas públicas.

Compromiso docente y otras herramientas clave de éxito para la implantación del Aprendizaje Cooperativo. Estudio de caso

Lara María Herráiz Obispo (Universidad de Alcalá, España)

Yolanda Muñoz Martínez (Universidad de Alcalá, España)

Juan Carlos Torrego Seijó (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: En esta comunicación se presentan los resultados del proyecto de investigación aprobado por la Universidad de Alcalá 124/2014 titulado “Aprendizaje cooperativo: un enfoque inclusivo”. El estudio de casos se ha llevado a cabo durante los cursos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017 en dos centros educativo españoles, uno público de Educación Infantil y Primaria y otro privado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los resultados arrojan luz sobre cuál o cuáles han sido los factores clave en el éxito para la puesta en marcha de una metodología de aprendizaje cooperativo en dichos centros y se establece una comparativa del proceso a lo largo de varios años de observación, desde una perspectiva de desarrollo inclusivo, a través de un proyecto de implantación en las aulas de esta metodología. Dichos resultados han sido obtenidos por medio de observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionarios a los alumnos, entre otros.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, desarrollo profesional docente, educación inclusiva, formación del docente.

Concepciones de los adolescentes acerca de su participación dentro y fuera de los centros escolares

Laura Granizo González (Universidad a Distancia de Madrid, España)

Resumen: Introducción: La participación es un pilar para la inclusión tanto dentro como fuera de las escuelas, y debemos favorecerla. Marco teórico: la participación del alumnado puede adoptar diversas formas. Analizar las concepciones de los estudiantes acerca de su participación, es una palanca básica para poder plantear mejoras y superar barreras. Metodología: Se entrevistó a 71 estudiantes de secundaria Sus respuestas se han analizado tanto cuantitativa como cualitativamente siendo sometidas a un análisis de contenido. Resultados: la participación del alumnado adopta formas más convencionales dentro que fuera del centro. Los adolescentes valoran de los centros la claridad en las vías para participar que posibilitan y el apoyo para hacerlo. De fuera, la variedad de alternativas y la autonomía. Conclusiones: Se plantea la relación entre las facilidades que perciben los alumnos para poder participar en cada contexto y su manera de hacerlo. También la necesidad de compartir experiencias entre ambos contextos.

Palabras clave: adolescentes, inclusión, participación.

Concepciones sobre las altas capacidades intelectuales y su atención en el marco de una educación inclusiva: Un estudio cualitativo con profesores mexicanos de primaria

Santiago Roger Acuña (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)

Gabriela López Aymes (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

Resumen: En este trabajo se presenta un estudio cualitativo dirigido a indagar cómo profesores de educación primaria mexicanos conciben las altas capacidades intelectuales y las estrategias que se requieren para su atención educativa inclusiva. Participaron 32 profesores (23 mujeres y 9 hombres) de educación primaria que cursaron un diplomado sobre atención a la diversidad y altas capacidades. Dichos profesores, con edades entre 23 y 46 años, impartieron clases en escuelas públicas urbanas del Estado de México a las que concurre, predominantemente, una población estudiantil de clase media-baja. Se dividió a los participantes en 8 grupos, de cuatro integrantes cada uno, de acuerdo a su experiencia docente (cuatro equipos con profesores de reciente ingreso y los cuatro restantes integrados por profesores con experiencia mayor a 10 años). Dado el carácter implícito que por lo general presentan las concepciones docentes, para la recolección de datos cualitativos se administró a los profesores una serie de tareas problemáticas abiertas y situaciones dilemáticas para que las resolvieran de manera colaborativa. Asimismo, se realizaron grupos focales con cada uno de los equipos. Las discusiones, interacciones y productos elaborados por los equipos se registraron con una pluma digital inteligente (Smartpen Livescribe) y posteriormente fueron transcritas. Para el análisis se tuvieron en cuenta dimensiones, tales como: a) concepciones sobre altas capacidades intelectuales; b) estereotipos asociados a dichos estudiantes; c) creencias acerca de la inteligencia; y, d) estrategias para su atención desde una perspectiva educativa inclusiva. Los principales resultados refieren la existencia de diferencias en las concepciones relacionadas con las altas capacidades y la inteligencia, de acuerdo a la experiencia con que cuentan los docentes. En los grupos de mayor experiencia buena parte de los profesores conciben a la inteligencia como un rasgo fijo y “esencialista” y focalizan las altas capacidades

en el rendimiento académico que alcanzan los estudiantes. Asimismo, si bien la totalidad de los equipos destacan la importancia de la atención a la diversidad en los contextos educativos regulares, se identifican contradicciones en el tipo de prácticas y estrategias pedagógicas que se requieren desde una perspectiva educativa inclusiva, persistiendo una concepción clásica centrada en las necesidades educativas especiales. En las conclusiones se discuten estrategias para propiciar una mayor concientización de los profesores respecto a la educación inclusiva de los estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, atención a la diversidad, concepciones, educación inclusiva, profesores de primaria.

Cooperando, aprendiendo, ayudando, conviviendo

Maria Isabel Calero Alcañiz (CEIP Duque de Alba, España)

José Ignacio Sevilla Martínez (CEIP Duque de Alba, España)

Elia Ana Sánchez Gómez (CEIP Duque de Alba, España)

Resumen: Partimos del contexto en el que se encuentra ubicado nuestro centro educativo, cuyas familias tienen un nivel socioeconómico medio-bajo, y está clasificado como de especial dificultad, por contar con un 21% del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; donde conviven una gran diversidad de alumnado, con diferencias muy significativas en sus intereses, capacidades, cultura, origen social, etc... Expondremos cómo hemos implantado el Aprendizaje Cooperativo como método fundamental de trabajo, cómo nos organizamos a nivel de centro y cómo ha supuesto un aumento considerable en la motivación hacia el aprendizaje de nuestro alumnado y ha favorecido la cohesión social, de manera que todos, incluidos aquellos con riesgo de exclusión social, puedan aprender juntos.

Palabras Clave: aprendizaje, cohesión, inclusión.

Cultura escolar, identidad inclusiva y liderazgo exitoso en contextos desafiantes

Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada, España)

Resumen: El estudio se inserta dentro del proyecto internacional ISSPP y el proyecto I+D (ref.). Muestra los resultados de investigación de tres estudios de caso en educación secundaria en contextos de difícil desempeño. Aborda las claves de liderazgo exitoso mostradas por los directores de tres IES. EL estudio muestra como la cultura de la institución y la identidad del director en torno a la inclusión educativa y la justicia social marca diferencias significativas en el liderazgo. Se accede a la comprensión de la identidad directiva y su “eficacia en el contexto” mediante relativos de vida profesional y conversaciones tematizadas en profundidad con los directores, equipo directivo, coordinadores, personal técnico y profesorado.

Palabras clave: educación inclusiva, educación secundaria, identidad profesional, liderazgo, mejora educativa.

Desarrollo de la mediación artística como herramienta pedagógica en la formación de futuros docentes

David López Ruiz (Universidad de Murcia, España)

Resumen: Concienciar a los futuros docentes desde la formación universitaria del compromiso social que tienen adquirido en calidad de educadores es una realidad vital. La orientación académica a través de los diferentes estudios de postgrado constituye un estímulo a través del cual cada estudiante comienza a definir, de forma más específica, su línea profesional. Desde la asignatura Educación, Arte e Integración que se imparte en el Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas que oferta la Universidad de Murcia se pretende que los estudiantes de la misma sean capaces de utilizar herramientas como la mediación artística para el conocimiento, desarrollo y evolución de las distintas posibilidades que el mundo del arte puede aportar en beneficio a los diferentes contextos con los que se trabaja. Trabajar con arte a través de la pintura, la fotografía, la instalación artística, etc., en distintos contextos y formatos posibilita el diálogo y el desarrollo comunitario posibilitando el juego y la reflexión para que la persona pueda desarrollar sus diferentes capacidades expresivas ya que, no se puede obviar que el arte es otro lenguaje con el que poder comunicarse. Conocer este lenguaje y poder facilitarlo como medio de comunicación es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los futuros educadores. En este caso, la comprensión hacia las diferentes posibilidades de expresión y el acompañamiento como mediador en situaciones vulnerables puede resultar efectiva para conseguir que la integración social sea una realidad a la vez que seamos capaces de convivir en un mundo mejor.

Palabras clave: Formación del profesorado, mediación artística, educación, realidad social, vulnerabilidad.

Diez dificultades en la creación de un equipo de mediación escolar

Vicent Ginés Romero (Universitat de València, España)

Daniel Campos Bernabeu (Universitat de València, España)

Resumen: Cada año decenas de centros inician proyectos de mediación para la mejora de la convivencia. La falta de acompañamiento en el proceso ya sea por profesionales experimentados de otros centros o personas y entidades externas da lugar a que muchos de estos proyectos no acaben consolidándose. Basándonos en experiencias previas, como las desarrolladas por Boqué (2002), Torrego (2000) y el proyecto SABONA, hemos llevado a cabo un estudio de casos en siete centros educativos, durante dos años, a través de los servicios de la entidad Pon Solución, en la formación de alumnado y profesorado y el acompañamiento para la sostenibilidad del proyecto. Mediante este estudio hemos hallado patrones que dificultan el desarrollo de la iniciativa, relacionados con la selección y formación del alumnado, cuestiones logísticas y las creencias entorno a la mediación. La difusión de estos resultados ayudaría a que no se dieran lugar en otros centros educativos.

Palabras clave: estudio de casos, investigación-acción, mediación escolar.

Dispositivos móviles y Aprendizaje Colaborativo en Educación Superior

Inmaculada Tello Díaz-Maroto (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Rosario Cerrillo Martín (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Susana Mateos Pedrero (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Resumen: El aprendizaje colaborativo constituye una de las apuestas didácticas con mayor presencia en el ámbito universitario, fomentada por el surgimiento continuo de múltiples herramientas digitales colaborativas. Se analizan los beneficios del Aprendizaje Colaborativo, así como los beneficios que aporta el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Entre sus objetivos se encuentra analizar diversas aplicaciones digitales de trabajo colaborativo, seleccionar las más adecuadas y aplicar una metodología innovadora basada en técnicas de aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC en Educación Superior. Se presenta un estudio de caso, con un muestreo no probabilístico intencional, un grupo del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Orientación Educativa. En los resultados obtenidos se observa la gran valoración que hacen los estudiantes del trabajo colaborativo. Además, destacan las aportaciones que a dicho tipo de aprendizaje hacen las TIC. El uso de metodologías innovadoras y de las TIC en las aulas deben ser dos temas a fomentar en las instituciones educativas. Por eso es importante desarrollar ambas temáticas en el profesorado desde la Formación Inicial e ir actualizándose a través de la formación permanente.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, educación superior, herramientas colaborativas, metodologías innovadoras, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Educación Inclusiva en Costa Rica: un transitar en los distintos niveles de la educación forma

Ana Patricia Vásquez Chaves (Universidad Nacional, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica)

Marie Clare Vargas (Universidad Nacional, Costa Rica)

Resumen: Costa Rica experimenta un periodo de transición vinculado a las transformaciones educativas y sociales orientadas al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4. El sistema educativo y la formación docente deben realizar reformas en todos los niveles para ofrecer servicios educativos inclusivos de calidad y equitativos con aprendizajes a lo largo de la vida. Desde la Universidad Nacional (UNA) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) se realizan acciones como esfuerzos específicos y conjuntos para tal fin. El referente teórico se basa en la educación inclusiva, en el Diseño Universal para el Aprendizaje, en calidad, equidad y el enfoque de derechos humanos. Se exponen acciones relativas a acuerdos internacionales, decretos ejecutivos, reformas curriculares, encuentros, foros y consultas en torno al papel de la educación especial y las adecuaciones curriculares en el contexto de la educación inclusiva. Se comparte la experiencia costarricense en el tránsito de la transformación hacia una educación inclusiva real.

Palabras clave: calidad, diseño universal para el aprendizaje, educación inclusiva, equidad, formación docente.

Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo, una visión holística

Ignacio Perlado Lamo de Espinosa (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Esta investigación surge de la búsqueda de respuestas para la óptima inclusión educativa y de atención a la diversidad, en estudiantes con necesidad específica de apoyo, mediante el modelo del aprendizaje cooperativo. Partiendo de la necesaria educación inclusiva actual, tomando como referencia el aprendizaje cooperativo y bajo una visión holística de ambos conceptos, se plantea el objetivo base: analizar la influencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de alumnos de necesidad específica, a través de los procesos desarrollados en las aulas para trabajar cooperativamente la inclusión. Metodológicamente, se realiza un estudio de casos instrumental (Stake, 2005), con una muestra de 429 alumnos con necesidades educativas, utilizando como técnica de análisis la metodología cualitativa en base al análisis documental, cuestionario y entrevistas. La investigación se sitúa actualmente en fase de análisis de datos. Una primera aproximación refleja la necesidad de reflexionar y planificar acciones cooperativas ajustadas a toda la diversidad.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, holístico, necesidad educativa.

El apadrinamiento lector: una estrategia innovadora para la inclusión educativa

Cecilia M^a Azorín Abellán (Universidad de Murcia, España)

Resumen: El apadrinamiento lector consiste en emparejar a alumnado de cursos superiores e inferiores para compartir momentos de lectura. El objetivo de este trabajo fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de apadrinamiento lector para la mejora de la inclusión en una escuela de Murcia. La investigación, que adopta un diseño descriptivo, se llevó a cabo con 97 estudiantes de 1^o, 2^o, 5^o y 6^o de Educación Primaria (6-12 años). Para la evaluación de la experiencia se elaboraron tres cuestionarios (dirigidos a padrinos/madrinas, ahijados/ahijadas y profesorado), cuyo contenido fue validado por cinco jueces expertos. El análisis de la información se realizó con el paquete SPSS, con el que se calcularon estadísticos descriptivos. Los resultados evidenciaron que el proyecto no solo tuvo un impacto positivo en la animación a la lectura sino también en la mejora de las relaciones intergeneracionales, concluyendo que el apadrinamiento es una estrategia innovadora para la inclusión educativa.

Palabras clave: apadrinamiento lector, inclusión, mejora escolar.

El colegio Antonio Allúe Morer: un ejemplo de inclusión social a través de la música

Katrina Espinar Herranz (Universidad de Valladolid, España)

Resumen: la música desempeña una función esencial en el seno de la comunidad gitana. Es por ello que resulta ser el instrumento idóneo para fomentar la comunicación e integración social de los mismos dentro del sistema educativo, así como puede llegar a convertirse en el nexo de unión que permite llevar a cabo una inclusión de los diferentes miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de la labor educativa. Amén de esto, las muestras de lo que a través de ella se realiza en las aulas en la sociedad han conseguido que se dé un necesario reconocimiento del esfuerzo en la comunidad que rodea al centro, consiguiendo de esta manera que las familias conformadas por colectivos en riesgo de exclusión social consideren la educación un elemento fundamental.

Palabras clave: música, inclusión social, educación, inmigración, atención a la diversidad.

El discurso del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que participa en las medidas de respuesta al fracaso escolar en Andalucía

Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada, España)

José Manuel Martos (Universidad de Granada, España)

Resumen: Este trabajo describe los significados construidos por los profesores, que participan en las medidas de apoyo en la educación secundaria obligatoria en Andalucía, en torno al tema del fracaso escolar en secundaria. Se trata de una investigación participativa, desde una perspectiva biográfico-narrativa, basada en conversaciones en profundidad. Con ello se muestra la "voz" de los protagonistas cotidianos para hacer públicas, por medio de sus relatos de vida y experiencia, aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que, desde su perspectiva, han influido significativamente en su ser y su actuar. Para la obtención de la información se optó por integrar entrevistas en profundidad con el desarrollo de grupos focales. Participan 45 informantes clave. Con los resultados se obtiene un modelo –para ellos- significativo que puede usarse para comprender y generar debate tematizado sobre cómo y porqué mejorar la educación en secundaria.

Palabras clave: conocimiento profesional, educación inclusiva, educación secundaria investigación narrativa, mejora educativa.

El imaginario social del Servicio Psicopedagógico en una escuela democrática y sus efectos para el logro de la inclusión en el centro

Érica Lorente Muñoz (Universitat Jaume I de Castelló de la Plana, España)

Resumen: Esta investigación nace de un estudio intrínseco de caso, enmarcado en el Trabajo Final de Máster del postgrado de Psicopedagogía, donde se constata un tipo de intervención psicopedagógica clínica en un Centro Rural Agrupado (CRA) manifiestamente inclusivo y democrático. Este hecho da lugar a un *choque cultural* entre el modelo de gestión de la diversidad por parte del Servicio Psicopedagógico y la filosofía del colegio. De esta controvertida situación aflora la necesidad de ampliar el estudio, a partir de una mirada etnográfica, para conocer cuál es el **imaginario social comunitario** del centro entorno al Servicio Psicopedagógico y cuáles son sus efectos en relación con la inclusión del colegio. Este objetivo permitirá la construcción y el análisis de una conceptualización colectiva sobre este ámbito educativo que posibilitará la comprensión del entramado de creencias y relaciones que se establecen entre la escuela y el *Servicio* y su repercusión en los procesos educativos inclusivos.

Palabras clave: calidad de la educación, investigación educativa, orientación pedagógica.

El sentido de pertenencia y participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: identificación y procesos para su mejora

Isabel Fernández Menor (Universidad de Vigo, España)

Resumen: esta investigación trata de identificar el nivel de conexión y el sentimiento de pertenencia del alumnado de Educación Secundaria de los institutos de Pontevedra. Se identifican barreras y apoyos que los estudiantes encuentran para tener mayor o menor nivel de pertenencia y se desarrollan propuestas para mejorarlo. Diversos autores consideran que la pertenencia escolar, poco valorada hasta ahora, es un elemento significativo para la mejora escolar. El enfoque metodológico empleado es de tipo mixto, con cuatro fases que permitan recoger datos a partir de diferentes instrumentos y su posterior análisis, para elaborar propuestas de mejora para el desarrollo del sentido de pertenencia del alumnado. Se emplea la escala “The Psychological Sense of School Membership”, el cuestionario “¿Qué funciona para ti?, barreras y apoyos para la escuela”, la técnica del grupo nominal y grupos de discusión. En este trabajo, se presenta un primer avance del desarrollo y resultados de la propuesta.

Palabras clave: inclusive education, secondary education, school improvement, school participation.

El Visual Thinking como herramienta para una pedagogía de inclusión y mejora educativa

Ana Mangas Vicente (Prof. Secundaria y Bach. en Escuela Ideo, Madrid, España)

Resumen: El Visual Thinking o Pensamiento visual es una herramienta que permite un acercamiento a la realidad a partir de la visualización organizada de ideas expresadas en forma de dibujos sencillos acompañados por algunas frases o palabras clave. Hasta la irrupción de las tecnologías en la escuela, el aprendizaje se ha basado fundamentalmente en textos tanto escritos como orales que han sido el vehículo principal para la transmisión del conocimiento. Con la aparición de la radio y la televisión el siglo pasado se inicia una lenta incorporación del lenguaje audiovisual a los procesos de aprendizaje que se generan en la escuela. La introducción de las nuevas tecnologías en el aula provoca un nuevo escenario pedagógico que demanda nuevas herramientas que enriquezcan el proceso de aprendizaje y amplíen las posibilidades de leer y crear mensajes. **METODOLOGÍA:** Talleres prácticos, aprendizaje cooperativo, ABP... **RESULTADOS Y CONCLUSIONES:** En este sentido, el Visual Thinking se perfila como una herramienta que facilita el conocimiento de nuevos alfabetos que permiten un acceso a la información compleja de manera estructurada y organizada para facilitar su conocimiento. Además de permitir una inclusión y mejora educativa en el aula.

Palabras clave: competency, distress, habilitates, inclusion, team work.

Evaluación holística de las aulas abiertas: ¿medida para promover la inclusión o la exclusión?

Remedios de Haro Rodríguez (Universidad de Murcia, España)

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, España)

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia, España)

Resumen: Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación (EDU 2016-78102-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Su finalidad reside en evaluar el funcionamiento de una de las medidas específicas presentes en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, como son las aulas abiertas especializadas. Estas aulas atienden al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren ayuda constante e individualizada y un currículo adaptado. Teniendo en cuenta el planteamiento de la educación inclusiva queremos valorar si estas aulas fomentan la inclusión o por el contrario, la exclusión. Precisamente, en esta contribución tras presentar los objetivos del estudio vamos a mostrar los instrumentos de recogida de información elaborados para realizar dicha evaluación y el proceso seguido para su construcción. Todo ello nos llevará a conocer este proyecto así como los instrumentos elaborados para evaluar y mejorar el funcionamiento de dicha medida.

Palabras clave: alumnado, educación inclusiva, evaluación, medidas de atención a la diversidad.

Experiencia en el Programa de Alumnos Ayudantes: primeros resultados

Íñigo Arguiñano Ezkurdia (Universidad de Alcalá, España)

Carlos Monge López (Universidad de Alcalá, España)

Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Los centros educativos son claros espacios para el aprendizaje de la convivencia, siendo ésta un fenómeno que preocupa considerablemente la comunidad educativa. Dentro de los referentes que abordan esta cuestión se sitúa el modelo integrado de mejora de la convivencia escolar, que se estructura en tres elementos fundamentales: la elaboración democrática de normas, el marco protector y las estructuras/equipos al servicio de la convivencia, destacando en este último elemento el Programa de Alumnos Ayudantes y el Programa de Mediación. El objetivo de esta investigación es analizar la implantación y desarrollo del Programa de Alumnos Ayudantes, para lo que se opta por un estudio de caso de un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados del análisis preliminar indican mejoras en la organización del centro y en los aprendizajes del alumnado, tanto del que ofrece la ayuda como del que la recibe.

Palabras clave: Alumnos, ayudantes, convivencia, estudio de caso.

Formación inicial del profesorado y Aprendizaje Servicio: valoración de los estudiantes

Rosario Cerrillo Martín (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Inmaculada Tello Díaz-Maroto (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Susana Mateos Pedrero (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Resumen: El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid se desarrollan experiencias de Aprendizaje Servicio en diferentes ámbitos (educativo, hospitalario y social). Dichas experiencias se evalúan utilizando diferentes instrumentos, tales como informes y cuestionarios diseñados para estudiantes, profesores y socios comunitarios. En esta contribución se presenta el análisis de las respuestas dadas por 319 estudiantes, implicados en proyectos de ApS, a un cuestionario de evaluación. Los estudiantes reflejan una percepción muy positiva sobre los proyectos de ApS, consideran que la experiencia les ayudará en su futuro docente y que existe una gran relación entre las experiencias de ApS y la Justicia Social. Se puede concluir que el ApS es una herramienta de gran valor pedagógico que contribuye a mejorar la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, formación del profesorado.

Funciones docentes en un mundo globalizado

Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)

Resumen: A inicio del siglo XXI es necesario que los agentes y estudiosos del campo educativo hagamos una reflexión sobre los nuevos roles que se espera llevemos a cabo en nuestra tarea como educadores y las necesarias competencias profesionales a desarrollar en el diario ejercicio de nuestra profesión. Los nuevos escenarios educativos demandan de nosotros nuevas funciones y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual nos plantea la necesidad de enriquecer nuestro acervo profesional, el conocimiento de métodos educativos y pedagógicos, el óptimo diseño de los procesos instruccionales y el considerar la importancia de una continua formación y actualización docente, ya que a mayor educación del maestro, mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos. Con base en lo anterior, conviene reflexionar en la importancia de la formación y actualización de los académicos de todos los niveles educativos, en pro de brindarles las herramientas necesarias para llevar a cabo su trabajo como educadores, ante los retos que la sociedad actual plantea, ayudándoles a la vez a desarrollar aquellas competencias que son necesarias para orientar sus trabajos en el aula y para conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje en la misma. Heráclito, filósofo de la Grecia Antigua, afirmó que “Todo fluye, nada es”, frase con la cual planteaba la necesidad del cambio, cambio que en nuestro ámbito se traduce como innovación, mejora y actualización.

Palabras clave: currículo, educación, escuela, formación integral, valores.

Haciendo manada protectora: ojos de águila, corazón de elefante

Pilar Pérez Parejo (CEIP San Sebastián. Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen: Hacer de la escuela un lugar protegido y seguro no se consigue bajo la leyes de la vigilancia y de los castigos. Si queremos crear un entorno de convivencia positiva debemos emplear métodos que trabajen y apuesten por el cuidado mutuo, por la empatía y la ayuda. Un espacio donde, como en la familia, los grandes protejan a los pequeños. Un lugar donde cada uno ocupe un rol importante y donde todos-as se sientan integrados.

Los "Ojos de águila, corazón de elefante" son alumnos-as de sexto curso. Su misión es observar, ver, escuchar y atender a lo que los demás niños-as necesiten de ellos. Detectan situaciones de vulnerabilidad. Se convierten en pequeños coaches que saben hacer preguntas que conduzcan al otro a la búsqueda de soluciones. Desarrollan competencias emocionales que les hacen ciudadanos capaces de construir un mundo más humano y más justo. Son grandes porque nosotros les sentimos grandes.

Palabras clave: conducta prosocial, empatía, inteligencia emocional.

Inclusión y alfabetización digital en las aulas de educación especial: el caso del estado de Hidalgo, México

Resumen: La investigación tiene la pretensión generar conocimiento sobre el usos de las TICs en la educación utilizando los referentes de tipo metodológico que dan sustento a la evidencia empírica (Sautu & Boniolo), mediante la incorporación conceptual de metodología como el marco epistemológico que hace posible orientar las inscripciones e interpretaciones (Bertely, 2002); así como los enfoques sustantivos que permiten ver la realidad específica, la recolección de datos y su análisis.

La teoría que nos permitió ver la realidad social, fue la de los capitales simbólicos de Pierre Bourdieu (1992), que los define como bienes que pueden llegando el caso ser intercambiados en un mercado que se mueve bajo las mismas lógicas del simbolismo, siendo estos muy disminuidos en el caso de los alumnos con discapacidad por su dificultad en reconocerlos para apropiarse de ellos.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, TICs.

Intervención educativa con el alumnado de Educación Secundaria que presenta alteraciones graves conducta

Manuel Espada Largo (Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil del Complejo Hospitalario de Toledo, España).

Marta Parra Delgado (Universidad de Castilla-La Mancha, España).

Resumen: El objetivo del presente trabajo es estudiar cómo se está interviniendo con alumnos que presentan Alteraciones Graves de Conducta en los IES públicos de Castilla-La Mancha (España) observando si los datos obtenidos se ajustan al marco legislativo y siguen los criterios básicos de prevención. Se lleva a cabo un estudio descriptivo mediante encuesta. Los participantes del estudio es la población de orientadores (n=217) de los IES públicos de la región. Se diseñaron categorías de análisis prefiguradas a partir del marco de estudio. El instrumento utilizado fue un cuestionario de entrevista semiestructurada diseñado ad hoc. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de varianza. Los resultados indicaron que la intervención que se está realizando en los IES públicos de la región con este tipo de alumnado debería ser revisada. Existen diferencias importantes entre los criterios básicos de prevención y el nivel de aplicación real en los centros. Se concluyen propuestas de mejora.

Palabras clave: alteraciones de conducta, educación secundaria, evaluación, intervención.

La “conversión metodológica” en la Salle Sagrado Corazón

Eduardo Amores Zamora (La Salle Sagrado Corazón, España)

Resumen: A nivel legislativo y social, la educación ha sufrido cambios vertiginosos que han generado un panorama educativo complejo, que requiere respuestas de naturaleza psicosocial, que de una forma creativa, respondan a las necesidades de los niños y jóvenes de hoy. Desde esta perspectiva, y basados en un diseño metodológico mixto que combina lo cuantitativo y cualitativo, lo longitudinal y transversal, en el colegio La Salle Sagrado Corazón, se ha iniciado un estudio sobre la capacidad del Aprendizaje Cooperativo, entendido como un método para aprender y un contenido para enseñar, para gestionar situaciones complejas de aprendizaje, que de otro modo supondrían un problema. Los primeros resultados apuntan que el primer cambio (conversión) debe ser de los docentes, implicando una renovación total en las estructuras de organización y gestión del centro, haciendo necesaria una descentralización de tareas y funciones, así como un reparto de liderazgos, que desde un acompañamiento personal serio, permita la asunción de responsabilidades por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, gestión, liderazgo, responsabilidad.

La educación en sexualidad e igualdad en la formación de profesionales de la educación

Irene Martínez Martín (Universidad Castilla la Mancha, España)

Sonia Morales (Universidad Castilla la Mancha, España)

Natalia Hipólito (Universidad Castilla la Mancha, España)

María Teresa Bejarano (Universidad Castilla la Mancha, España)

Resumen: Se presenta un póster con información relevante extraída del proyecto de investigación: La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal, Argentina y Brasil. La finalidad de este proyecto es conocer cómo se está trabajando la educación en sexualidad y las cuestiones de igualdad en la formación docente en el ámbito universitario. Para ello se ha seguido una metodología analítico-descriptiva-comparada teniendo en cuenta diferentes fases de actuación, cabe destacar: la creación y validación de un instrumento de medición con la temática tratada dirigida al alumnado de los grados de educación (magisterio y educación social); el análisis legislativo y de planes de estudio; la realización de entrevista a profesorado universitario, entre otras. Como principales resultados destaca la invisibilidad de los contenidos relacionados con la diversidad sexual en todas las dimensiones analizadas. Esta situación nos permite afirmar la necesidad de incluir en la agenda la educación en sexualidad e igualdad como elemento transformador de desigualdades.

Palabras clave: educación, formación, igualdad, inclusión, profesorado, sexualidad.

La educación inclusiva a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO

Belén Suárez Lantarón (Universidad de Murcia, España)

Ana López Medialdea (Universidad de Extremadura, España)

Resumen: La educación inclusiva ha sido -y es- un objetivo en el que se han enfocado numerosos investigadores, jugando un papel importante en el desarrollo de teorías y prácticas inclusivas en estas últimas décadas. El objetivo planteado en este trabajo es revisar cuál ha sido la producción de Tesis doctorales sobre esta cuestión en este último año y en qué aspectos se han centrado. La metodología utilizada ha sido el análisis bibliométrico partiendo de la base de datos TESEO como fuente de recursos. El criterio de selección utilizado ha sido que los trabajos tuvieran en su título el término educación inclusiva. Los trabajos revisados han sido 22 y los resultados obtenidos indican que la investigación realizada en esta dirección se mantiene, siendo más numerosos aquellos de carácter descriptivo, los realizados por autoras y vinculados a Programas de Doctorado de Educación, así como los pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Palabras clave: educación inclusiva, estudio bibliométrico, investigación educativa, tesis doctoral.

La formación en inclusión de maestros y futuros maestros: estudio comparativo

Francisca González-Gil (Universidad de Salamanca, España)

Elena Martín-Pastor (Universidad de Salamanca, España)

Raquel Poy Castro (Universidad de León, España)

Resumen: En este trabajo presentamos el estudio realizado sobre la formación para la inclusión en maestros y futuros maestros, con el objetivo de establecer las líneas generales que deben marcar la mejora de los programas de formación, tanto inicial como permanente, de los profesionales de la educación. Para ello utilizamos el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) compuesto por 17 ítems agrupados en 4 dimensiones de inclusión: concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad. Se contó con casi doscientos profesionales de la educación (maestros de educación infantil y primaria y profesores de secundaria) y con una muestra equivalente de estudiantes universitarios cuyas titulaciones están enfocadas a la formación de futuros profesionales del ámbito educativo. Los primeros resultados desvelan actitudes más positivas hacia la diversidad por parte de los estudiantes, siendo la metodología la única dimensión en la que los profesores obtuvieron valores más elevados.

Palabras clave: estudiantes universitarios, evaluación, formación, inclusión, maestros.

La inclusión del alumnado inmigrante a través de las relaciones interlingüales y la mediación

Natalia Barranco Izquierdo (Universidad de Valladolid, España)

María Teresa Calderón Quindós (Universidad de Valladolid, España)

Resumen: La coexistencia de personas con distintas lenguas y orígenes culturales conlleva cambios sociales que inevitablemente están llegando a las aulas. La escuela se convierte, así, en un espacio de ensayo de habilidades comunicativas en entornos sociales complejos. Los maestros y maestras son los agentes encargados de desarrollar prácticas educativas que ofrezcan herramientas para transformar la coexistencia en cooperación a través de la lengua, para gestionar conflictos comunicativos, y para entender la interculturalidad como un valor en sí misma. El objetivo de este trabajo es presentar una guía de acción de carácter lingüístico-comunicativo para facilitar la inclusión de las distintas lenguas presentes en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los conceptos de relaciones interlingüales y mediación como actividad comunicativa de la lengua son los ejes vertebradores de esta propuesta.

Palabras clave: Guía de acción, inmigrantes, mediación, relaciones interlingüales.

La inclusión en Educación Física: un estudio de casos sobre las actitudes del profesorado de ESO

Augusto Jiménez de la Fuente (Universidad de Alcalá, España)

Mirella Mansilla Fernández (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: El objetivo de este trabajo fue valorar las actitudes del profesorado de Educación Física de ESO hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en sus clases, tras la implementación de un programa de sensibilización y concienciación hacia la discapacidad basado en deportes paralímpicos. Participaron los 3 profesores de Educación Física del colegio en el que se llevó a cabo el programa, a los que se les aplicó el cuestionario ATISDPE-R (Kudláèek et al., 2002). Los resultados no mostraron diferencias significativas ($p < .05$) en la actitud del profesorado antes y después del programa de sensibilización, pero sí una tendencia negativa a la inclusión tras el programa de intervención. La percepción de mayores dificultades a la hora de realizar clases inclusivas puede ser debida a la falta de contenidos sobre deportes paralímpicos y/o adaptados en sus programaciones, lo que sugiere la necesidad de facilitar al profesorado experiencias y formación específica sobre discapacidad.

Palabras clave: actitudes, discapacidad, educación física, inclusión, profesorado.

La mejora de la inclusión en la Educación Superior: algunas tareas pendientes

Elena Martín-Pastor (Universidad de Salamanca, España)

Francisca González-Gil (Universidad de Salamanca, España)

Raquel Poy Castro (Universidad de Salamanca, España)

Resumen: En nuestra comunicación presentamos los resultados del trabajo desarrollado en el ámbito de la educación superior, cuyo objetivo era analizar el grado de inclusión en la universidad desde la percepción del profesorado y los estudiantes. Para ello contamos con una muestra de 300 estudiantes de las titulaciones de educación (mayoritariamente de los Grados en Maestro) y de 100 profesores que imparten docencia en dichos títulos. Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, adaptadas para cada colectivo, que nos permitió recoger información acerca de la valoración que realizan sobre el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Los resultados muestran discrepancias importantes entre profesores y alumnos, así como un profundo desconocimiento sobre las políticas universitarias para atender a las dificultades de los estudiantes, centradas casi en su totalidad en algún tipo de discapacidad pero no en las necesidades que pueda experimentar cualquier estudiante a lo largo de su período formativo.

Palabras clave: estudiantes universitarios, evaluación, inclusión, profesores universitarios.

La (re)educación en prisión: un medio para la inclusión y reinserción social

Bruno García-Tardón (Universidad Camilo José Cela, España)

Diego Galán Casado (Universidad Camilo José Cela, España)

Álvaro Moraleda Ruano (Universidad Camilo José Cela, España)

Resumen: La reeducación, rehabilitación e inclusión social, son algunos de los aspectos fundamentales que se intentan conseguir con la privación de libertad en los establecimientos penitenciarios españoles. Desde una perspectiva que atenderá a la diversidad y heterogeneidad de las personas que cumplen condena, el objetivo que se pretende tratar en esta revisión teórica es evidenciar que, los programas y mecanismos disponibles para solventar las carencias y necesidades del recluso, están inmersos en un proceso educativo integral, que permiten al sujeto privado de libertad adquirir una serie de herramientas para conseguir regresar a la sociedad exterior en condiciones óptimas. La formación reglada, los programas ocupacionales, el trabajo, la realización de actividad físico-deportiva programada, así como estructuras modulares mucho más efectivas como los Módulos de Respeto o las Unidades Terapéuticas serán algunos ejemplos que se tratarán, permitiendo concebir la prisión como un entorno con posibilidades educativas y de cambio conductual, y no exclusivamente punitivo.

Palabras clave: Diversidad, Educación, Inclusión social, Prisión, Reinserción.

Las características docentes como medio para la inclusión educativa

Carlos Monge López (Universidad de Alcalá, España)

Patricia Gómez Hernández (Universidad de Alcalá, España)

Daniela Melaré Vieira Barros (Universidade Aberta, Portugal)

Resumen: El alumnado que se puede encontrar en las aulas de cualquier institución educativa es heterogéneo y, en consecuencia, presenta diferentes necesidades de aprendizaje. Por ello, el sistema educativo tiene como imperativo dar respuesta a dichas necesidades, poner en marcha todas las herramientas disponibles para potenciar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todo su alumnado y fomentar la inclusión educativa en todos sus niveles. Los esfuerzos más importantes producidos en este aspecto hacen referencia a cambios metodológicos, adaptación de actividades, trabajo individualizado, etc. En este sentido, lo que se pretende aquí es profundizar en los estilos de enseñanza del profesorado y relacionarlos con otras variables (p. e.: utilización de videojuegos, rasgos de personalidad, bienestar docente vinculado a la innovación con TIC o, entre otros ejemplos, factores de innovación), para así poder crear un modelo de conglomerados generales del profesorado que permita adaptar sus prácticas a las necesidades de su alumnado. En un primer momento, lo que se muestra es la traducción y adaptación del Cuestionario de Estilos de Enseñanza para, en un segundo lugar, hablar de la utilización de cada estilo en función de los estilos de aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: bienestar docente, estilos de enseñanza, inclusión educativa, TIC.

Las necesidades de la infancia refugiada en España y su relación con la Atención Temprana: avances para la inclusión de todos y todas

Nuria Merchán Gómez (Universidad Complutense de Madrid, España)

Irene Martínez Martín (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen: Introducción: La actual crisis de refugiados ha implicado un aumento en el número de menores que junto con sus familias solicitan asilo en España, detectándose unas necesidades sociales de atención temprana cada vez mayores. Objetivo y método: Ante esta realidad, desde un enfoque crítico-emancipador y una metodología cualitativa, a través de técnicas como la entrevista y el análisis de categorías, se contacta con las principales asociaciones vinculadas a la población refugiada en España, con el objetivo de conectar aquellas necesidades y actuaciones llevadas a cabo con la infancia y la Atención Temprana. Conclusiones: La situación de refugio supone factores de riesgo que afectan al bienestar del menor y de sus padres/madres. Como resultado de esta investigación, se presenta un plan formativo que contemple los principios de la Atención Temprana conectados con las realidades de la infancia refugiada y su familia en pro de los derechos e igualdad de oportunidades.

Palabras clave: atención temprana, infancia, intervención, necesidades, refugiados.

Las prácticas sociales de lectura y escritura como estrategia de inclusión educativa

Laura Benítez Sastre (Universidad Complutense de Madrid, España)

Rosa Sobrino Callejo (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen: Los estudios presentados en esta comunicación asumen el carácter social de la “diversidad del alumnado” y, consecuentemente, la normalización de los diferentes niveles de logro, respecto a un mismo objeto de conocimiento, que conviven en un grupo escolar. Se analiza esta perspectiva en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito observando el potencial inclusivo de las prácticas sociales de lectura y de escritura que, con sentido social para el alumnado, propician la participación de todos. Entendiendo que la diversidad se expresa en las respectivas producciones de lectura y escritura, se señala la importancia de que los procesos de mejora de las mismas den protagonismo al alumnado contando con una intervención docente que actúe en la zona de desarrollo próximo de cada uno. Para contextualizar esta propuesta inclusiva, se presenta el trabajo de indagación realizado por el Grupo de Investigación de referencia que ha dado lugar a dos tesis doctorales.

Palabras clave: escritura, investigación pedagógica, lectura, procesos de interacción educativa.

Las temáticas axiológicas dentro del proceso de diseño curricular en Educación Superior

Felipe Abundis de León (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)

Resumen: Dentro de los procesos de educación el tema de la formación ética de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos por los que éstos transitan, ha cobrado en las últimas décadas un marcado interés y es objeto de estudio, análisis y reflexión tanto de las instituciones de educación como de los agentes educativos; en un mundo marcado por la complejidad, donde las formas de relación y convivencia entre los seres humanos cambian y adquieren nuevos matices, considerar la importante de transmitir y formar en valores a los educandos resulta ser tarea ineludible de toda institución educativa. Todo proceso de educación en valores tiene como características el ser sistemático, pluridimensional, integrado e intencional, donde el propósito central es garantizar la formación y desarrollo armónico de la personal del estudiante. Dicho proceso se expresa, en algunos casos, en el Modelo Educativo de la institución y se concreta a través del diseño curricular de los planes y programas de estudio, incidiendo además las prácticas de currículo oculto que se viven en las aulas y de todo cuanto ocurre en el entorno donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por lo anterior que todo proyecto de formación profesional en el nivel superior necesita considerar, al momento de realizarse el diseño curricular de los planes y programas de estudio, la inclusión de los temas axiológicos, en pro de atender el desarrollo ético y moral de los aprendientes, en la inteligencia que una educación integral considera necesariamente esta esfera de la vida humana.

Palabras clave: currículo, educación, escuela, valores, formación integral.

Materiales diversos para Aulas Inclusivas

Marta Sánchez Vázquez (CEM Hipatia FUHEM, España)

Resumen: Una apuesta por la utilización de materiales diversificados para atender la diversidad de las aulas de la ESO. Enfoque inclusivo, Teoría de la inteligencia Múltiples, la pedagogía Montessori, taxonomía de Bloom, Metodologías activas, DUA. La propuesta ha consistido en la búsqueda y elaboración de materiales con distintos formatos (materiales, colores, texturas, etc.), de accesibilidad variada (visuales, manipulables, uso individual o grupal, digitales, etc.), con diferentes niveles de complejidad para promover el desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado, sin excepción. La incorporación de recursos materiales diversificados a las aulas ha permitido respetar y atender a los distintos niveles y ritmos de aprendizaje, ha incrementado la motivación hacia el aprendizaje, ha promovido el aprendizaje a través de la acción y ha propiciado el trabajo colaborativo entre dos profesionales dentro del aula.

Palabras clave: diversidad, inclusión, recursos didácticos, ritmos de aprendizaje.

Metodología gamificada para la mejora educativa

Eduardo Dopico (Universidad de Oviedo, España)

Resumen: Diseñamos una batería de juegos didácticos para ampliar el repertorio de metodologías docentes de los estudiantes de Magisterio y de los estudiantes del Master de Formación del Profesorado. A través de experiencias de aprendizaje basadas en aplicaciones digitales y juegos tradicionales, invitamos a alterar la rigidez de las prácticas de enseñanza en el aula empleando recursos lúdicos que contengan los contenidos de aprendizaje, en función de cada etapa educativa, de manera que el alumnado, futuros docentes, participen activamente en su diseño, ejecución y evaluación. La experiencia empírica revela que los juegos didácticos son una buena herramienta para la solución de problemas de aprendizaje ya que facilitan la enseñanza de contenidos de forma lúdica. A su vez, al requerir la implicación directa del alumnado en todo el proceso didáctico, la evaluación tanto de las actividades como de los aprendizajes se convierte en una evaluación respondiente ligada a la coevaluación.

Palabras clave: ambiente escolar, aprendizaje colaborativo, formación del profesorado, gamificación.

Oportunidades y limitaciones del empoderamiento juvenil: una mirada en la diversidad

Esther Rivera Duque (Universidad Autónoma de Madrid, España)

M^a Pilar Rodrigo Moriche (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Resumen: La presente comunicación pretende mostrar las primeras conclusiones que se han obtenido tras realizar cuatro procesos de evaluación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual moderada (DIM). Se partía de la referencia del proyecto Hebe (“El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil” financiado en la convocatoria nacional de I+D+I (Ref.: EDU2013-42979-R)), donde se amplió la elección de la muestra a jóvenes con DIM. El estudio comparado de los diferentes procesos desarrollados nos permite mostrar cómo se construye el empoderamiento juvenil mediante una acción participativa inclusiva, en la que los jóvenes con DIM se hacen conscientes de sus espacios, momentos y procesos empoderadores en relación con sus propias vidas. De este modo, conjugamos la perspectiva inclusiva al planteamiento inicial establecido para el grupo de jóvenes en general, mediante estrategias de diseño universal en las metodologías de investigación participativas.

Palabras clave: discapacidad intelectual, diseño universal, empoderamiento, evaluación participativa, jóvenes.

Posibilidades de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) como enfoque de profundización en las “habilidades de fermentación” para el Aprendizaje Cooperativo (AC)

Miguel Ardanaz Ibáñez (GloLABoratorio, España)

Resumen: Es sobradamente conocido que para que el Aprendizaje Cooperativo (AC) tenga éxito, los participantes han de desarrollar una serie de habilidades cooperativas (Johnson y Johnson, 1987, 2008; Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Hay un tipo de ellas denominadas “habilidades de fermentación” que consisten en la participación en “controversias académicas”, en las cuales los miembros del grupo desafían con calidad las conclusiones y los argumentos de las otras personas. En este estudio realizamos un estudio comparado sobre la definición de estas con las propuestas desde la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (UNESCO 1974, 2015, Bourn 2015) a lo largo de las últimas décadas. Este enfoque permite centrar todavía más las controversias para que la fermentación tenga en cuenta no sólo la interdependencia positiva sino la interdependencia global. El resultado es que AC y ECG se benefician mutuamente y se dan sentido y posibilidad. Esta posibilidad señala hacia una educación transformadora.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje global, pedagogía post-colonial, habilidades de fermentación, ciudadanía global.

ANDREOTTI, V. DE O. y DE SOUZA, L. M. (Ed.) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Oxon: Routledge.

BOURN, D. (2015). *The theory and practice of development education. A pedagogy for global social justice*. Oxon: Routledge.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.T. (1987). *Learning Together & Alone. Cooperative, Competitive, & Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, F.P. (2009). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Columbus: Pearson.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. New Alexandria: ASCD.

TORREGO, J. C. y NEGRO, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.*

Enlace: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2015). Global Citizenship Education. Topics and learning objectives.

Enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Proyecto de convivencia y resolución positiva de conflictos

CEIP La Paloma

Silvia de la Sen Pumares (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Se presenta plan de mediación y resolución positiva de conflictos llevado a cabo en un CEIP situado en Azuqueca de Henares (Guadalajara). Se plantea como objetivo principal del proyecto fomentar el buen clima de centro y la resolución positiva de conflictos. Se ha desarrollado un plan de formación de alumnos mediadores de 5º y 6º de Primaria, los conceptos trabajados han sido la escucha activa, resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar. Se ha podido constatar que han disminuido los conflictos en el tiempo de recreo y los propios alumnos han expresado que se sienten más tranquilos desde que conocen y saben de la existencia de la figura de los alumnos mediadores. Tras la implantación de la experiencia se identifican aspectos de mejora relativos a la participación y formación del profesorado y familias, formación que aborde de forma global la convivencia del centro desde una perspectiva inclusiva y participativa.

Palabras clave: Convivencia, mediación, participación, resolución positiva de conflictos.

Proyectos de Aprendizaje Comunitarios, una Alternativa de Trabajo con la Comunidad

Daniel Almau Trenard. (Centro de Profesionalización Fe y Alegría (CPFA), Venezuela)

Resumen: El servicio comunitario resulta un proceso fundamental para el empoderamiento de las Comunidades en la resolución de sus problemas. Trabajar con Proyectos de Aprendizaje Comunitarios brinda la posibilidad de desarrollar procesos de coinvestigación que generan la autogestión comunitaria. Dentro de los antecedentes teóricos que sustentan la propuesta se consideran los fundamentos epistemológicos y metodológicos del Modelo Innovador del CPFA para el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje Comunitarios y los principios del trabajo comunitario llevados por Orlando Fals Borda. La metodología usada es el Método de Investigación Acción Participativa (Orlando Fals Borda), donde mediante un diagnóstico participativo los docentes participantes de una Comunidad de Aprendizaje abordan una Comunidad Local para generar procesos de coinvestigación de una problemática en particular, permitiendo generar diversas estrategias que logren su resolución. Resulta imprescindible que el docente participante se sepa un coinvestigador del proceso donde es la Comunidad Local el principal actor.

Palabras clave: autogestión, comunidad, investigación participativa, problemas sociales, proyectos.

¿Qué sabe el profesorado de matemáticas sobre la tutoría entre iguales?

Francisco José Alegre Ansuategui (Universidad de Valladolid, España)

Lidón Moliner Miravet (Universitat Jaume I, España)

Resumen: La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos/as. El objetivo de este trabajo es conocer las percepciones del profesorado de matemáticas sobre dicho método. Se utilizó un diseño de encuesta, para ello, se llevó a cabo un muestreo aleatorio entre todos los institutos públicos del Estado español. Participaron un total de 250 profesores/as de Educación Secundaria de la asignatura de Matemáticas. El instrumento empleado fueron dos ítems del cuestionario PETABEKMAT. Se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas. Los resultados apuntan cómo predominan respuestas poco formales respecto a la definición de la tutoría entre iguales y como la gran mayoría del profesorado aprendió o tuvo conocimiento del término a través de otros canales diferentes de los habituales. Así pues, es necesario formar al profesorado en esta metodología para avanzar hacia centros más inclusivos.

Palabras clave: educación secundaria, formación, matemáticas, tutoría entre iguales.

Redes de apoyo y colaboración entre escuelas para la mejora de la inclusión

Cecilia M^a Azorín Abellán (Universidad de Murcia, España)

Resumen: Distintas comunidades autónomas del territorio nacional se están acogiendo al diseño de legislaciones que incentivan la colaboración escuela-con-escuela. En este trabajo se expone una investigación documental cuya fuente de estudio principal es una normativa pionera sobre redes de apoyo social e innovación educativa en Extremadura. Para el análisis cualitativo se creó una hoja de registro que facilitó el vaciado y la recogida de información. Los resultados se presentan en función de las categorías analizadas: propósitos y aspiraciones de estas asociaciones, áreas temáticas que abordan, organización estructural, beneficios e incentivos que generan, proyectos sobre los que se sustentan y procesos de evaluación que conllevan tales alianzas. Los hallazgos evidencian que este tipo de políticas fomenta el desarrollo de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros, concluyendo que las experiencias y recursos que se comparten a través de las redes promueven mejoras en materia de atención a la diversidad e inclusión.

Palabras clave: inclusión, mejora escolar, redes de colaboración.

Reflexión sobre las transformaciones necesarias en el profesor y los estudiantes para una educación inclusiva

Ignacio Perlado Lamo de Espinosa (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Introducción. Estudio reflexivo-descriptivo sobre una experiencia de enseñanza-aprendizaje en un centro educativo con la metodología cooperativa como base. Mediante el abordaje e implantación de esta experiencia metodológica, el objetivo se centra en describir el proceso de cambio que aflora en el profesor y los estudiantes, describiendo las sesiones de clase: ¿Qué ocurre cuando se da voz y participación cooperativa al alumno?, ¿Qué sensaciones, opiniones, reflexiones y retos tiene el profesor? Como centro conceptual encontramos los principios de la educación inclusiva transformadora de la escuela y generadora de prácticas de innovación, promoviendo el cambio en el profesorado, el sistema de enseñanza, el currículum, etc. (Ainscow, Echeita y Messiou, 2014). Metodología. Estudio cualitativo y descriptivo de caso único, desarrollado mediante observación participante con una muestra de 26 estudiantes. Conclusiones. Aplicar este modelo de mejora educativa, conlleva retos ilusionantes y necesarios cambios perceptivos en el profesorado, el currículum, y el centro.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, currículum, educación inclusiva, innovación.

Retos y limitaciones en los procesos de mejora escolar

Cateri Soler García (Universidad de Málaga, España)

Iulia Mancila Mancila (Universidad de Málaga, España)

Miguel López Melero (Universidad de Málaga, España)

Resumen: En este trabajo se presenta una reflexión acerca de los desafíos y limitaciones de los procesos de mejora de las prácticas educativas a partir de un proyecto de investigación que se ha desarrollado en varios centros educativos de Andalucía, cuyo objetivo era conocer las condiciones que favorecen el cambio y la transformación de la escuela hacia un modelo inclusivo. La metodología empleada ha sido la investigación- acción- participativa, según el modelo de Kemmis y McTaggart (1988). En esta comunicación nos centraremos en un solo caso, en concreto una escuela de infantil y primaria situada en la provincia de Córdoba (Andalucía) y los procesos que se han dado dentro de este contexto en particular. La participación en dicha experiencia, nos permite interrogarnos y reflexionar sobre de los aspectos fundamentales como los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sentido del curriculum en relación a la diversidad, la formación del profesorado o la convivencia, entre otros.

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, investigación educativa.

Sociodrama y brainstorming como mecanismo de investigación y aprendizaje en proyectos participativos de mejora de la convivencia: estudio de caso en el I.E.S. Alameda de Osuna

Guillermo Zamorano González (Universidad Carlos III de Madrid, España)

Resumen: Las técnicas de investigación social de la IAP (investigación acción participante) tienen importantes beneficios pedagógicos. Es especialmente significativo cuando el objeto de estudio es un programa de convivencia participativo. A través de un estudio de caso (programa de alumno ayudante y equipo de mediación del I.E.S. Alameda de Osuna, Madrid) se comprueba la eficacia y la valoración positiva entre el alumnado del centro de los programas de convivencia participativos procurando que en la propia investigación reflexionen y debatan con sus iguales, contribuyendo a mejorar la convivencia en el centro escolar. Del mismo modo, se advierten retos de convivencia en las aulas: relaciones de pareja, redes sociales y mundo digital, el problema del “chivato” y la participación efectiva del alumnado.

Palabras clave: alumno ayudante, brainstorming, equipo de mediación, sociodrama.

Tejiendo Redes Comunitarias para mejorar la inclusión de la infancia y familias vulnerables

Begoña Martínez Domínguez (Universidad del País Vasco U.P.V./E.H.U., España)

Nekane Beloki Ariztu, (Universidad del País Vasco U.P.V./E.H.U., España)

Leire Darretxe Urrutxi (Universidad del País Vasco U.P.V./E.H.U., España)

M^a. Aranzazu Remiro Barandiaran (Fundación EDE, España)

Resumen: Un enfoque reciente de la educación inclusiva, considera que la inclusión social de la ciudadanía es posible si toda la comunidad garantiza la igualdad de oportunidades a personas y colectivos que viven en situaciones vulnerables y de exclusión. Aceptando ese reto, presentamos un avance del diseño y resultados obtenidos en una investigación participativa que está realizando un equipo de la UPV/EHU, analizando *Propuestas Inclusivas de Mejora de la infancia vulnerable*, desarrolladas por diferentes agentes educativos y sociales en una comunidad¹¹. Las conclusiones, contrastadas con otros equipos que comparte este proyecto coordinado, ayudan a promover procesos de innovación inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Redes inclusivas, Infancia vulnerable e Investigación Participativa.

¹¹ Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias (EDU2015-68617-C4-2-R). Proyecto I+D+I, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad (2016-2019) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER)

Tú me cuentas, yo te cuento

Carolina Álvarez Pumares (Colegio Valle del Miro, Valdemoro, España)

Resumen: Experiencia llevada a cabo en 5º de primaria con el fin de mejorar la convivencia escolar, la empatía y mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. Dicha experiencia trataba de construir entre todos un árbol tridimensional cuyas hojas estarían clasificadas en tres colores, rojo, amarillo y verde, de manera que corresponderían a emociones desagradables, peligrosas y agradables respectivamente. Los alumnos tendrían una pinza con su nombre que colocarían diariamente en la hoja que mejor expresase su estado de ánimo. Al llegar a clase, yo echaría un vistazo a las hojas en las que los alumnos han depositado su pinza, para hacerme una idea de su estado de ánimo. Posteriormente comenzaría el diálogo sobre los alumnos que se encuentran en emociones desagradables o peligrosas con el fin de ayudarles a compartir esos sentimientos y contribuir con ellos a encontrar el lado positivo y así cambiar su estado de ánimo a una emoción más agradable. El resultado de esta experiencia ha sido un éxito ya que así lo exponen los alumnos en su evaluación, piden repetir de nuevo la experiencia y la cohesión del grupo ha sido genial, defendiéndose cuando ha sido necesario y mejorando la empatía en todos los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, experiencia emocional, habilidades sociales.

Tutoría entre iguales en matemáticas para alumnado que se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación: una revisión bibliográfica

Francisco José Alegre Ansuategui (Universidad de Valladolid, España)

Lidón Moliner Miravet (Universitat Jaume I, España)

Resumen: El objetivo de este trabajo es describir y visibilizar las potencialidades de la tutoría entre iguales en matemáticas en las que alumnado que se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación es el protagonista. Se ha realizado una revisión bibliográfica descriptiva de estos programas y se ha consultado en las bases de datos ERIC y Google Scholar. Los artículos se cuantificaron y además se llevó a cabo un análisis de contenido de los mismos donde se tuvieron en cuenta los siguientes tópicos: tutoría entre iguales y matemáticas. Se obtuvieron un total de 35 investigaciones. Los estudios concluyen con tres aspectos esenciales: como estas experiencias muestran resultados muy positivos desde la perspectiva académica, la necesidad de documentar más iniciativas de este tipo en otras etapas educativas y el reto de estudiar otras variables de manera cuantitativa como son la actitud, el autoconcepto o la ansiedad hacia las matemáticas.

Palabras clave: matemáticas, revisión bibliográfica, tutoría entre iguales.

Una propuesta para la formación del profesorado en Aprendizaje Cooperativo: avanzando hacia una escuela inclusiva

Irina Rasskin Gutman, (Universidad de Extremadura - Equipo INIDE, España)

Mariana Solari Maccabelli (Universidad de Extremadura - Equipo INIDE, España)

Viviana Figueroa (Equipo INIDE, España)

Amanda López de la Iglesia (Equipo INIDE, España)

Paula Martín-Lunas Villoria (Equipo INIDE, España)

Resumen: La formación del profesorado puede ser entendida como un elemento clave para avanzar hacia una educación inclusiva. El Equipo Interdisciplinar de Investigación y Dinamización Educativa (INIDE) lleva más de cuatro años realizando formaciones en metodologías activas dirigidas a docentes de distintas etapas educativas (desde educación infantil hasta la universidad). En esta comunicación presentaremos nuestra propuesta de formación en Aprendizaje Cooperativo, basada en las aportaciones de algunos de los principales investigadores sobre esta metodología de enseñanza-aprendizaje. En concreto, nos referiremos a los objetivos de las formaciones, la organización de los contenidos, la metodología y las estrategias utilizadas para la evaluación de la experiencia formativa. A partir del análisis sobre la puesta en marcha de estas formaciones en más de 170 centros, reflexionaremos sobre las principales ventajas y limitaciones de las mismas.

Palabras clave: aprendizaje activo, calidad de la educación, formación de docentes.

Uno a Uno (Proyecto Pígalión)

Ana Martínez Iturbe (IES Albal, España)

Cristina Peris rodíguez (IES Albal, España)

Resumen: El objetivo de esta propuesta es presentar el Proyecto Pígalión como apoyo al Plan de transición. Actualmente se lleva a cabo en el IES de Albal con la participación de 40 alumnos de 1º ESO y 40 de bachillerato, 7 profesores y una coordinadora de convivencia junto a otros programas previstos para una educación inclusiva (PAE, integra, plurilingüismo, plan de convivencia, Comenius, etc.) Las variables que medimos son el número de suspensos, el grado de rechazo de sus compañeros, el nivel de autoestima, entre otros. La evaluación de estos parámetros queda recogida a través de unas rúbricas cumplimentadas por los profesores tutores trimestralmente y de unas fichas de seguimiento firmadas por los alumnos. Se ha conseguido que el 90% del alumnado aproveche de un modo exitoso este recurso. Podemos concluir que el proyecto Pígalión es una propuesta eficaz y extrapolable a otros centros por los resultados positivos que aporta.

Palabras clave: convivencia, educación inclusiva, Pígalión, proyecto.

COMUNICACIONES EN FORMATO EXTENSO

(Por orden alfabético)

¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares

Carlos García Junco

Gey Lagar

OBJETIVOS

1. Aumentar los tiempos de juego en la totalidad del alumnado durante los recreos.
2. Desarrollar habilidades sociales y comunicativas en el alumnado con TEA.
3. Disminuir el riesgo de acoso escolar y exclusión social.
4. Experimentar nuevas formas de jugar con el resto de compañeros del colegio.
5. Potenciar el uso del juego como estrategia de crecimiento social y de aprendizaje para todo el alumnado.

METODOLOGÍA

El proyecto se crea con el objetivo de desarrollar y aumentar las habilidades sociales y comunicativas en el alumnado con TEA, debido a las situaciones de aislamiento observadas durante las actividades educativas compartidas con sus iguales, especialmente en los períodos de recreo.

Las dificultades comunicativas y en habilidades sociales que presenta este alumnado, sumado a sus dificultades académicas, hacen que sean niños con altos porcentajes de fracaso escolar, además de sumarse otros factores de riesgo social: la exclusión social y el acoso escolar o *bullying*.

Mediante la introducción de diversos juegos y apoyos en el recreo, se busca revertir la situación de aislamiento que sufren diariamente niños y niñas durante su jornada educativa, aumentando de manera gradual los tiempos de interacción positiva de los mismos.

Utilizando la metodología observacional se crea un sistema de registro de conductas observadas durante los recreos, con el objetivo de registrar y evaluar las conductas del alumnado con TEA durante el programa de inclusión educativa.

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, demostrando que la introducción de juegos en el recreo, aumenta los tiempos de juego y de interacción positiva en el alumnado con TEA, así como en el resto de alumnado que presenta dificultades de relación y/o conductas disruptivas.

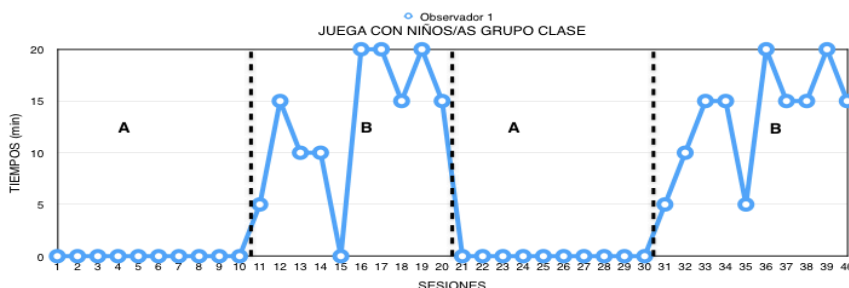
El trabajo contiene un estudio de caso real de cuatro fases (ABAB) (realizado por 3 observadores) con un alumno con TEA de 10 años de edad que se encuentra escolarizado en el colegio La Inmaculada de Oviedo.

RESULTADOS

Los resultados demuestran la importancia de la intervención en los recreos, observándose que los tiempos de interacción positiva aumentan durante el desarrollo del proyecto, a la vez que inversamente proporcional disminuyen los tiempos de aislamiento o de interacción negativa registrados previamente a la introducción del programa.

Además se cuenta con la experiencia y larga trayectoria internacional del programa de Patios Dinámicos llevado a cabo por Gey Lagar en diferentes partes de España.

- A continuación se muestra una gráfica de la conducta de juego observada con su grupo clase. Se evaluaron otras conductas como (estereotipias, juego con otros niños de diferente aula, baño, interacción negativa, etc.)





PND – Juega con niños/as grupo clase		
Observador 1	19/20=95%	Muy efectivo
Observador 2	19/20=95%	Muy efectivo
Observador 3	19/20=95%	Muy efectivo
TOTAL	57/60=95%	Muy efectivo

CONCLUSIONES

1. Importancia de la metodología observacional en el alumnado con TEA.
2. Validez y efectividad de los proyectos y/o programas de patios inclusivos.
3. Importancia de los registros sistemáticos en actividades escolares.

Actitudes del alumnado de ESO hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física

Augusto Jiménez de la Fuente (Universidad de Alcalá, España)

Mirella Mansilla Fernández (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: El objetivo de este trabajo fue valorar las actitudes del alumnado de ESO, hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física tras la aplicación de un programa de sensibilización y concienciación hacia la discapacidad basado en deportes paralímpicos. Participaron 353 alumnos (197 varones y 156 mujeres), de 12-17 años de edad. Como instrumento de medición se utilizó la versión en español (Ocete, 2016) del cuestionario CAIPE-R (Block, 1995). Los resultados indicaron mayores diferencias significativas positivas ($p < .05$) en las actitudes generales hacia la discapacidad que en las actitudes específicas. Se concluye que la aplicación de programas de intervención inclusivos en Educación Física puede ayudar a mejorar las actitudes del alumnado hacia la discapacidad, pudiendo constituir una estrategia fundamental para la inclusión educativa.

Palabras clave: actitudes, alumnado, discapacidad, educación física, inclusión.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido evaluar el efecto de la implementación de un programa de sensibilización y concienciación hacia la discapacidad en las actitudes del alumnado de ESO, de un Centro Educativo de Guadalajara, hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física.

Para ello, se ha puesto en práctica un programa educativo basado en la práctica de diferentes deportes paralímpicos, con el fin de concienciar y sensibilizar al alumnado sobre la importancia y los beneficios de la inclusión educativa.

La necesidad de dicho programa radica en que, en la actualidad, la mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, se encuentra escolarizado en centros ordinarios junto con sus compañeros sin discapacidad (Felipe y Garoz, 2016), concretamente 171.303 alumnos en el curso 2015-16 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) y dicho número se ha visto incrementado en los últimos años, el alumnado no universitario que recibe apoyo educativo asociado a algún tipo de discapacidad asciende a un 2,6% del alumnado matriculado en el curso 2015-16 frente al 1,9% del curso 2011-12 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016)

Ríos (2009) define la escuela inclusiva como una escuela en la que toda persona tiene cabida, indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje. Por tanto, siempre que se atiendan a las necesidades educativas de todo el alumnado se podrá lograr una educación inclusiva en un entorno ordinario.

Entendemos que para lograr una escuela inclusiva se ha de normalizar la convivencia de alumnado con y sin discapacidad dentro de una misma aula, lo que implica una mayor comprensión de qué es la discapacidad y en qué se asimilan y diferencian las personas con y sin discapacidad. Lo que conlleva, según Hutzler (2003), que, en lugar de tener un alumno con discapacidad preparado para su inclusión en la clase regular, la clase regular ha de prepararse para este alumno.

Este cambio de concepción de la discapacidad requiere también un cambio de actitudes y el desarrollo de un sentido de la responsabilidad. La inclusión permite crear un espacio que favorezca el desarrollo de actitudes positivas en el alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad (Thomas, Walker y Webb, 2006). La educación es el paso inicial en la promoción de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Shannon, Schoen y Tansey, 2009).

El estudio de las actitudes hacia la discapacidad se ha orientado a diferentes tipos de discapacidad y colectivos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), como el profesorado (Avramidis y Norwich, 2004), los compañeros (Gómez e Infante, 2004).

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

Para el diseño de este programa se han tomado como referencia el Paralympic School Day (PSD), programa educativo cuyo propósito es de crear conciencia y comprensión sobre el movimiento paralímpico en el contexto educativo (International Paralympic Committee, 2006). Y el programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE), desarrollado por el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (Pérez-Tejero et al., 2013) cuyos objetivos son promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes paralímpicos mediante una metodología con carácter inclusivo y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva.

El programa se aplicó durante el curso académico 2016-2017 a todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de un Centro Educativo de Guadalajara. Para ello, se coordinó con el profesorado del centro Educativo tanto la elección de los deportes paralímpicos que se desarrollarían en las sesiones prácticas como el calendario de implementación de dichas sesiones. Las fases de aplicación del programa se pueden observar en la Tabla 1.

	Actividad
Fase 1	Aplicación del pre-test al alumnado Ponencia sobre los conceptos de discapacidad, inclusión y deportes paralímpicos
Fase 2	Durante tres semanas consecutivas se desarrollaron las sesiones prácticas de Voleibol sentado, Goalball y Boccia, en los grupos de la ESO, contando con la presencia de jugadores de Boccia en las sesiones prácticas
Fase 3	Charla de un deportista paralímpico y realización de un evento deportivo en el que el alumnado participante en el programa compitió entre sí en los diferentes deportes paralímpicos practicados.
Fase 4	Aplicación del post-test al alumnado Análisis de los resultados

Tabla 1: Fases del programa de intervención

Muestra del estudio

La muestra de estudio, que inicialmente comprendía a 371 alumnos, finalmente fue de 353 alumnos sin discapacidad, siendo el 55,8% varones y 44,2% mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, teniendo una media de edad de $X=13,88$ ($DT=1,376$).

Instrumento, procedimiento de medición y variables

Para medir las actitudes hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en EF, se le aplicó al alumnado sin discapacidad el CAIPE-R (Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education- Revised, Block, 1995). En este trabajo se ha utilizado la versión en español de Ocete (2016).

La administración del cuestionario se realizó por un único evaluador, para cumplimentarlo el alumnado dedicó un tiempo máximo de 15 minutos tanto en la primera toma de datos (pre-test) como en la segunda toma de datos (post-test).

El CAIPE-R está formado por tres apartados: información inicial del alumno; descripción de un hipotético compañero con discapacidad física y, por último, relación de 10 ítems pertenecientes a dos escalas: una general que mide la actitud hacia la inclusión en EF (ítems 1-6) y una específica, que mide la actitud hacia la adaptación en los deportes (ítems 7-10); ambas con una escala de tipo Likert de 4 posibilidades.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS v. 21, y se fijó un nivel de significación de $p \leq 0.05$ para considerar las diferencias y las correlaciones estadísticamente significativas.

Para comprobar la normalidad de la muestra se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov. Al observarse que ninguna de las variables seguía una distribución normal, se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas.

Para analizar las diferencias en las actitudes antes y después de la intervención (pre y post-test), se ha utilizado la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas.

RESULTADOS

Nuestros resultados muestran mayores diferencias significativas en los ítems que reflejan las actitudes generales hacia la discapacidad (ítems 4, 5, y 6), mientras que en las actitudes específicas sólo se hallaron diferencias significativas en el ítem 9 (Tabla 2).

Estos resultados coinciden con los de otros autores (Liu, Kudláček, y Ješina, 2010; Panagiotou et al., 2009; Ocete, 2016 y Xafopoulos et al., 2009), que también obtuvieron resultados significativos positivos en la dimensión general del cuestionario, tras su intervención en escuelas inclusivas y no inclusivas.

	Ítem 1 Post-Pre	Ítem 2 Post-Pre	Ítem 3 Post-Pre	Ítem 4 Post-Pre	Ítem 5 Post-Pre	Ítem 6 Post-Pre	Ítem 7 Post-Pre	Ítem 8 Post-Pre	Ítem 9 Post-Pre	Ítem 10 Post-Pre
Z	-1,930 ^a	-,449 ^a	1,132 ^a	2,225 ^a	3,064 ^a	2,791 ^a	1,128 ^a	-,408 ^b	2,284 ^a	-,102 ^b
Sig. asintót. (bilatera l)	,054	,654	,257	,026*	,002*	,005*	,259	,684	,022*	,919

a. Basado en los rangos positivos.

b. Basado en los rangos negativos.

Tabla 2: Diferencias de significación entre el momento Pre-Test y Post-Test

Las diferencias significativas positivas observadas en los ítems 4 (*María/Carlos debería tener una educación física especial con otros chicos que tuviesen problemas similares*), 5 (*Si María/Carlos estuviese en mi clase de E.F., hablaría con él/ella y sería un amigo*) y 6 (*Si María/Carlos estuviese en mi clase de E.F., me gustaría ayudarle a practicar y jugar a juegos*), en la actitud el alumnado sin discapacidad hacia la inclusión en Educación Física, tras la aplicación del programa, podrían deberse al impacto que causó en el alumnado el jugar a la Boccia con los deportistas con Parálisis Cerebral o la charla del deportista paralímpico, ya que el contacto con las personas con discapacidad ayuda a

producir cambios positivos en las actitudes del alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad (Stewart, 1991). Del mismo modo, la información aportada en la ponencia inicial y las vivencias a través de la simulación de la discapacidad y de la práctica de los deportes paralímpicos ofrecen una experiencia directa que puede modificar el comportamiento en relación con la actitud (Ajzen, 2005).

En relación con la escala específica, la cual mide la actitud hacia la adaptación en los deportes, las diferencias significativas observadas en el ítem 9 (*Alguien podría ayudar a María/Carlos cuando practica en la cancha de juego*) puede deberse a que el alumnado está acostumbrado a que se realicen modificaciones y/o adaptaciones en las actividades físico-deportivas que practican en las sesiones de EF, por la presencia de alumnado con discapacidad en su mismo grupo. Otra hipótesis es que la información aportada al alumnado sobre las características de los diferentes deportes paralímpicos en la ponencia inicial, las diferencias respecto a los mismos deportes convencionales, así como las adaptaciones de dichos deportes, les hace comprender mejor el deporte paralímpico y la necesidad de adaptar las reglas para lograr una participación y práctica deportiva inclusiva. El hecho de que en el resto de los ítems no haya diferencias significativas puede deberse al contacto previo que el alumnado ha tenido con compañeros con discapacidad en el Centro, al tratarse de una escuela inclusiva. Lo que parece indicar que la normalización de la inclusión de alumnado con discapacidad en centros educativos ordinarios ayuda a disminuir los prejuicios y las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

La aplicación de nuestro programa de intervención inclusiva en el área de EF, nos muestra que la aportación de información, la simulación de la discapacidad y el contacto directo, se afianzan como estrategias que facilitan la sensibilización y la concienciación hacia las personas con discapacidad y fomentan una actitud positiva hacia su inclusión., no sólo dentro del contexto educativo, ya que estas actitudes positivas se transfieren al contexto propio de las actividades de la vida diaria.

También se ha observado que la asignatura de EF facilita la interacción entre alumnado con y sin discapacidad, convirtiéndola en el contexto ideal para diseñar e implementar este tipo de programas de concienciación y sensibilización.

La implementación de este programa ha permitido tener una opinión sobre las opiniones del alumnado de la ESO acerca de la inclusión de alumnado con discapacidad en las sesiones de EF, promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y aportar una serie de aprendizajes y vivencias que favorezcan el conocimiento y el acercamiento hacia la discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behaviour*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, pp. 25-44.
- Block, M. (1995). Development and validation of Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), pp. 60-77.
- Felipe, C. y Garoz, I. (2016). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), pp. 199-210.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16(4), pp. 371-383.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55, pp. 347-373.
- International Paralympic Committee (2006). Paralympic School Day. Recuperado el 28 noviembre 2016, de: <https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>

- Liu, Y., Kudláček, M. y Ješina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 40(2), pp. 63-69.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Enseñanzas no universitarias. Alumno matriculado. Recuperado el 28 de noviembre de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Ocete, C. (2016). "*Deporte inclusivo en la escuela*": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Recuperado el 28 de noviembre de 2016, de: <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.39683>.
- Panagiotou, A., Evagelinou, C., Doulkeridou, A., Koidou, E. y Mouratidou, K. (2009). Evaluation of Student's Attitudes from Conventional Primary Schools toward Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education after the Implementation of a Program. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 7(2), pp. 103-113.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C. y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 83-114.
- Shannon, C. D., Schoen, B. y Tansey, T. N. (2009). The effect of contact, context, and social power on undergraduate attitudes toward persons with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 75(4), pp. 11-18.
- Stewart, C.C. (1991). Effect of practical types in preservice adapted physical education curriculum on attitudes toward disabled populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), pp. 76-83.
- Thomas, G., Walker, D., y Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Xafopoulos, G., Kudláček, M. y Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program “Paralympic School Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), pp. 63-71.

Análisis de la cooperación en la enseñanza universitaria

Isabel Pascual Gómez (Universidad de Alcalá, España)

Elena María Lorenzo LLamas (Universidad de Alcalá, España)

M^a Ángeles Martínez Berruezo (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: El trabajo cooperativo mediante la realización de trabajos o proyectos en grupo es una de las metodologías cada vez más generalizadas en la Enseñanza Superior, a pesar de las dificultades que entraña el conocimiento de los aprendizajes y las experiencias individuales de cada uno de sus miembros. Este trabajo muestra los resultados de un proyecto cuyo objetivo consiste en analizar, desde la perspectiva del alumno, esta metodología. Estudiantes de grado (n=156) y posgrado en educación (n=45) respondieron el cuestionario ACOES (Cabrera,2011). Los estudiantes valoran positivamente esta metodología, aunque apuntan la necesidad de hacer mejoras en su implementación, como la necesidad de fortalecer la planificación del trabajo por parte del profesorado, el establecimiento de normas claras de funcionamiento en los grupos, o la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación.

Palabras clave: cooperación, trabajo en grupo, enseñanza universitaria.

INTRODUCCIÓN

La utilización de la metodología de aprendizaje cooperativo en las titulaciones de Educación de la Universidad de Alcalá es una práctica muy habitual. Al igual que en numerosas investigaciones sobre esta metodología (Goikoetxea 1990, Ovejero 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; González-Tejero, López y & Martínez-Artero, 1997; Lobato, 2010; Johnson & Jhonson, 2000; Pujolas, 2008; Slavin, 1999; Slavin, 1997), los docentes de sus facultades valoran en ella su indudable potencial formativo y su considerable contribución en la adquisición de competencias indispensables para el futuro ejercicio profesional de los estudiantes. Por todo lo anteriormente dicho, se considera necesario realizar un análisis que permita conocer si los estudiantes tienen también esa misma

percepción valor así como su opinión sobre cómo debe ser su organización y funcionamiento .

MÉTODO

En diferentes asignaturas se utilizaron estrategias de aprendizaje cooperativo: formación de grupos de trabajo cooperativo (entre 4-6 alumnos), realización de experiencias de trabajo en grupo cooperativos y evaluación de cada una de estas experiencias. Se realizaron además dos aplicaciones de un cuestionario para conocer si se habían producido cambios en las valoraciones de los estudiantes sobre su concepción de la cooperación. Participaron en la experiencia 57 grupos de trabajo con una media de 3,8 participantes por grupo. Contestaron al cuestionario inicial 201 estudiantes; 156 en el final.

Instrumento

Se aplicó el Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación Superior ACOES (Cabrera, González y Mérida, 2012). La escala fue validada psicométricamente obteniendo un nivel de consistencia interna alto ($\alpha=0.844$). Se trata de un instrumento de 49 ítems con una escala de tipo Likert de 5 niveles de respuesta. El estudiante valoró las siguientes dimensiones del trabajo cooperativo:

- Concepción sobre del trabajo en grupo. En esta dimensión el estudiante valora de manera general la contribución que este tipo de trabajo puede tener sobre la formación académica.
- Utilidad del trabajo en grupo. En esta dimensión el estudiante valora de manera personal la contribución que el trabajo cooperativo tiene en su formación.
- Planificación del trabajo. En esta dimensión valora la planificación que por su experiencia el profesorado hace de este trabajo
- Funcionamiento. Describe cómo se valora la organización grupal.
- Eficacia. Recoge información sobre cómo creen que este tipo de trabajo podría mejorar los resultados académicos.

- Criterios para organizar los grupos. Describe cómo creen que deberían funcionar los grupos.
- Normas. En esta dimensión define qué tipo de normas creen que incrementan el rendimiento del grupo.
- Fortalezas, debilidades y sugerencias para este tipo de trabajo.

RESULTADOS

Respecto a *la concepción del trabajo en grupo*, los estudiantes de Grado y los de Máster parten de una valoración alta sobre sus ventajas ($x_{G1}=3.046$; $x_{M1}=3.231$), sin diferencias estadísticamente significativas entre ellos en la toma de datos inicial; pero, mientras que en el alumnado de Máster se produce un aumento significativo de la valoración en el momento de la toma de datos final ($x_{M1}=3.231$; $x_{M2}=3.478$; $t_{94}= 1.994$; $p=0.04$), ocurre lo contrario en el alumnado de Grado cuya valoración disminuye sin significación estadística ($x_{G1}=3.046$; $x_{G2}= 2.907$). Los estudiantes de Grado y los de Máster consideran de utilidad este tipo de trabajo ($x_{G1}=3.118$; $x_{M1}=3.292$), con medias no estadísticamente significativas en la toma de datos inicial; en el alumnado de Máster se produce un aumento de la valoración personal en el momento de la toma de datos final ($x_{M1}=3.292$; $x_{M2}=3.443$), aunque sin significación estadística. Sin embargo, en Grado las valoraciones bajan con diferencias estadísticamente significativas ($x_{G1}=3.046$; $x_{G2}= 2.739$; $t_{259}= 4.988$; $p=0.001$). La *valoración sobre la planificación del trabajo* realizada por el profesorado, obtiene la valoración más baja de todas las dimensiones, semejante en ambos grupos ($x_{G1}=2.495$; $x_{M1}=2.522$), y sin significación estadística en la toma de datos inicial; en el alumnado de Máster se produce una disminución no significativa de esta valoración en el momento de la toma de datos final ($x_{M1}=2.522$; $x_{M2}=2.475$). Ocurre lo mismo en el alumnado de Grado, en ellos, observamos que sus puntuaciones bajan, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($x_{G1}=2.495$; $x_{G2}=2.342$).

Por último, respecto a la dimensión *funcionamiento interno de los grupos*, los estudiantes de Grado y los de Máster parten de una visión positiva y semejante sobre su trabajo ($x_{G1}=3.325$; $x_{M1}=3.523$); no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos en la toma de datos inicial. Se

produce una disminución de la valoración en el momento de la toma de datos final, que no resulta significativa a nivel estadístico ($xM1=3.523$; $xM2=3.399$) en los estudios de Máster y significativa en Grado ($xG1=3.325$; $xG2= 2.382$; $t_{249}=9.274$; $p<0.001$).

En las dimensiones en las cuales los estudiantes describían *el tipo de funcionamiento* que según su opinión mejoraban el trabajo grupal se ha considerado, más interesante que realizar un resumen de la evolución, realizar una descripción de sus consideraciones. A continuación, pasamos a describir cuáles son los criterios que según los estudiantes mejorarían el rendimiento. Según los estudiantes los grupos deben tener 4 o 5 miembros (66%), tener una composición diversa, ser estables durante el curso, y tener un coordinador ($g=57\%$, $m=73\%$). Respecto a la constitución del grupo hay un alto acuerdo en que el profesor no debe intervenir en su formación ($g=80.7\%$, $m=71.10\%$). Sin embargo, cuando son los estudiantes los que deben formar los grupos los resultados no son tan concluyentes. Parece que están en desacuerdo con hacer grupos por criterios de amistad especialmente en Máster (80%) pero cuando se les pregunta si prefieren constituirlos por criterios académicos sólo un 36% de los estudiantes de Máster está de acuerdo con tener en cuenta este criterio. Consideran que en el funcionamiento interno de los grupos deben incluirse normas de funcionamiento ($g=92,9\%$, $m=97,7\%$), establecidas por el alumnado ($g=60.9\%$, $m=57,8\%$) o negociadas entre estudiantes y profesores ($g=51,9\%$, $m=65\%$). Los estudiantes de máster son más partidarios de recogerlas en un documento, en el que se incluyan roles y responsabilidades de cada miembro del grupo. En ambos estudios están de acuerdo en la obligatoriedad de asistir a las reuniones. Respecto a cómo podría mejorarse el rendimiento del grupo los estudiantes tanto de Grado como de Máster consideran que lo que más ayuda a mejorar el rendimiento son las pautas que ofrece el profesor sobre el trabajo en grupo ($g=75\%$, $m= 81\%$) así como su supervisión ($g=64\%$, $m=66\%$). No consideran tan necesario que el profesor controle la asistencia ($g=61\%$, $m=50\%$). Para ambos grupos de estudiantes es muy importante que el profesorado informe previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo ($g=79\%$, $m=82\%$). Sin embargo, los estudiantes de Máster valoran mucho más la incorporación de la autoevaluación individual al global de la nota ($g=56\%$, $m=88\%$).

DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos podría afirmarse que la experiencia de trabajo cooperativo ha sido valorada de manera positiva por todos los estudiantes, aunque con una mayor intensidad en los estudiantes de máster. Los meta-análisis realizados sobre los beneficios de este tipo de metodología diferencian beneficios en tres tipos de esfera cognitiva, afectiva y social (Goikoetxea y Pascual, 1990). Desde el punto de vista afectivo y social los estudiantes han percibido los beneficios que este tipo de metodología puede aportar a su formación y están en la misma línea que los mencionados por otros autores: la mejora de sus habilidades sociales y de sus relaciones interpersonales (Lobato 2010; Suarez, 2009). Sin embargo, desde el punto de vista cognitivo y respecto a la percepción sobre la activación que éste tipo de metodología tiene sobre su propio aprendizaje los resultados no son tan concluyentes como los encontrados en la revisión de la literatura (Slavin, 1999; Jhonson et al 2000). Sólo el 35% de los estudiantes de grado y el 46% de los estudiantes de máster creen que les ha servido para activar procesos de aprendizaje; para investigar y aprender de forma autónoma (36,5%, 28,9%); o para mejorar de forma sustancial en su rendimiento o en la mejora de los conocimientos de la asignatura (31%, 45%). Además de sus fortalezas también han sido conscientes de sus debilidades. Su valoración ha cambiado durante el curso a la baja en Grado. En las dimensiones Concepción del trabajo en grupo y Utilidad del trabajo en grupo ambos grupos evolucionan de forma distinta y mientras en Grado disminuye la valoración en Máster aumenta. En la dimensión, Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado (la dimensión con la valoración más baja) no se observan cambios reseñables. Y, por último, en la dimensión Eficacia del trabajo grupal, los resultados de partida indican que estaríamos ante dos grupos con concepciones diferentes, que evolucionan en direcciones contrarias (aumenta la concepción de la eficacia tras el estudio en el alumnado de Máster y disminuye la percepción de la eficacia para el alumnado de Grado), por lo que han de ser interpretados con mucha cautela. Estos resultados ponen de manifiesto que para que este tipo de metodología sea percibida como eficaz requiere de una planificación y

coordinación tanto por parte del profesorado como del alumnado- que en opinión de los estudiantes- no siempre ha estado presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Cabrera, M.M., González López, I. y Mérida Serrano, R. (2012) Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en la educación superior. *Rie*, 30-1, pp. 87-109.
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, (5).
- González-Tejero, J. M. S., López, M. E. G. H., & Martínez, M. D. C. M. A. (1997). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. EDITUM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Lobato, C. y otros (2010). Development of the competences of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 3(3), pp. 224-240.
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5 (Suplemento), pp. 373-391.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Suárez Guerrero, C. (2009). *El aprendizaje cooperativo como condición social de aprendizaje*. Universidad de Salamanca. Documento policopiado.

Análisis de las estrategias de inclusión educativa del alumnado migrante y trans que ha cumplido itinerarios educativos de éxito

Melani Penna Tosso (Universidad Complutense de Madrid, España)

Raúl García Medina (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las estrategias de inclusión educativa que hicieron posible los itinerarios académicos de éxito de un grupo de estudiantes universitarios, pertenecientes a los colectivos de personas migrantes o personas transexuales. Aunque las investigaciones en este campo evidencian las dificultades que suelen encontrar este alumnado en sus trayectorias educativas, se detienen poco en describir las estrategias de inclusión educativa exitosas. Los resultados de esta investigación permitieron analizar los itinerarios formativos de una muestra de estudiantes universitarios de estos colectivos, identificando y describiendo las principales variables relacionadas con el entorno educativo relacionadas con su éxito académico. Las conclusiones alcanzadas ofrecen orientaciones valiosas para mejorar las estrategias de atención a la diversidad empleadas por los centros escolares.

Palabras clave: atención a la diversidad, diversidad cultural, diversidad sexual, educación inclusiva, itinerarios académicos de éxito.

INTRODUCCIÓN

La siguiente comunicación pretende dar cuenta de parte de los resultados alcanzados dentro del proyecto de investigación PR26/16-20249¹², aún en curso. Se acometió este proyecto partiendo de la evidencia de que “el proceso educativo se configura como un espacio decisivo para la integración del

¹² Concedido al grupo INDICE (Investigación sobre Diversidad Cultural y Educación) en la convocatoria 2016 de Proyectos de Investigación Santander-Universidad Complutense de Madrid, con una duración de un año (finaliza el 21-12-2017)

alumnado de colectivos minoritarios o para la perpetuación de su marginalidad y exclusión” (García Fernández y Goenechea, 2009, 39). Así, nos pareció de especial interés conocer la percepción que los propios estudiantes, integrantes de colectivos minoritarios, tenían del clima de convivencia y de las posibles modificaciones experimentadas en las relaciones interpersonales como consecuencia de la intervención planificada del centro. En general, las investigaciones sobre la escolarización de grupos minoritarios y su aprovechamiento académico se centran, principalmente, en las dificultades que encuentra este alumnado a lo largo de su estancia en el sistema educativo reglado. Así, en el caso del alumnado de familia inmigrante buena parte de la literatura pone de relieve la mayor incidencia del fracaso escolar entre este colectivo con respecto al alumnado autóctono. Rahona y Morales (2012) resaltan los resultados del informe PISA cuando señala que los estudiantes inmigrantes, en la mayoría de los países de la OCDE, tienen mayor probabilidad de obtener resultados negativos y fracasar académicamente que los estudiantes nativos. Además, contrariamente a lo que se piensa, su rendimiento y aspiraciones disminuyen conforme aumenta el tiempo de estancia (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008). Todas estas evidencias parecen señalar que el sistema educativo en su conjunto contribuye a convertir las diversidades en desigualdad, y en este sentido no es una excepción el caso de las diversidades sexo-genéricas. Resulta especialmente relevante la situación de las personas trans. Puche, Moreno y Pichardo (2013) concluyen que la transexualidad es una realidad invisibilizada en los centros educativos y en los libros de texto, lo que conlleva que estas personas vivencien su diferencia en solitario, incrementándose el riesgo de sufrir formas silenciosas de violencia (rechazo, insultos, vejaciones...) que, en muchos casos, desembocan en abandono escolar (o el exilio a otros centros educativos y localidades). El último estudio realizado por el Instituto de Investigación Social para el INJUVE (Cimop, 2011) viene a refrendar lo anterior, cuando concluye que casi el 80% de los jóvenes encuestados presenciaron insultos o burlas hacia personas con identidades sexuales o de género u orientaciones sexuales diferentes a la normativa. Salguero y Penna (2016) señalan igualmente la escasez de investigaciones sobre sus itinerarios formativos y sobre las

condiciones educativas que favorecen su inclusión y éxito académico cuando este se produce.

METODOLOGÍA

El objetivo general de nuestro proyecto es describir trayectorias académicas exitosas, que hayan desembocado en el acceso a la educación superior, de personas que pertenezcan a grupos minoritarios ya especificados de estudiantes, para identificar las variables del entorno educativo formal que han favorecido o propiciado dicho éxito. Se realizó un estudio de caso múltiple (Yin, 1994) e instrumental (Stake, 2000) de tipo longitudinal que pretendía estudiar las historias de vida o biografías de un grupo de personas determinadas, al mismo tiempo que no-experimental, ya que lo que se pretende básicamente es describir una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables sobre las que no se ha realizado ningún tipo de intervención anterior a la recogida de los datos. Respecto a las técnicas de recogida de información, se emplearon entrevistas biográficas. Se realizó un muestreo intencional y no aleatorio en función de los siguientes criterios: contar con un número suficiente y significativo de personas en los estudios de caso; accesibilidad; pertinencia; coherencia con los objetivos (viabilidad), migración o diversidad sexo-genérica; y disposición a participar en el estudio. Se realizaron entrevistas a 8 estudiantes migrantes y a 4 estudiantes trans. Se decidió extraer la muestra únicamente de entre el estudiantado de la Universidad Complutense de Madrid. Una vez seleccionada la muestra se procedió a establecer una guía o protocolo de preguntas (indicadores). Así, se elaboraron dos herramientas: un documento con orientaciones técnicas para los entrevistadores y un listado de indicadores o tópicos.

Se encargaron de las entrevistas biográficas cuatro investigadoras distintas, convenientemente coordinadas. Tras la transcripción se procedió a la elaboración de un informe individual de cada entrevista y a un análisis de los datos aportados en dichos informes, elaborando para ello un listado de categorías y códigos (optando por un procedimiento intermedio o mixto - deductivo/inductivo-, tal y como propone Mayor, 1998).

RESULTADOS

Presentamos por separado los resultados de las entrevistas realizadas a cada uno de los colectivos de estudiantes que forman la muestra. Datos recogidos en las entrevistas biográficas a los estudiantes migrantes:

- Perfiles migratorios. Excepto en un caso (nacido en España, aunque de padres migrantes), todas las demás personas entrevistadas han migrado durante la infancia a nuestro país. Las causas son muy variadas, desde los casos, la mayoría, en que la migración se produjo por motivos económicos hasta aquellos vinculados a motivos políticos o incluso persecución y amenazas (en uno de los casos).
- Escolaridad en España (tipo de centro, estudios realizados, etc.). Salvo en un caso (llegó con 17 años) todas las personas entrevistadas iniciaron en España su escolaridad en Educación Primaria. También en todos los casos se incorporaron a centros de la red pública. Los recuerdos de sus experiencias escolares en Primaria resultan algo borrosos y, en general, tienden a idealizarlos olvidando los momentos de mayor tensión emocional.
- Medidas de atención a la diversidad (existentes en los centros escolares). En general, hemos encontrado muy pocas evidencias en los relatos biográficos de la existencia de medidas de atención a la diversidad. Cuando han aparecido (aulas de compensatoria en dos casos, posible aula de enlace en un caso, y solo menciones al programa de diversificación curricular en la ESO), las personas entrevistadas han referido un funcionamiento rutinario y poco flexible de estos recursos, según su percepción, asociados a dificultades de aprendizaje y, por tanto, a una apreciación negativa de las posibilidades de los usuarios de dicho servicio.
- Factores educativos que propiciaron un itinerario académico de éxito. Son escasas las referencias a factores o iniciativas por parte de las instituciones educativas que hayan podido contribuir al éxito escolar. Lo más habitual es que mencionen la figura de algún profesor o profesora concreto, frecuentemente durante la ESO, que se haya mostrado más cercano, respetuoso o interesado por su procedencia y su cultura.

- Construcción identitaria. La mayoría de personas entrevistadas suelen reconocer la influencia tan decisiva en su vida y en su trayectoria académica de la cultura de acogida, determinando el abandono paulatino de muchos de sus rasgos culturales propios, incluido el lenguaje.

Datos recogidos en las entrevistas biográficas a los estudiantes trans:

- Perfiles trans. Todas las personas trans entrevistadas reciben tratamiento médico para realizar su transición. En todos los casos mediante tratamiento hormonal y bloqueadores y en tres de los casos (todos los casos de trans masculinos) mediante operaciones quirúrgicas para la extracción de los pechos. Todas las personas trans entrevistadas cambiaron su nombre antes de entrar en la universidad y mediante este nombre se les refiere en las actas y demás documentos universitarios.
- Medidas de atención a la diversidad (existentes en los centros escolares). Se constatan escasas medidas tomadas desde los centros. En dos de los relatos se dieron charlas por parte de colectivos LGBT en el centro educativo y en uno de los casos hubo una intervención coordinada por parte de la orientadora y el tutor para explicar a la clase del estudiante su nuevo nombre y establecer un seguimiento de ese estudiante durante un año. En todos los casos destacan que en la Universidad Complutense se cumple el protocolo de actuación con personas trans y que no han tenido problemas para que constara su nombre en las actas y el correo institucional.
- Factores educativos que propiciaron un itinerario académico de éxito. Son muy escasas las referencias a factores o iniciativas por parte de las instituciones educativas que hayan podido contribuir al éxito escolar. En un caso, sí se menciona una relación de cuidado por parte de un docente que se preocupó por el estudiante e intentó ayudarlo de una manera aislada y con escasa coordinación con el resto del profesorado del centro.
- Construcción identitaria. Todas las personas trans entrevistadas refieren comentarios negativos hacia las diversidades sexo-genéricas por parte de algunos profesores o de compañeros de clase que no comprendían

su situación y manifestaban transfobia, principalmente de tipo verbal y cognitiva. Las personas entrevistadas también destacan que los contenidos que daban en las asignaturas no hacían referencia a la transexualidad. Frente a esta falta de referentes a nivel educativo, destacan haber encontrado referentes en las redes sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando en consideración los datos obtenidos, tanto en las entrevistas a los estudiantes migrantes como a los estudiantes trans, podemos reseñar:

- La escasa consideración hacia la diversidad cultural y, aún en menor medida, hacia la diversidad sexo-genérica, en los centros donde cursaron sus estudios las personas entrevistadas (salvo las excepciones anteriormente señaladas).
- Los factores que propiciaron el éxito académico, están más relacionados con las habilidades, motivación y esfuerzo personales, o con el apoyo recibido en el ámbito familiar, que con las facilidades y atención proporcionada por los centros educativos. Únicamente llegan a señalar la influencia de algún profesor o profesora concretos, circunscrita más a la esfera relacional que a la propiamente académica.
- Se aprecia, por tanto, muy poca iniciativa y planificación por parte de los centros educativos a la hora de establecer medidas de atención a las diversidades culturales y sexo-genéricas.
- Sin embargo, sí que se identifican con bastante claridad algunos factores que obstaculizan el éxito académico: indiferencia por parte del profesorado; clima de convivencia de cierta hostilidad durante el periodo de incorporación al centro; escasa o nula información ofrecida por los centros en el momento de la escolarización; episodios de rechazo y discriminación intensos; escasa comunicación con las familias, etc.

En general, todo parece confirmar que cuanto mayor es la visibilidad de las diferencias asociadas a cultura, religión, etnia o identidad sexual más probable es el rechazo y menos las expectativas positivas hacia el desempeño académico del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cimop (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.
- Council of Europe (2011). *Discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in Europe*. Paris: Council of Europe Publishing.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.
- García Fernández, J.A., Sánchez, P., Moreno Herrero, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, pp. 473-493.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- Meyer, E. (2009). *Gender, bullying and harassment. Strategies to end sexism and homophobia in schools*. New York: Teachers College Press.
- Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Sevilla: Kronos.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 181-202.
- Penna Tosso, M. y Sánchez Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 33(1), pp. 83-98.
- Pichardo, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: La Catarata.
- Puche, L., Moreno Ortega, E. y Pichardo, J.I. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En E. Moreno y L. Puche, *Transexualidad, adolescencias y educación*. Madrid: Egales.

- Rahona, M. y Morales, S. (2012). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI.
- Sánchez Delgado, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación (C&E)*, 23(1), pp. 129-139.
- Stake, R.E. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, T. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Children in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage.

Análisis de programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia: principales dimensiones

Alicia Peñalva Vélez (Universidad Pública de Navarra, España).

Maria Asunción Vega Osés (Jefa de Negociado de la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, España).

Resumen: El plan de convivencia es el documento que especifica la organización y estructura de la convivencia a nivel escolar. Cada centro escolar tiene la obligación de elaborarlo para especificar las acciones a desarrollar para impulsar la convivencia. El objetivo de este trabajo es realizar una clasificación de los programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia escolar en los ámbitos nacional e internacional. Se plantea una búsqueda bibliográfica en ocho bases de datos, en base a ella se clasifican los programas encontrados en un total de tres categorías: los más vinculados a la educación socio-emocional, los más vinculados a la resolución de conflictos, y los vinculados a la prevención de la violencia. Un programa debe estar diseñado según las necesidades de cada centro, y según las características básicas que se especifican para la implementación y evaluación de todo programa de convivencia.

Palabras clave: evaluación de la convivencia, plan de convivencia, programas de convivencia.

INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista genérico un programa es toda actividad intencionalmente dirigida a: (1) introducir modificaciones y recursos con los que solucionar un problema (Bordas, 1995), o (2) procurar la promoción social o educativa de las personas a las que va dirigido (Gobantes, 2000). El calificativo de programa se emplea en el caso de acciones intencionales, que persiguen el logro de objetivos de mejora dirigidos a subsanar necesidades detectadas de manera previa a su puesta en marcha. Debe ser además una

propuesta sistemática (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1994; Repetto, 1987), y obedecer a una rigurosa planificación (Castillo y Cabrerizo, 2003; Colás, 2000; Fink, 1993).

Castillo y Cabrerizo (2003) señalan la necesidad de diferenciar términos afines pero diferentes: plan, proyecto y programa. Aunque se empleen de forma indistinta, no son ni significan lo mismo. Un plan es todo documento marco que nace de un poder político o institución, que recoge las líneas de acción previstas para una población o zona, a lo largo de un período extenso de tiempo. Para llegar desde el plan al programa, se hace necesario precisar, dentro de ese plan la temática a trabajar en un periodo de tiempo concreto. Por lo tanto, todo plan debe concretarse en programas específicos a través de los que pueda responder a las características que de manera concreta demandan las realidades de los distintos contextos en los que se ponen en marcha los planes genéricos (Castillo y Cabrerizo, 2003; Moral-Mora, 2010).

En el ámbito de la convivencia escolar, el plan de convivencia es el documento que en el nivel normativo (LOE, 2006) especifica la organización y estructura de la convivencia a nivel escolar. Dentro de su autonomía, cada centro escolar tiene la obligación de elaborar un plan de convivencia que forme parte de su proyecto educativo, que especifique las acciones a desarrollar para impulsar la convivencia (Córdoba, 2013), y que haga explícita la gestión de la convivencia en el centro (Torrego y Martínez, 2014).

A la hora de desarrollar programas educativos en el ámbito de la convivencia escolar, que puedan individualizar los planes de convivencia en base a las características y necesidades de cada centro educativo, se cuenta con un abanico de propuestas teórico-prácticas que ponen el foco de atención y acción en temas tan diversos como las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la disciplina o el acoso escolar. Y lo hacen desde enfoques tan diferentes como la prevención, la reeducación o la intervención amplia, dirigidas al conjunto de la comunidad educativa o a individuos particulares (Torrego y Martínez, 2014). Por ello el objetivo de este trabajo es realizar una clasificación de los programas que, relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia escolar, se pueden ubicar en los ámbitos nacional e internacional.

METODOLOGÍA

Se plantea una búsqueda bibliográfica en ocho bases de datos: (1) ISOC, ciencias sociales y humanidades, sección psicología, (2) SCOPUS, (3) ProQuest humanidades y (4) PsycINFO, (5) Dialnet, (6) Scholar google, (7) ERIC, y (8) Scielo. Los términos introducidos en castellano y en inglés para la búsqueda fueron: (a) school life, (b) social skills programs, (c) conflict resolution programs, (d) school climate y (e) school bullying, (f) interpersonal behavior. Se seleccionaron los términos en base a las dimensiones que priorizan cada uno de los enfoques señalados por Torrego y Martínez (2014), y a la traducción que se da a cada uno de los términos escogidos en la literatura científica. En una primera fase se realizó una clasificación de los artículos en función de los títulos y la temática abordada. En una segunda fase, se realizó una lectura detallada de los artículos, para identificar el contenido específico de cada uno. Tras esta segunda fase se realizó una clasificación en categorías, tal y como queda reflejado en la Tabla 1.

RESULTADOS

Con el objetivo de clarificar la exposición de los diferentes programas, se han clasificado en tres categorías: aquellos más vinculados a la educación socio-emocional, los más vinculados a la resolución de conflictos, y los vinculados a la prevención de la violencia. Esta clasificación se realiza así en base a la revisión bibliográfica realizada. Con ella se ha constatado que la mayoría de los programas comparten dimensiones de aprendizaje, que hacen que resulte prácticamente imposible asignar un programa a una sola de las tres categorías indicadas. Sin embargo se ha observado que todos ellos establecen unos objetivos primarios, en base a los cuales se procede a ubicarlos en una categoría concreta. El resultado que se obtiene se puede observar de manera gráfica en la tabla 1, en la que se señala el contexto de desarrollo del programa (contexto internacional, contexto nacional), y las categorías identificadas.

Contexto	Categorías de clasificación en base a las dimensiones principales de aprendizaje		
	Educación socio-emocional	Resolución de conflictos	Prevención de la violencia
Internacional	A nivel mundial, el impulso al desarrollo de programas educativos orientados al aprendizaje social y emocional ha sido promovido por la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).	Este tipo de programas, - que en el ámbito anglosajón se agrupan bajo el acrónimo CRE-, apoyan el aprendizaje de habilidades vitales que dan lugar a relaciones sociales y comunidades educativas constructivas (Jones y Compton, 2003) y contribuyen a la reducción de la violencia (Akgun y Araz, 2014).	A la hora de desarrollar acciones dirigidas a la prevención del acoso puede optarse, en la línea de la diferenciación establecida por Cornelius y Resseguie (2007), por una prevención primaria dirigida a evitar la aparición del acoso, o una prevención secundaria, que motiva la acción una vez el problema se ha producido.
Nacional	Responden al movimiento educativo generado bajo la denominación de "educación emocional" o "educación socioemocional" bajo el acrónimo de SEL "Social and Emotional Learning" (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008).	Apoyan el desarrollo de procesos de consenso y mediación en los centros, a partir del desarrollo de habilidades comunicativas, de toma de perspectiva, emocionales, de pensamiento creativo, y de pensamiento crítico (Álvarez-García, Álvarez-Pérez, Nuñez-Pérez y González-Pienda, 2007):	El proceso de erradicación de la violencia en los centros pasa por llevar a cabo acciones de sensibilización hacia el otro con un claro posicionamiento hacia la no violencia, y hacia el fomento del diálogo como estrategia básica de resolución de conflictos (López de Dicastillo, Iriarte y González Torres, 2006).

Tabla 1. Propuesta de clasificación de los programas relacionados con el aprendizaje y mejora de la convivencia escolar, en base a sus dimensiones principales de aprendizaje

CONCLUSIONES

A la hora de implementar un programa es necesario que esté perfectamente diseñado y que contenga los elementos señalados. Es también necesario que tenga presente el contexto (Pérez Juste, 2006). Debe por lo tanto responder a necesidades reales, y ser factible para su puesta en práctica. En el contexto educativo los programas comparten una serie de características comunes que deben tenerse en cuenta en su implementación y evaluación (Martínez Mediano, 1996; Pérez Juste, 2007):

La complejidad, porque conjugan una compleja variedad de variables organizativas, didácticas, culturales... adecuadas a las personas implicadas y, a menudo integran de diferentes disciplinas y saberes.

La dificultad, como consecuencia de traducir conceptos mentales en actividades encaminadas a lograr objetivos.

La duración o necesidad de contar con tiempo suficiente para obtener los cambios de mejora perseguidos.

La procesualidad y secuenciación de los objetivos en su implementación.

El mantenimiento y transferencia, o lo que es lo mismo, la posibilidad de mantener los logros y extenderlos a otros ámbitos.

El programa, como instrumento destinado a facilitar el logro de unos objetivos y metas de carácter específico a través de acciones integradas, debe constar de un sistema de evaluación que revise tanto si las metas y objetivos se cumplen, como si el nivel de cumplimiento es suficiente o satisfactorio (Moral-Mora, 2010). La condición fundamental es que cada centro, adopte el programa que adopte, lo haga teniendo en cuenta esas características especificadas por Martínez Mediano (1996) y Pérez Juste (2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akgun, S. y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), pp. 30-45. <http://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898>
- Álvarez- García, D., Álvarez Pérez, L., Nuñez, J. C., Fernández, González, G., González Castro, P., González-Pineda, J. y González Vázquez, L. (2007). *Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y La Torre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ambitos*. Madrid: Pearson.
- Colás, P. (2000). Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González (coord.), *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- Córdoba, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en educación primaria: naturaleza dinámicas*. Universidad de Córdoba.

- Fernández Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), pp. 421-436.
- Fink, A. (1993). *Evaluation fundamental*. Newbury Park: Sage Pub, Ed.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, pp. 127-147.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Moral-Mora, A. (2010). *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2007). Evaluación de programas educativos. En C. Martínez Medrano (Ed.). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*, pp. 173-191. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1987). Evaluación de programas de Orientación. En *Metodología de la orientación educativa*, pp. 247-275. Sevilla: Alfar.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), pp. 83-113.

Análisis del uso de los conceptos convivencia escolar y gestión de conflictos. Revisión Bibliográfica

María Dolores Pérez Esteban (Universidad de Almería, España)

Victoria Figueredo Canosa (Universidad de Almería, España)

Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería, España)

Resumen: En el siguiente trabajo se pretende realizar una reflexión bibliográfica acerca del uso de los conceptos convivencia y gestión de conflictos en las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos cinco años. Para ello se ha procedido a exponer de manera concisa las características principales de estos términos para proceder a realizar el análisis, empleando para ellos tres bases de datos de carácter multidisciplinar como son, Dialnet, Scopus y Web of Science. Tras el cribado de las publicaciones y el análisis de las mismas, los resultados han reflejado que se observa una clara diferencia entre la cantidad de artículos que hacen referencia al término convivencia escolar frente a las escasas investigaciones que se centran en la gestión de los conflictos.

Palabras clave: Convivencia, gestión de conflictos, violencia escolar.

INTRODUCCIÓN

Actualmente los centros educativos son los lugares ideales para que se produzca tanto el desarrollo cognitivo como social (Esteve y Tárraga, 2015) que necesitan los niños y adolescentes para seguir desarrollándose. Estos espacios son idóneos para que se produzcan las relaciones de convivencia (Albaladejo, 2011).

Sin embargo, estos centros se ven cada vez más afectados por conflictos causados por los estudiantes, conflictos, que desembocan en muchas ocasiones en la denominada violencia escolar, la cual se intenta aplacar con la gestión de los conflictos en el aula.

Ante esta situación, es necesario establecer cuáles son las principales diferencias entre ambos conceptos, pues, aunque se encuentran en relación, no llegan a ser sinónimos de una misma problemática.

Cuando se hace referencia al concepto de violencia escolar, este se entiende como aquellos comportamientos que originan tanto daños físicos como psicológicos, que atañen no solo al alumnado sino también al profesorado y que se originan y desempeñan en los centros educativos. De este tipo de violencia se obtiene burlas, peleas, vocabulario obsceno o actos de vandalismo (Hernández y Saravia, 2016; Sanmartín 2006).

El problema de esta realidad educativa radica en que, según Nolasco (2012), estas situaciones de acoso escolar son tan cotidianas en la convivencia del aula que se ha llegado a asimilar como un hecho normal entre los niños y especialmente, entre los adolescentes, lo que supone una ardua tarea, determinar donde se origina este acoso escolar.

Antes de continuar, es necesario establecer la definición de convivencia escolar, como todas las relaciones que establecen los miembros del contexto educativo y que tienen un carácter socio-verbal, el cual afecta significativamente en el desarrollo intelectual, social, ético y afectivo del alumnado (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011).

El contexto social que rodea al ámbito educativo resulta ser en muchas ocasiones complicado, puesto que el profesorado adquiere un rol determinante a la hora de conseguir una óptima convivencia escolar, ya que, a pesar de las buenas intenciones que estos aplican en la gestión y resolución de los conflictos ocasionados por los alumnos, se obtiene que muchos de ellos adquieren una mayor frustración que se viene definiendo a lo largo de los años como insatisfacción del profesorado, estrés docente (Peiró, Luque, Meliá, y Loscertales, 1991) o burnout (Otero-López, Castro, Villardefrancos, y Santiago, 2009)

El motivo principal de esta situación es que se ven sobrepasados por situaciones difíciles de solucionar y para las cuales no han sido preparados (Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2011). Es por ello necesario que se transmitan valores de respeto hacia los demás y la diversidad, así como habilidades y actitudes sociales que posibiliten enfrentarse a las dificultades que se den el contexto social que les rodea.

Sin embargo, es preciso destacar que los docentes no solo son los encargados de gestionar y/o solucionar los conflictos, sino que en muchas ocasiones intervienen de manera activa en la violencia, asumiendo el rol del agresor (Albaladejo, 2011).

En el clima escolar, no solo entran en relación los alumnos y los profesores, sino que también juegan un papel especial la familia, ya que este último agente no solo interviene en el desarrollo del alumnado, sino que resulta ser una pieza clave en la convivencia escolar (Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011). Se ha demostrado que las relaciones afectivas maternas influyen en los problemas de convivencia, ya que una elevada sobreprotección, provoca que se asociado el papel de víctima por parte de los alumnos. (Georgiou, 2008).

Según Garreta (2015) y Martínez, (2015), en la actualidad el sistema educativo necesita establecer un vínculo real y estable con las familias y el contexto donde se desarrolla su ejercicio docente, ya que, aunque los padres y madres de los alumnos tengan una presencia especial en la organización escolar, se ha demostrado su escasa participación en los temas de enseñanza-aprendizaje con sus hijos (Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011).

Así pues, Rueda, Giné, y Sarrionandia (2016), determinan que es necesario establecer una alianza sólida entre el entorno educativo y las familias para poder avanzar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad, por ello es necesario transformar aquellos entornos educativos para contar con el apoyo de las familias en la escuela, para ello, es necesario establecer programas de participación para que padres y madres ayuden a aquellos docentes implicados en mejorar la convivencia escolar y la gestión de conflictos. Ya que se ha demostrado que esta relación bidireccional entre profesor-familia mejora positivamente el comportamiento de los alumnos (González, y González, 2015).

Objetivo

El objetivo de este trabajo de revisión consiste en analizar la frecuencia que existe entre el uso del término convivencia y gestión de conflictos en las publicaciones sobre convivencia escolar de los últimos cinco años.

METODOLOGÍA

Para recabar los datos necesarios se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de los artículos y publicaciones con una temporalidad comprendida entre el año 2012 hasta la actualidad. Se han escogido las bases de datos Dialnet, Scopus y Web of Science, para a continuación realizar una búsqueda empleando para ello los siguientes descriptores: “convivencia escolar” y “gestión de conflictos”. Empleando en esta búsqueda los diferentes operadores booleanos (AND, OR).

Los criterios de inclusión han sido: 1) que se encuentren de libre acceso; 2) que contengan información acerca de la convivencia escolar o de la gestión de conflictos, 3) que se traten de artículos de carácter científico y 4) que se encuentren escritos en español.

Como criterios de exclusión, destacar que han sido: 1) publicaciones o artículos que no tengan libre acceso al texto completo; 2) publicaciones que no traten los términos convivencia escolar o gestión de conflictos y 3) también aquellas publicaciones que no estén en español y 4) aquellas que sean tesis doctorales.

Bases de datos	N.º de artículos encontrados		Total
	Convivencia escolar	Gestión de conflictos	
Dialnet	188	116	304
Scopus	14	8	22
Web of Science	33	8	41
Total	235	132	367

Tabla 1. Artículos encontrados en las bases de datos

RESULTADOS

Con respecto al proceso de selección de las publicaciones se obtuvieron un total de 367 de la cuales, en primer lugar, se comenzó por eliminar todas aquellas que no cumplían los criterios de inclusión, de los que se descartaron un total de 51 publicaciones.

A continuación, se procedió a establecer unos criterios de exclusión e inclusión de aplicación tanto en el título de las publicaciones como en el abstract, como en las palabras clave. Estos criterios de inclusión fueron, que aparezca el

término convivencia escolar o gestión de conflictos en el título, en el abstract y en las palabras clave de la publicación y que aparezca el término convivencia escolar o gestión de conflictos en cualquiera de estas partes mencionadas. Con respecto a los criterios de exclusión, se establecieron que no aparezca ni el término convivencia escolar o gestión de conflictos en ninguna de las partes como título, abstract o palabras clave de las publicaciones seleccionadas.

Una vez que se han aplicado tantos los criterios de inclusión como los de exclusión, se han eliminado un total de 176 artículos. Por lo tanto, el número total de artículos con los que se ha trabajado ha sido de 227 como se puede observar en la tabla 2.

Por lo que se refiere al análisis de los datos obtenidos es preciso indicar que una gran cantidad de artículos no se han podido analizar debido a que no se encontraban disponibles y otros estaban repetidos en las tres bases de datos.

Bases de datos	N.º de artículos									
	Convivencia escolar					Gestión de conflictos				
	Ti	R	R + PC	PC	T	Ti	R	R+PC	PC	T
Dialnet	29	43	17	18	36	6	15	3	3	4
Scopus	3	1	2	1	4	2	1	-	-	2
Web of Science	4	11	4	6	8	2	-	-	-	2

Ti: Título, R: Resumen, R+PC: Resumen y Palabras Clave, T: Todo

Tabla 2. Total de artículos de cada término

Tras el análisis de las publicaciones seleccionadas, como se puede observar en la tabla 2, el término convivencia escolar tiene una mayor presencia en el computo total de los artículos empleados, siendo este de más del 80% puesto que de los 227 artículos utilizados en el estudio, este término aparece en un total de 187 ya sea en el título, en el abstract o en las palabras clave. De estos 187 artículos 84 de ellos se engloban en el apartado de título, pues el término se encuentra en esta parte, cabría destacar que de esos 84 documentos tan solo en 35 de ellos consta el susodicho término únicamente en el título del artículo. De esos mismos 84 artículos, 23 de ellos contienen el término en cuestión tanto en el resumen como en las palabras clave y 25 de esos mismos 84 lo albergan en las palabras clave, concluyendo esta clasificación cabría destacar que un total de 48 documentos contemplan este término en los tres apartados del análisis.

Del mismo modo, se puede observar que el término gestión de conflictos tiene una menor presencia dentro de los artículos que se han analizado en este estudio, pues tan solo aparece en 40 de los 227 empleados. Si se desglosan estos artículos, se puede observar que existe un total de 18 artículos en los que el término gestión de conflictos aparece en el título, de los cuales tan solo 10 de ellos contienen el término únicamente en el título del documento, 3 de los 18 lo albergan de manera conjunta en el abstract y las palabras clave y tan solo en 8 de ellos aparece el concepto gestión de recursos tanto en el título, como en el abstract como en las palabras clave.

Cabe destacar que de los 40 artículos que constan en el apartado de abstract, 16 de ellos comprenden el término solamente en este apartado. Para concluir la clasificación realizada con respecto al gestión de conflictos destacar que tan solo 3 de ellos lo contemplan en las palabras clave.

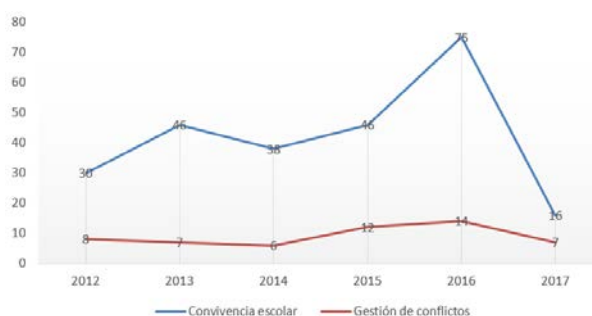


Figura 1. Cronología de los artículos

En cuanto a la cronología, en la figura 1, se puede observar que existe una gran cantidad de artículos publicados en los años 2013 y 2015 con un total de 46 en ambos casos.

En relación a los artículos publicados en 2016, destacar que 75 de ellos hacen referencia a la convivencia escolar, siendo tan solo 14 de ellos los que lo hacen a la gestión de conflictos.

CONCLUSIONES

Una vez obtenidos los resultados del análisis de las publicaciones encontradas en las distintas bases de datos y tras ser descritos, se observa que un 82,83%

de las publicaciones con las que se ha trabajado en este estudio proceden de la base de datos Dialnet, frente a un 6% que pertenecen a la base de datos Scopus y un 11,17% referente a la base de datos Web of Science. Este suceso significativo es causado principalmente por el hecho de que la búsqueda de los artículos se ha realizado en español, predominando en las dos últimas bases de datos, el inglés. Con respecto a la cronología de este estudio, señalar que se observa como se produce un considerable descenso en el número de las publicaciones sobre convivencia escolar entre los años 2016 y 2017. Otro hecho remarcable es la regularidad que se observa con respecto a los artículos que hacen referencia a la gestión de conflictos, no observándose grandes diferencias entre unos años y otros.

En definitiva es importante que las investigaciones y los estudios sobre estos temas sigan realizándose, pero no solo centrándose en la convivencia escolar sino principalmente en la gestión y prevención de conflictos (Nolasco, 2012; Gázquez, Pérez-Fuentes y Carrión, 2011), para intentar evitar por todos los medios que se produzcan situaciones de acoso escolar (Hernández y Saravia, 2016), situaciones que en ocasiones se producen a edades más tempranas (Albaladejo, 2011), para ello es necesario no solo la formación de los alumnos sino también de los docentes, de las familias y la sociedad, para evitar que se siga normalizando hechos de acoso (Martínez, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis doctoral) Universidad de Alicante, Alicante.
- Esteve Jaumà, I., Y Tárraga Mínguez, R. (2015). Intervención en la mejora de la atención en alumnos con discapacidad intelectual. *ReiDoCrea: Revista Electrónica De Investigación y Docencia Creativa*, (4), 136-143.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Rase*, 8(1), 71-85.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F., y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 39(1), 51-58.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- González, R. C., Y González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.
- Hernández, R.M., y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación. Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Martínez, R. M. P. (2015). Familia y Escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 159-180.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 11(22), 35-54.
- Otero-López, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E., y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Peiró, J., Luque, O., Meliá, J.L., y Loscertales, F. (1991). El estrés de enseñar. Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J., y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Rueda, C. S., Giné, C. G., y Sarrionandia, G. E. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Sanmartín, J. (2006). Violencia escolar. En A. Serrano. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 19-31). Barcelona: Ariel.

Aportaciones de la cooperación a la adquisición de estrategias en la escuela

María del Carmen Gómez Gómez (Universidad Internacional Isabel I, España)

María Esther Olveira Olveira (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Resumen: En la sociedad actual el acceso a la información de manera inmediata hace que la importancia de la memoria decaiga frente a la adquisición de destrezas. La escuela que forma para la vida, teniendo en cuenta la sociedad de cada tiempo se adapta a ella, y en estos momentos tiene metodologías y modelos que permiten satisfacer las necesidades actuales. El aprendizaje basado en la cooperación, permite además de adquirir contenidos, desarrollar estrategias y generar estados en las personas que les ayudan a solventar situaciones en la vida. Además este modelo es un gran aliado en el tema de la inclusión, ya que se basa en la riqueza de la diversidad. Toda persona de la misma manera que tiene carencias tiene fortalezas, y todos los alumnos pueden aportar algo bueno para el bien común.

Palabras clave: cooperación, educación, integración, estrategias.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza obligatoria en España está planteada de manera que intenta dar respuesta tanto a la adquisición de unos contenidos curriculares básicos, como a dar estrategias o competencias que sirvan para que los alumnos puedan ser resolutivos en la vida. Hasta hace relativamente poco la escuela se preocupaba fundamentalmente de transmitir conocimientos; haciendo un uso exagerado de la memoria como algo esencial a la hora de valorar la inteligencia de un niño, y por consiguiente su éxito escolar.

Una de las funciones de la educación es la socialización, la transmisión de normas y valores sociales que ayudan a formar parte de una comunidad. Esta función es básica ya que el hombre es un ser social y por lo tanto es esencial que sepa interrelacionarse y vivir en comunidad.

En este trabajo vamos a exponer experiencias de aula en las que se trabaja de manera cooperativa con el fin de llegar a todo el alumnado dentro del mismo contexto y siguiendo una dinámica común de clase. El objetivo de esta metodología es que todo el alumnado sea partícipe en el trabajo de aula. Todos los alumnos que conforman el grupo, independientemente de sus características particulares, deben llegar a alcanzar los objetivos de contenidos curriculares que para cada uno tenga programados el docente y a la vez adquirir destrezas sociales. Este tipo de trabajo permite potenciar la cooperación de manera que el alumnado tendrá experiencias que le lleven a valorar la importancia de la comunicación y la colaboración como elementos básicos del éxito en la sociedad.

OBJETIVOS

En este trabajo los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

Analizar la importancia de la cooperación en las aulas como estrategia básica de intercambio de experiencias, conocimientos, etc.

Profundizar en los beneficios de la socialización para la inclusión desde la escuela.

METODOLOGÍA

La metodología analizada se basa en la cooperación, el objetivo que se persigue es, además de trabajar los contenidos curriculares, potenciar la socialización, el respeto y la colaboración como camino al éxito. Se pretende incluir, sumar, frente al excluir, unir en lugar de separar y competir.

Todo ser humano tiene fortalezas y carencias, y es esto lo que nos hace individuos singulares. De ahí que cada uno tenga una personalidad y también una manera particular de llegar al conocimiento, utilizarlo y transmitirlo.

En este estudio se siguen las pautas de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999) que afirman las ventajas de este modelo en el camino a la inclusión educativa: "eleva el rendimiento de todos los alumnos, ayuda a establecer relaciones positivas sentando las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad y proporciona a los alumnos las

experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo”. (p. 4).

Más de la mitad de la información obtenida durante el periodo de enseñanza obligatoria requiere de la memoria para retenerlo y es transmitida de manera oral por el docente y enriquecida con texto o con imágenes. Estos procesos de adquisición de información tienen una eficacia comprobada de retención de entre el 5% y el 10% transcurridas 24 horas según los estudios de Edgar Dale. Este autor demuestra que la práctica es uno de los métodos más eficaces en la adquisición de contenidos superado por la explicación. Cuando un alumno explica lo aprendido llega a retener un 90% de la información después de transcurridas 24 horas. Estas afirmaciones nos demuestran que los procesos de enseñanza basados en la memoria no tienen una eficacia real a largo tiempo.

Con el modelo de cooperación cada alumno intenta sacar lo mejor de sí y del otro, en función del bien común y así mejorarlo. Además, se potencia la creatividad con lo que de manera individual y colectiva se buscan maneras de explicar a los otros o exponer de manera que eso sea entendido por todos, alcanzando así uno de los mejores procesos de retención de la información.

Este modelo de trabajo genera en los usuarios un sentimiento de pertenencia al grupo y potencia la autoestima: “a partir de investigaciones existentes, sabemos que la cooperación [...] fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la diversidad y las tensiones”. (Johnson y Johnson, 1989, p.10)

“Posiblemente, la consecuencia psicológica más importante de los métodos de aprendizaje cooperativo es su efecto sobre la autoestima de los alumnos”. (Slavin, p.41)

“Aumenta la motivación y la autoestima”. (Vera, 2009, p.7).

Hay que añadir, que la mayoría de los contenidos impartidos en las aulas en las etapas obligatorias son olvidados, por tratarse de procesos mentales basados en la memoria o por no tener una utilidad práctica en el día a día fuera del ámbito escolar. En contraposición se encuentra que hay habilidades que el ser humano tiene o necesita para solventar situaciones con éxito en el día a día y que no son entrenadas o enseñanzas en la escuela.

En este modelo, de aprendizaje cooperativo, se incluyen los contenidos curriculares y las competencias clave, ya que son las que ayudan a capacitar para la solución de problemas que se puedan presentar fuera de las aulas y del ámbito escolar.

Los beneficios de la cooperación llegan a todo el alumnado independientemente de sus carencias o características y estas perduran más en el tiempo que los contenidos curriculares que no son significativos para el alumnado, no son alcanzados o son olvidados.

CONCLUSIONES

Tras lo expuesto anteriormente se puede deducir que haya niños eficaces en la escuela pero no en la vida, y que muchos de los alumnos que se pueden etiquetar como “fracasados” en la escuela pueden llegar a tener un gran éxito fuera de las aulas.

Actualmente que se puede acceder a la información casi desde cualquier lugar y en cualquier momento, esto hace que la memoria pierda importancia en el día a día frente a las habilidades y destrezas con que afrontar las situaciones. Esta situación se debe plantear en la escuela de manera que esta prepare para la vida. El modelo de aprendizaje cooperativo crea en el alumnado actitudes o estados que generan una predisposición para superar dificultades y ayudan a lograr más éxitos o éxitos más exigentes.

El contacto y la confianza con los otros enriquecen a nivel emocional, cultural y ayuda a ver las cosas desde diferentes perspectivas o abordar los problemas de diferente manera y por lo tanto con soluciones diferentes. Este modo de trabajo ofrece una visión más amplia y plural del mundo y de la realidad, consiguiendo así la apertura del ser humano a las diferentes culturas, sociedades, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.

- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid. S.M.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires
- Vera, M. del Mar. (2009). *El aprendizaje cooperativo. Innovación y experiencias educativas*.

Construyendo una escala para la medición de la inclusión en Educación Secundaria

José Manuel Armada Crespo (Universidad de Córdoba, España)

Resumen: El momento educativo actual muestra la importancia de atender y recoger como interacciona el alumnado en el aula. En este caso lo que se presenta es una escala que recoge las relación existente entre iguales en grupos de 3º de ESO y de PCPI. Esta escala se enmarca dentro de una de experiencia inclusiva donde se desarrolló un plan formativo de Expresión Corporal dentro de la asignatura de Educación Física, lo que permitió medir la inclusión del alumnado además de recoger información sobre diferentes datos acerca de los y las discentes, su contexto, así como sus hábitos de ocio y tiempo libre. La Educación Física, en general, y la Expresión Corporal, en particular, presentan un escenario idóneo para que, como indica la UNESCO (2005), docentes y alumnado se sientan cómodos y cómodas en la diversidad y la entiendan como una oportunidad.

Palabras clave: Inclusión, Diseño de cuestionario, Expresión Corporal.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se ve reflejado en el ámbito educativo desde todas sus perspectivas. Así, cuando observamos situaciones donde se reproducen actitudes discriminatorias y que buscan la marginación de un determinado colectivo por raza, clase social, nivel económico, religión o cualquier otro motivo nos encontramos en un contexto de jerarquía social, como propone Nussbaum (2006), en el cual aparecen sentimientos de desprecio debido a la aceptación de estereotipos y prejuicios carentes de fundamento.

De esta forma, siendo el escenario educativo un espejo de la sociedad actual donde se reproducen y mantienen los prejuicios y estereotipos que dan lugar a la discriminación (Gil del Pino, 2010), es preciso atender al alumnado desde una perspectiva integral ya que los tres conceptos anteriormente planteados

(prejuicio, estereotipo y discriminación) coinciden perfectamente con los pensamientos, sentimientos y acciones del ser humano integral. Si como propone Freire (INODEP, 1980) las personas marginadas han sido apartadas de manera forzada de la sociedad, estaríamos ante un claro caso de violencia, en este caso de tipo estructural aunque también encontramos presentes la violencia cultural y directa, como plantea Cascón (2006).

Con el objetivo de eliminar esta violencia dentro del escenario educativo surge la necesidad de atender al alumnado diverso, como formula Ortega (2004). En el caso del proyecto desarrollado, esta atención a la diversidad surge desde la práctica de la Expresión Corporal dentro del área de Educación Física. La Expresión Corporal permite exteriorizar estados de ánimo y sus sentimientos, teniendo como finalidad el desarrollo integral del ser humano, como indica Stokoe (1967). En este sentido la Expresión Corporal facilitaría, no solo entrar en contacto consigo mismo y misma sino que favorece la relación con los y las demás (Montávez y Zea, 2004). Igualmente esta materia es de gran utilidad para el trabajo del aprendizaje cooperativo y la resolución de conflictos. Pujolás (2012) considera el aprendizaje cooperativo como una forma de alcanzar la educación inclusiva a través de la vivencia de los valores intrínsecos a la inclusión. Esto se alcanza a partir del aprendizaje entre iguales y garantizando la autonomía del alumnado. En cuanto a la resolución de conflictos, la Expresión Corporal genera la posibilidad de simular contextos donde se busquen soluciones creativas y permita al alumnado empatizar con el resto de iguales, cuestión estrechamente ligada a lo planteado por Cascón (2007).

METODOLOGÍA

Lo que se expone en este apartado es el proceso de construcción de una escala para la medición de la variable inclusión, con el objetivo de presentar dicha escala en el apartado de resultados. La construcción de esta escala se desarrolló con el objetivo de realizar una investigación cuasi-experimental pretest- posttest, con la que se mediría la influencia, sobre la inclusión, de un plan formativo en Expresión Corporal. Para ello, con los resultados que se obtuvieran del uso de esta escala en formato pretest y los recogidos en el posttest, tras la aplicación del plan formativo, se desarrollaría una prueba de t

de Student para muestras independientes con la intención de conocer la existencia de diferencias significativas en la inclusión. Así, la construcción de la escala contó con una serie de fases:

Fase I. Revisión bibliográfica: A partir de las teorías y aportaciones de diferentes autores como Booth y Ainscow (2002), Muntaner (2010) o Bisquerra (2011) entre otros, se comenzó a perfilar que constructos serían apropiados para emplear en este trabajo.

- Fase II. Diseño de los ítems: Con los constructos definidos se procedió a desarrollar los ítems que compondrían la escala, para de esta manera obtener un primer borrador de lo que posteriormente sería la escala definitiva.
- Fase III. Selección del grupo informante: El criterio elegido para la selección de la población destinataria fue la edad, buscando desarrollar dicha investigación con alumnado adolescente, y la posición geográfica del centro de estudios. Así, la zona donde se ubicaba el IES, se trata de una barriada con un nivel socioeconómico medio-bajo en la ciudad de Córdoba. La muestra disponible para el desarrollo de esta investigación fueron los y las discentes de 3º de ESO (A, B y E) y el alumnado de 2º curso de PCPI.
- Fase IV. Observación directa: La observación directa se basaría en atender a las características del grupo e interactuar con este para conocer como se desenvuelve en las sesiones de Educación Física, en el caso del alumnado de 3º de ESO, y las sesiones de tutoría con el grupo de 2º curso del PCPI.
- Fase V. Construcción de la Escala de Inclusión Social en el Ámbito Educativo (EISAE): Con la información recogida en la fase anterior se procedió a desarrollar una escala acorde a las características de dicho alumnado.
- Fase VI. Puesta en marcha de EISAE: Tras la construcción de la escala se comenzaría el plan formativo en Expresión Corporal, teniendo como primera acción la cumplimentación de la escala por parte del alumnado destinatario, en su formato pretest. En el momento de finalización del

plan formativo se volvería a cumplimentar EISAE, esta vez en formato posttest.

El alumnado destinatario de EISAE, como ya se ha mencionado anteriormente, sería el alumnado de los grupos A, B y E de 3º de la ESO de un IES de la ciudad de Córdoba, situado en un barrio que se podría considerar periférico, por su ubicación geográfica, y con un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. De esta forma el alumnado se encontraba en un rango de edad de entre 14 y 16 años. Igualmente, tras la fase III, se consideró oportuno no intervenir con el alumnado del 2º curso de PCPI. La elección de los grupos vino determinada por las características del trabajo, el momento en el que se encontraban los grupos y su idiosincrasia.

RESULTADOS

El resultado obtenido de este diseño fue la propia escala EISAE. Los resultados obtenidos en cada una de las fases fueron los siguientes:

- Fase I. Revisión bibliográfica: Se obtuvo información acerca de que constructos relacionados con la inclusión serían los más adecuados para incorporar, tanto en la escala como en el posterior plan formativo de Expresión Corporal. Así se encontró que dichos constructos serían: Datos del alumnado, Nivel socioeconómico, Nivel sociocultural, Nivel de inclusión, Grado de satisfacción con la diversidad en el aula, Patrones de socialización, Sentimiento de pertenencia al grupo y Hábitos de ocio y tiempo libre.
- Fase II. Diseño de los ítems: A partir de los nueve constructos que conformarían el trabajo se perfiló que ítems constituirían cada constructo. Así se obtuvo un borrador de la escala, que permitiría completar el trabajo tras la finalización de las siguientes fases.
- Fase III. Selección del grupo informante: Tras una reunión con el equipo directivo, de orientación y diferentes docentes del centro se optó por desarrollar tanto el plan formativo en Expresión Corporal como EISAE con tres grupos de de 3º de ESO y un 2º curso de PCPI.

- Fase IV. Observación directa: La observación directa en los diferentes grupos arrojó información sobre la pertinencia de aplicar la escala y el plan formativo en los diferentes grupos.
- Fase V. Construcción de EISAE (Anexo I): El cuestionario cuenta con 24 ítems, divididos en dos bloques y referidos los constructos citados en la fase I. El bloque llamado "Datos y hábitos de ocio y tiempo libre del alumnado", contiene preguntas abiertas y cerradas de carácter dicotómico y politómico donde se busca extraer información sobre el alumnado, sus hábitos de ocio y tiempo libre, así como el nivel socioeconómico y cultural de la familia. El bloque 2 titulado "Percepción del grupo-clase", pretende medir los cambios efectuados en la variable inclusión tras la puesta en marcha del plan formativo en Expresión Corporal. Este bloque se trata de una escala Lickert, donde 1 corresponde al mínimo grado de acuerdo y 5 al máximo referida a las afirmaciones que componen el ítem. El último ítem de este bloque se trata de una pregunta abierta donde los y las discentes pueden exponer cualquier experiencia relacionada con la temática del trabajo.
- Fase VI. Puesta en marcha de EISAE: Se recogieron 62 cuestionarios cumplimentados en el pretest y 49 en el postest. Entre los resultados recogidos se observan varias cuestiones que describen el contexto y el perfil del alumnado. De esta forma, en lo referente al nivel sociocultural de la familia, se aprecia que predominan los estudios secundarios entre la ascendencia, con un 56,5% en padres y un 54,1% en madres. Atendiendo al nivel socioeconómico, este se apoyó sobre el salario medio adscrito a las ocupaciones de la familia, ya que no se obtuvo conocimiento directo de la renta individual o familiar. En este sentido el 65,1% de las familias se encuentran en un nivel socioeconómico bajo, el 28,4% se podría considerar que se encuentran en nivel medio y el 6,4% de las familias ostentan un nivel socioeconómico alto. Igualmente, tras la aplicación de la prueba de t de Student se extrajeron diferentes resultados que mostraban tendencias positivas en cuanto a la inclusión del alumnado tras la puesta en marcha del plan formativo, aunque en ningún caso se hallaron diferencias significativas. Esto pudo deberse a

las elevadas puntuaciones mostradas en el pretest, que indicaban una percepción sobre su inclusión muy elevada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La conclusión de este trabajo fue la obtención de una escala que permite dibujar la realidad de los grupos destinatarios del plan formativo y de la propia escala. A través de EISAE se pudo medir la inclusión de dicho alumnado y la influencia de la Expresión Corporal en esta variable. De esta manera se obtiene un instrumento para utilizar en las sesiones de Educación Física que aporta información sobre la evolución del grupo en lo que a la inclusión se refiere, teniendo en cuenta la implementación del plan formativo. Esto permite acercarnos a que elementos presentan fortalezas en el grupo-clase y cuales son susceptibles de ser trabajados. Igualmente se pueden reconocer las diversas realidades contextuales de cada alumno y alumna en diferentes aspectos de su vida fuera del ámbito educativo. Así, se podría considerar la escala EISAE como un instrumento de utilidad para su aplicación, principalmente, en la asignatura de Educación Física y en la etapa de ESO. De la misma forma, su uso es adaptable a diferentes materias y centros educativos, independientemente de sus características, que quieran medir la inclusión entre su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Congreso Nacional Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 24-27.

- Cascón, F. (2007). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Gil del Pino, M.C. (2010). *El itinerario de la exclusión social*. Universidad de Córdoba: Córdoba. Inédito
- INODEP (1980): *El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva. Vol. I y II*. Málaga: Re-Crea.
- Muntaner, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD S.L.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado, y F.J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (2-24)*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Nussbaum Craven, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. (47-82). Valencia: Universidad de Murcia.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 1(30), 89-112.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

Anexo 1

ESCALA DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Mediante este cuestionario se pretende conocer tu opinión acerca de la integración de todo el alumnado dentro del aula. Tu colaboración es muy importante, por eso es necesario que leas muy bien las preguntas y contestes con total sinceridad, escogiendo la respuesta con la que más identificado o identificada te encuentres. El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que no es necesario indicar ningún dato más de los que se pide en cada una de las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE I: DATOS Y HÁBITOS DEPORTIVOS DEL ALUMNADO

1. Edad:.....años

2.Sexo:

- Hombre
- Mujer

3. Curso:

- 3º ESO
- PCPI

4. Estudios concluidos del padre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

5. Estudios concluidos de la madre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

1. Profesión del padre:

2. Profesón de la madre:

3. ¿A cuál de las siguientes actividades dedicas más tiempo a la semana?

- Jugar a videojuegos o conectarse a internet
- Ver la televisión
- Leer

- Pasear
- Practicar deporte
- Otras(indica cuáles)

1. ¿Practicas alguna actividad física, además de la que realizas en E.F.?

- Sí
- No

2. En el caso de que practiques alguna actividad física, indica cual (Puedes señalar más de una)

- Fútbol
- Baloncesto
- Voleibol
- Danza
- Otras(indica cuáles)

3. En el caso de que practiques alguna actividad física, ¿con quién la realizas?

- Solo o sola
- Con algún familiar
- Con conocidos o conocidas
- Con personas a las que no conozco

BLOQUE II: PERCEPCIÓN DEL GRUPO-CLASE

Instrucciones: A continuación, indica con un **X** aquellas respuestas que más se aproxime a tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	---------------	-------------	------------	-----------------------

12. Realizo actividad física que requiere cooperar o trabajar en equipo para conseguir unos objetivos	1	2	3	4	5
13. En clase me siento uno o una más	1	2	3	4	5
14. Estoy interesado o interesada en integrarme en el grupo-clase	1	2	3	4	5
15. Hay compañeros o compañeras apartados y apartadas, es decir,excluidos y excluidas en clase	1	2	3	4	5
16. Mis compañeros y compañeras me permiten integrarme en las actividades del grupo-clase	1	2	3	4	5
17. Puedo realizar todo tipo de actividades con cualquiera de mis compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4	5
18. Existen buenas relaciones entre todos y todas los integrantes de mi grupo-clase	1	2	3	4	5
19. En clase no hay un gran grupo, sino pequeños grupos, que en	1	2	3	4	5

ocasiones están enfrentados					
20. Me siento identificado con el grupo-clase	1	2	3	4	5
21. Considero que estoy bien valorado por mis compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4	5
22. Me relaciono cordialmente con todos y todas los compañeros y compañeras de mi clase	1	2	3	4	5
23. Me encuentro satisfecho o satisfecha con todos mis compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4	5

24. ¿Has tenido alguna experiencia en relación con el tema expuesto en el cuestionario que quieras comentar?

Control social y sociabilidad en la Escuela

Karina Vásquez Burgos (Universidad Adventista de Chile, Chile)

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito comprender los principios de control social y sociabilidad en la escuela. Para ello, la escuela debe ser entendida como centro de conflicto, de relaciones a nivel simbólico y de poder, asociado con la cotidianeidad de las relaciones de lucha e integración. De modo que los sectores dominantes-elite política/económica a través de la educación transmiten valores/culturales, disciplinamiento y homogeneidad social para consolidar un proyecto hegemónico sobre la sociedad.

DESARROLLO

La Escuela un mecanismo de control social

Es importante comprender que el poder debe ser entendido como la capacidad de clasificar, controlar a los demás, o hacer que los demás vean la realidad de una manera preestablecida (Popkewitz 1983: 97-98 citado en Ávila, 2002: 2). Sin embargo, Foucault invierte la creencia de que el conocimiento es poder y considera que el poder incorporado en la manera en que la gente genera conocimiento. De modo que el poder es un efecto de la dinámica de las relaciones sociales entre grupos e individuos, los cuales tienen que ser relacionado con el disciplinamiento, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 1992). Además otro mecanismo es la ideología, que tiene una presencia con la institución escolar y al confrontarla con la cultura escolar dominante conlleva a prácticas elaboradas y simbólicas que se validan por medio del discurso oficial y se materializan en el currículo, siendo una desventaja para los grupos excluidos apropiarse de los saberes. Durante la década del noventa en la Conferencia Mundial sobre Educación esta se preocupó por el problema delicado de las oportunidades educativas, estas eran limitadas como es el caso; de la alfabetización, las personas con discapacidad, los miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y

mujeres, que enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, 1990). Aunque actualmente las políticas educacionales en el caso de nuestro país, hay evidencias de espacios de inclusión social, a través de las escuelas especiales, multiétnicas, y subvención escolar preferencial que pretende brindar educación de calidad a los estudiantes, tanto con problemas de aprendizaje y perteneciente a estratos sociales bajo.

Sin embargo, estos principios de integración social antes mencionados, poseen una disyuntiva simbólica de disciplinamiento en lo que concierne a la educación popular. Surgen de prácticas que mantienen el control social por medio del curriculum oficial. La accesibilidad en las escuelas urbanas y rurales está condicionada por un debate de parte de la comunidad educativa, por los problemas propios de su contexto o bien por lo educativos que afecta a todos. García- Huidobro y Cox (1999) nos señala que las prácticas de la comunidad educativa sobre los conflictos educativos debería ser un lugar de encuentro y desarrollo personal, es decir, la creación de espacios de conciencia y reflexión sobre prácticas democratizadoras que orienten la integración de los educandos.

Estos espacios de sociabilidad de los sectores populares; son determinados, legitimados por un proyecto hegemónico de parte del gobierno imperante, que comprende que la escuela, es el medio para transmitir los valores/culturales que son necesarios, con el propósito de consolidar un discurso de control social sobre la sociedad civil. A esto se integra las condiciones económicas, los problemas propios de los hogares, la marginalidad y la exclusión social a nivel político.

Entonces, los docentes y el curriculum llevan a cabo los discursos ideológicos, políticos legitimados para consolidar prácticas autoritarias que privilegian el traslado de información, el uso de la memoria y el control social de los sectores populares en la escuela. Y si hay espacios de integración, de expresión social destinados a suplir las necesidades educativas básicas, están dadas por los sectores dominantes, quienes proyectan su propia hegemonía y transmisión de valores/culturales. Por ejemplo; en la propia escuela los directivos, buscan un punto de encuentro entre planteamientos que provienen desde el gobierno central con el propio proyecto educativo que desean desarrollar para mejorar la

inclusión social y calidad educativa. Sin embargo, esto último conllevan a una sistematización de la enseñanza, centrado en la perspectiva del educador y del educando, provocando retroceso identitario y sentido común hacia el espacio y el desarrollo.

Por lo tanto, si entendemos a la escuela como un mecanismo de disciplinamiento social, que se funda en la transmisión de valores/culturales homogeneizadores, desarrollo de un proyecto ideológico moralizante, que nacen desde el Estado hacia la sociedad civil. El medio de concreción es, a través de la educación formal y todos sus mecanismos legitimados por la autoridad. No obstante, se excluye por completo la experiencia, pues el saber viene seleccionado, ordenado y registrado en libros. Se trata de un saber enciclopédico. En esta misma línea argumentativa Paulo Freire plantea que existe una pedagogía dominante sustentada por las clases opresoras que por medio de un discurso educativo perpetúa las diferencias, provocando la selección de los elementos que necesitan ser transmitidos, generando principios de exclusión por ejemplo el “educador es quien sabe, y si los educados son los ignorante, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser el saber de experiencia narrada o transmitida” (Freire; 1999, 71). Condiciona el principio de diferenciación relacionado con la escuela entre la aceptación y la exclusión, hacia los sectores populares siendo una condicionante que impide acceder a otros discursos que favorezcan la participación soberana de la ciudadanía, por un lado, y limitando el desarrollo de la autorrealización personal, críticas, reflexivas que den opiniones congruentes sobre la realidad en la cual están, por otro lado.

Otro elemento de exclusión de parte de los grupos dominante es; la violencia, la injusticia, la explotación expresados en términos de deshumanización, conduciendo a considerar que la realidad queda determinada por los valores y normas de comportamientos que impiden que la educación sea inclusiva. Aunque actualmente nuestro país, las políticas educacionales se enfocan hacia la inclusión de los saberes legitimados por medio de mecanismos de exclusión antes mencionados que privilegia los sectores dominantes en desmedro de los sectores populares. Por lo tanto, el cuestionamiento sobre la calidad de su enseñanza, ha tenido falencias que solo se abordan a nivel político y teórico,

dejando de lado a los restantes actores del sistema educativo, dígame; directivos, profesores, alumnos, padres y apoderados, sin posibilidades de ser escuchados.

Por consiguiente, el conocimiento debe ser integrador, no como un discurso de control disciplinado hacia las clases excluidas, sino como un proceso de expresión hacia el progreso social, que es un elemento de integración educativa. Esto perjudica al sistema educativo donde los individuos, acumulan experiencias que no necesariamente sean significativas y lo que se enseña no trasciende del aula. Esto es preocupante, ya que es necesario que los alumnos sean personas con espíritus inquietos por el conocimiento y el saber, fuera de dogmas y con principios laicos. En palabras de Juan Eduardo García-Huidobro, la nueva educación tiene que insertarse en la cultura y ser efectiva. Por lo cual el Estado debería entregar una educación a base de competencias. Sin embargo, la preocupación esta presentada en estándares de calidad basado en número y no en competencias, como el caso del SIMCE. Esto se refleja en los sectores de condiciones sociales humildes donde la carencia de significado formativo, anacronismo de sus contenidos, falta de diferenciación y rigidez en relación a la diversidad de alumnos y sus intereses, conlleva a un retroceso de sus aprendizajes y exclusión de oportunidades tanto a nivel, primario, secundario y superior.

En esta misma línea argumentativa la acción pedagógica que se presentan dentro de las instituciones educativas, según Bourdieu y Passeron (1977), es un medio que utilizan las clases dominantes para su hegemonía. El medio de concreción es a través del sistema educativo, donde el currículum definido por los grupos dominante inculca los saberes que son legitimados para la sociedad. Por lo tanto, los sectores populares no tienen posibilidades de otra realidad a la cual está condicionada por la acción educativa.

En este sentido, la escuela es definida como un espacio de interacción social, donde las personas conviven en distintas realidades. Es donde se lleva a cabo los contenidos disciplinados y con ello, sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales, pues la educación enseña valores/culturales como si fueran universales (Ávila; 2002, 1). Los grupos dominantes poseen ventajas comparativas en el sistema educativo, porque tienen una base teórica mejor elaborada, siendo una ventaja comparativa incluso antes de entrar en el

sistema formal. En tanto, las clases excluidas sufren una aculturación en la escuela, ya que ésta transmite una cultura diferente a la suya, lo que exige un esfuerzo de adaptación (Bourdieu y Passeron, 1973; 51).

Al realizar un análisis del control social, relacionado con el poder disciplinario que se presenta en la escuela. Foucault considera como “una institución de vigilancia y encauzamiento de la conducta” (Fernández, 1990; 158 citado en Ávila, 2002; 2). Por lo tanto, la escuela ejerce una violencia sobre sus miembros. Ya que, otorga a los profesores poder sobre sus estudiantes, pero esto genera resistencia. Como lo señala Fernández (1995: 159-160, citado en Ávila: 2002,3) los alumnos no son simples seres indefensos ante unos todopoderosos profesores. Esto se puede observar en el aula, especialmente al desorden:

“Quien quiera que haya observado una clase sabe que la mayor parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaran no haber entendido habiéndolo hecho, etc.; o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la gimnasia” (Fernández Enguita, 1995: 160).

Esto provoca que las relaciones dentro del aula sean consideraciones de negociación, entre el profesor y el estudiante, que dan lugar a un puente de diálogo para lograr los procesos educativos. Por lo tanto, las instituciones educativas por medio de restricciones generan sus propias formas de resistencia. De modo, que dentro de la institución surgen relaciones de poder, organiza los discursos y crea normas de disciplinamiento para regular los espacios de sociabilidad, por medio de la autoridad institucional, que en ocasiones no logra la inclusión pedagógica.

En esta misma línea, para Bourdieu el concepto de violencia simbólica lo emplea para explicar la dominación que existe entre los sistemas que se produce a través de esquemas de percepción, de manera invisible e insidiosa a través de la familiarización insensible con un conjunto físico simbólicamente estructurado y de la experiencia precoz y prolongada de interacciones penetradas por una estructura de dominación (Ávila, 2002; 2). Ejemplo de ello, cuando la institucionalidad no está presente en los estudiantes, imponen sus propias normas, donde la violencia es considerada como signo de igualdad, es decir, se materializa por medio del maltrato físico, verbal o exclusión social, donde los estudiantes imponen su poder sobre el resto de los estudiantes. La problemática surge entonces, como solucionar los problemas presentes por parte de la institución escolar, pues las relaciones que se establecen no son unidireccionales, sino bidireccionales o incluso multidireccionales, siendo esto último significativo, ya que participan todos los miembros de la comunidad educativa inclusive los excluidos. La lucha por generar espacios de aprendizaje dentro del aula por parte de la gestión educativa puede ser complicada, ya que los profesores tienen presente la resistencia que se desarrollan dentro de la institución, la cual puede ser analizada tanto colectiva y personal, como señala Fernández (1995; 56)

“colectiva, en cuanto que los alumnos toman de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponer a los fines y medios de la escuela, reelaborándolos y articulándolos a través de agrupamientos de iguales que, a menudo, surgen precisamente como consecuencia de su pertenencia a una subcultura común. Personal, porque las estrategias de grupo no agotan las de los individuos, y porque hay estrategias individuales que no son encuadrables en estrategias grupales.”

Por consiguiente, las actitudes de los estudiantes también son importantes para el logro de los aprendizajes dentro de la escuela, ya que la identificación con la cultura escolar, la percepción de la educación para sus fines. Para Bourdieu los estudiantes de una cultura mejor asimilada se identifican mejor con la institución educativa, en relación a los sectores que sus prioridades no se encuentran en la escuela. El problema, surge cuando no hay una clara diferenciación de las clases sociales y provoca una pugna entre sí, por un lado,

y conlleva a la educación a ser un instrumento de lucha de todos contra todos. En este sentido, el rechazo se materializa por intermedio del enfrentamiento hacia la institución, o sea rechazar las normas de la institución y genera conflictos internos entre los estudiantes y profesores.

Escuela como sociabilidad discursiva

Los lineamientos discursivos que se llevan a cabo dentro de la escuela tienen que ser sociabilizados tanto con el currículo formal y la cultura escolar. Es en este campo donde se ejerce el mayor problema de libertad; de autonomía institucional, o bien de cierta autonomía relativa y regulada por la norma. Ahora bien, el currículo que se maneja actualmente se caracteriza por su flexibilidad y adaptación al medio. Además, el currículo es un elemento teleológico, es decir, es un conjunto de elementos con su correspondiente conjunto de relaciones, orientados hacia un fin establecido. En este mismo sentido, al ser flexible es ayudado por su estructura de relaciones internas que permiten su navegabilidad y la definición de muchas rutas diferentes para su desarrollo y concreción, esto relacionado con la adaptación al medio. Esto último responde a las exigencias de la comunidad educativa y de su entorno, siendo pertinente un currículo inclusivo. En este mismo contexto, debe ser elaborado y desarrollado de manera participativa por la comunidad educativa.

Por otro lado, el concepto de cultura escolar, lo podríamos definir como: aquellos aprendizajes que se dan dentro de la institución escolar, es decir, las pautas de relaciones que se establecen así como los significados y comportamientos. Es así como la idea de que existe “una cultura escolar” es problemática para algunos, en función de las diferencias en el currículum, es decir, organización de los programas, prácticas de enseñanza y poblaciones escolares entre diferentes tipos de escuelas, por ejemplo; -públicas Vs. privadas, laicas Vs. religiosas, primarias Vs. secundarias, académicas Vs. técnico/vocacional, urbanas Vs. rural, clase media Vs. clase obrera, colegios de hombres o mujeres Vs. mixtos, etc. Este concepto que se aplica a “la cultura de la escuela” se complica en demasía al examinar diferentes puntos de la ‘culturas’ al interior de ella. Por lo cual se puede identificar en una misma escuela, por ejemplo, disímiles culturas de acuerdo con la clase social, grupos étnicos, y la cultura profesional del personal que enseña. Por eso hay

claramente, diferencias entre alumnos y profesores lo que traen a la escuela experiencias culturales y comprensiones diferentes, así como también experiencias de la vida escolar de manera diferente. Sin embargo, la cultura escolar institucional es útil, porque nos conduce a prestar atención a la complejidad y a la integración de las distintas partes del todo que aluden a las creencias y prácticas que se dan por hecho en la escuela. Nos obliga a mirar a la escuela en su todo y en su correlación con la sociedad en la cual opera más que a enfocar solamente unos pocos elementos de esa totalidad tales como; métodos de enseñanza, rendimiento académico de los alumnos y contenidos de los programas de enseñanza.

Además, es muy útil porque abarca tanto la estructura como la corriente ideológica y concede la posibilidad de poder inspeccionar la relación entre uno y otro. Es importante señalar que nos conduce a mirar las distintas realidades vividas por los educando, docentes y administrativos que de una o de otra manera trabajan y negocian su relación en las escuelas, tal como aprecian y descifran estas relaciones los mismos actores y los investigadores que tratan de entenderlas.

En este mismo contexto las escuelas son instituciones con características propias cuyas distribuciones, organizacionales, relaciones sociales y prácticas son identificables en cualquier parte del globo. Por lo cual, estos lugares físicos pueden ser variados en las experiencias o prácticas escolares. En este sentido integrar estos principios en la escuela moderna están firmemente enraizadas en la conciencia de todos menos en los grupos sociales y culturales más aislados. Una escuela no puede confundirse o ser sinónimo de una industria, una iglesia, un hospital, una cárcel o una familia, a pesar de que las escuelas han adoptado algunas funciones y el lenguaje de esas instituciones. Las escuelas actuales están íntimamente-y deben ser así- estar relacionadas con las estructuras sociales, políticas y económicas de las comunidades y sociedades a las cuales pertenecen, pero al igual que otras instituciones dominadas por una cultura de que tiene el poder, adquieren un cierto carácter universal y de violencia simbólica, ya que imponen un discurso que favorece los intereses de las clases de elite.

Por lo tanto, la escuela concierne a cristianizarse en un recinto o área a conocer de los elementos de la cultura, desde el punto de vista de la

experiencia de los educando como también emanada de los círculos sociales en los que hasta el momento del ingreso a la institución educativa han constituido los principales espacios de aprendizajes, es decir, la familia, la comunidad educativa, y de esta forma ofrecer los conocimientos interrelacionados y abiertos a la cultura vivencial de cada individuo. Donde se produce la simbiosis de este proceso es la escuela, porque en ella se realiza esta interacción entre la cultura experiencial adquirida en la familia y la cultura escolar. Además, el colegio va a ser la cultura escolar visible que posee el educando a través del currículum explícito, donde se organizan los conocimientos que se adquieren de manera sistemática, planificada y formal, por ejemplo; por intermedio de estrategias de aprendizajes, textos de estudios, metodologías de aprendizaje, etc.

Por esto las escuelas deberían ser entidades cooperativas que puedan ser autogobernadas por más ni menos por los docentes, discentes y padres donde se realice un trabajo ameno y puedan responder a las inquietudes y efectuar un compromiso acorde a las necesidades de los educando y además sean fieles a los objetivos que se plantean y puedan lograrse. Cuando decimos que estamos asumiendo en este análisis una mirada o perspectiva crítica a la cultura escolar como productos importantes para la construcción del currículum, es decir, en las distintas intervenciones sociales y agencias que dirigen a la transformación de la sociedad. Estas “están relacionadas con las funciones de seleccionar transmitir y evaluar la cultura desde un compromiso político”.

CONCLUSIONES

En el colegio intervienen relaciones sociales; es decir, un contexto en el que priman los conflictos sociales, la pobreza, la delincuencia, la impunidad, una economía de mercado-consumista, así como lo que está sucediendo en el mundo en materia de terrorismo y su forma de abordarlo, tiene algo o mucho que ver con la convivencia escolar, el discurso de poder y el control social sobre los sectores excluidos. Y estos elementos están relacionados íntegramente en la formación de los estudiantes, pues estos estímulos externos influyen en su realidad educacional, y afectan a la comunidad educativa de

diversas formas y condiciones que las propias construcciones sociales itinerantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, M. (2002). *Violencia estructural y resistencia: dos caras de la moneda*.
- Bourdieu, P. y Passeron J.(1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- capitalismo*. Madrid: Siglo XXI. Chile: Trayectorias, Experiencias y Perspectivas”, CIDE, Santiago, 1989.
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos (1990) *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, UNESCO*. Extraído de www.oei.es/historico/quipu/marco_jomtien.pdf
- Dona Ferrada, (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Editorial El Roure. Barcelona, España,
- Fernández, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Foucault, M. (1992) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo, (1999) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires
- García-Huidobro, J. y Cox, C. (1999). *Visión de conjunto. La Reforma educacional chilena 1990-1998, en La Reforma educacional chilena*. Editorial Popular, Madrid, España.

Educar para la convivencia en una institución educativa de Portugal

Sílvia Cunha (Universidad do Minho, Portugal)

Ana Maria Costa e Silva (Universidad do Minho, Portugal)

Pilar Munuera Gómez (Universidad Complutense de Madrid, España)

Resumen: Se presenta un trabajo desarrollado con niños de 10 a 13 años en un centro de actividades de tiempos libres de Portugal. El programa de educación para la convivencia se implementó recurriendo a una metodología de investigación–acción a lo largo de un año. Los resultados se revelaron muy positivos en las actitudes de los niños y su valoración de lo que hicieron y aprendieron con las actividades desarrolladas en 13 sesiones. Se muestra la importancia de continuar con este programa para trabajar actitudes y competencias en los niños y jóvenes de comunicación positiva y gestión colaborativa de conflictos.

Palabras clave: capacitación, comunicación positiva, convivencia, mediación.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, independientemente de su naturaleza formal, no formal o informal, se presentan como contextos vulnerables al desarrollo de conflictos y malestares de varias órdenes, influenciadas no sólo por las acentuadas transformaciones de las cuales la sociedad es objeto, sino también por la diversidad y heterogeneidad de la población que acoge. Tébar (2011) reconoce que "nos encontramos ante un cambio profundo en la sociedad. El mundo educativo siente el impacto transformador de las personas, de los contenidos, de los métodos y de los valores. El cambio educativo es un imperativo inevitable "(p.19). El desarrollo de nuevas y adecuadas formas de comunicación es importante para favorecer las relaciones e interacciones positivas, que contrarresten la violencia, las tensiones, los conflictos y el individualismo.

De este modo, los contextos educativos se revelan adecuados para fomentar y desarrollar programas de formación y capacitación, en el ámbito de la promoción de competencias y habilidades, encuadradas en una visión integradora de educación para la ciudadanía, de que tanto se habla en los discursos actuales. A propósito, Álzate et al. (2013) subrayan que, "cada vez más se reconoce que podemos y debemos transformar valores, actitudes y comportamientos de la sociedad para pasar de una cultura dominante de violencia para una nueva y evolucionada cultura de la paz. Esta transformación requiere la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos (...)" (Álzate, Fernández y Merino, 2013, p. 180).

Además, y corroborando la afirmación de Bonafé-Schmitt (2006, p. 30), "las instituciones tradicionales enfrentan cada vez más dificultades para controlar estos nuevos tipos de conflicto (...). Se plantean nuevos problemas relacionados con la identidad social, la igualdad de derechos, la realización individual de sí mismo, la calidad de vida". En este sentido, entendemos y defendemos que se hace necesario el desarrollo de proyectos y/o programas de capacitación y empoderamiento que promuevan relaciones saludables, de respeto, reconocimiento y aceptación de la diferencia, de diálogo, de entendimiento, de ética y convivencia, pudiendo y debiendo las instituciones educativas ser impulsoras de estas acciones. Sin embargo, estas acciones deben ser encuadradas en una intervención continuada, desde la infancia, para educar para la convivencia y así prevenir conflictos futuros. Conforme subraya Álzate (1999, p.31), la mayoría de las personas carecen de herramientas para resolver sus conflictos de manera positiva y constructiva, tal como se defiende, por ejemplo, en los principios estructurantes de la mediación. A la par de esta constatación, señalamos que el público estudiante se siente atraído y fascinado en estimular, observar y disputar conflictos (Johnson y Johnson, 1999, 95), lo que podrá comprometer no sólo las dinámicas institucionales, sino también el futuro de los implicados y de la sociedad.

A partir de estas consideraciones, presentamos un programa de capacitación y promoción de habilidades sociales, comunicacionales y de mediación, desarrollado en un Centro de Actividades de Tiempos Libres de una institución educativa no formal de Portugal, cuyos participantes tenían edades comprendidas entre los 10 y los 13 años. El programa se implementó a través

de un total de 13 sesiones quincenales y de participación voluntaria, planeadas de acuerdo con los objetivos del programa, cuya duración media por sesión era de 1h a 1h30. Cada sesión era compuesta por una o más actividades, que privilegiaban el diálogo y la reflexión. Cada sesión tenía un tema específico que trabajaba las competencias y habilidades antes mencionadas.

Este programa surge como respuesta a las necesidades extraídas en el ámbito de una investigación- acción, de la que resultaron los siguientes objetivos: i) dotar a los niños de herramientas que contribuyen para su formación integral, desde competencias de comunicación, resolución de conflictos, integración, ayuda mutua, co-responsabilidad, autonomía, espíritu crítico, escucha activa, reconocimiento de derechos y deberes, diálogo, entre otras; ii) capacitar a los niños en competencias de comunicación e interacción positiva; iii) prevenir el fracaso escolar, conductas socialmente desajustadas y acercar a los participantes de competencias de negociación y mediación, promoviendo un entendimiento del conflicto como constructivo y formativo.

El trabajo desarrollado se centró en las necesidades e intereses de un contexto educativo y de un grupo de niños y educadores, siendo desarrollado bajo las premisas de la investigación-acción, socavándose de varias técnicas e instrumentos de recogida y registro de datos. Los resultados evidenciaron un impacto muy positivo del programa no sólo en sus participantes, sino también en la dinámica institucional y fuera de la institución, siendo reconocido como promotor de la convivencia sana y ciudadanía activa.

METODOLOGÍA

El trabajo se encuadra en el paradigma cualitativo y constructivista, centrado en la Investigación-Acción (Cunha, 2014). A la vista de nuestros objetivos y presupuestos inherentes al trabajo, consideramos que esta sería la opción más apropiada una vez que la misma da voz activa a los implicados, (re)construyéndose a medida de la acción, desarrollándose a partir del contexto real y valorizando los actores de la respectiva investigación, privilegiando el diálogo y comprometiendo de los participantes para con el trabajo desarrollado, especialmente en las 13 sesiones de capacitación desarrolladas a lo largo de cinco meses con dos grupos y sistematizadas en el siguiente cuadro.

Sesión	Temática	Objetivos (Ejemplos)
1	Presentación de los intervinientes	Desarrollar la relación interpersonal, la autoconfianza y el diálogo;
2	"Conocerme, conociendo"	Promover la autoconciencia, a través de la reflexión sobre el "yo"; Reconocer la participación y la cohesión grupal;
3	"Nuestro grupo en diálogo"	Promover una convivencia sana y civilizada;
4	"Educación y Ciudadanía"	Trabajar la inversión de papeles, facilitando la comprensión de la posición del "otro";
5	"Educación y Ciudadanía"	Desarrollar la capacidad de reflexión, de autorregulación y el pensamiento crítico;
6	"En Diálogo sobre la escuela: la perspectiva de sus protagonistas"	Despertar el interés por las cuestiones escolares;
7	"Sentimientos, estados y emociones: el yo y los demás"	Experimentar diferentes sentimientos, atribuyendo particular relevancia al sentimiento de "exclusión"; Comprender el impacto de los sentimientos en las relaciones humanas / afectivas y en la sociedad, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía democrática y educación para la paz;
8	"Sentimientos, estados y emociones: el yo y los demás"	Trabajar el espíritu de equipo, la negociación, la (co) responsabilidad, promoviendo aún valores como la amistad, la ayuda mutua, la cooperación, el respeto y la autonomía durante la ejecución de la actividad;
9	"Sentimientos, estados y emociones: el yo y los demás"	
10	En diálogo sobre la escuela: discusión y reflexión sobre el recorrido escolar 2013/2014 (1º y 2º períodos)	Estimular el diálogo, la comprensión mutua, la ayuda mutua, la conciencia de sí mismo, como alumno / a;
11	En diálogo por la mediación - enfoque teórico	Comprender los conflictos como oportunidad de aprendizaje, (trans) formación y crecimiento, desasociándolos de una connotación rígidamente negativa;
12	En diálogo por la mediación - enfoque práctico	Experimentar y observar las potencialidades de la mediación, como práctica de prevención y / o resolución de conflictos; Identificar aprendizajes realizados;
13	Sesión de Cierre	Reconocer y valorar el esfuerzo, del compromiso y participación a lo largo de las sesiones.

Tabla 1. Sesiones del Programa de Educación para la Convivencia

El trabajo fue realizado con 30 niños de ambos sexos y con edades entre los 10 y los 13 años, a frecuentar el 5º y el 6º año de escolaridad y un Centro de Actividades de Tiempos Libres (CATL).

Estos niños fueron caracterizados por varias problemáticas tales como falta de motivación y concentración; resistencia a la aceptación de reglas y normas institucionales y sociales; irresponsabilidad; comportamientos inmaduros, relato de casos puntuales de violencia verbal y física, incumplimiento de los castigos impuestos y un uso abusivo de las nuevas tecnologías que han originado y explicaban algunos de los comportamientos descritos.

En la fase inicial - diagnóstico de intereses y necesidades, recurrimos al análisis documental (proyecto educativo, reglamento interno, procesos educativos), observación directa y entrevistas semi-estructuradas. Fueron realizadas cinco entrevistas, a educadoras del 1º y 2º ciclo y a la coordinadora de la institución. A través de la observación directa fue posible cruzar algunos de los datos relatados en las entrevistas (por ejemplo, resistencia a reglas, comportamiento inapropiado, uso de lenguaje inapropiado). Durante esta investigación, hemos recurrido a instrumentos de registro de información que describieran la realidad investigada y organizaran nuestra acción. Destacamos las notas de campo, registros audiovisuales y dos documentos personalizados y adecuados a la realidad investigada, los cuales denominamos "planificaciones de las sesiones" y de "apreciaciones post-sesiones". Las planificaciones eran discutidas y negociadas con los participantes de cada sesión, antes de las mismas empezar. A su vez el documento relativo a las apreciaciones post-sesión nos permitía no sólo registrar las potencialidades y limitaciones de la sesión, sino también evaluar y tener percepción continua y reflexiva acerca de las reacciones, posturas, sentimientos, actitudes y comportamientos de los implicados en la sesión (dinizador y niños / jóvenes), favoreciendo la reformulación de prácticas y formas de intervenir. Además de las "apreciaciones post-sesión", destacamos como instrumentos de evaluación las hojas de presencias y un documento en forma de diario, en el que dos o tres participantes, al final de cada sesión, escribía un breve comentario (libre y anónimo) sobre la misma. Este diario fue pensado para registrar el *feedback* escrito de los niños y reveló ser una estrategia adecuada

para, por un lado, estimular el espíritu crítico y reflexivo de los niños y, por otro, evaluar la pertinencia y apropiación de las sesiones.

RESULTADOS

La evaluación realizada durante y al final de la aplicación del programa nos permitió tomar conciencia de la capacidad que esta estrategia de intervención reveló para responder a las necesidades expresadas en la fase de diagnóstico, comprendiendo el impacto y la eficacia que el programa tuvo en el contexto / público con que trabajamos. En general, concluimos que los resultados de esta intervención fueron positivos, aunque mostraron un mayor impacto en el grupo relativamente más joven. Se destacan como resultados: i) *Adhesión al programa y motivación*: aunque las sesiones fueran de participación voluntaria, los alumnos presentaron una continua adhesión y participación. Siendo éste un programa de carácter educativo, aplicado a alumnos señalados por su desmotivación en lo que se refiere a cuestiones más pedagógicas, se concluye que el enfoque por el que optamos se ha revelado cautivante y estimulante; ii) *Apropiación del programa*: las reacciones de los participantes fueron positivas, favoreciendo relaciones y correspondiendo a los objetivos definidos. El modo de dinamización de las sesiones puede haber sido un factor importante para el éxito y el cultivo de los aprendizajes, ya que, por ejemplo, a través de la negociación, los niños y jóvenes se mostraron co-responsables, respetados e integrados. Las temáticas trabajadas y la promoción de espacios de compartir y diálogo contribuyeron, de igual modo, al éxito de las mismas; iii) *Desarrollo de competencias y habilidades*: de acuerdo con los datos de la evaluación, los objetivos se cumplieron en su mayoría por todos los participantes. Analizamos que los alumnos se mostraron más receptivos al diálogo, expresa voluntad de manifestar y oír opiniones. Desarrollaron capacidad crítica, siendo capaces de formular preguntas y debatir sobre los asuntos que los implican (por ejemplo, ciudadanía). Se observó una interacción y convivencia positiva entre los diferentes elementos del grupo, además de estar más dispuestos a la ayuda mutua y colaboración. Se evidenció que comprendieron la importancia de colocarse en el punto de vista del otro y esencialmente una excelente capacidad de (auto) crítica. También se mostraron cada vez más autónomos

(especialmente el grupo del 5º), con una confianza creciente y espíritu de iniciativa. (Silva y Cunha, 2015).

Hemos recurrido a la voz de los participantes en el programa, presentando algunas de las apreciaciones redactadas por los mismos: "Hemos estado unidos y trabajamos juntos"; "(...) aprendemos los deberes y los derechos haciendo entrevistas "; "Me gustó esta sesión porque hablamos de educación"; "Hoy la sesión fue muy interesante, nos gusta interactuar unos con otros"; "Me gustó la sesión porque hablamos a la voluntad sobre los sentimientos y fue muy divertida "; "Aprendí que no se resuelven los problemas" a la chapa "..."; "En esta sesión aprendemos lo que es la mediación"; "Me gustó mucho de estos meses, aprendí inmenso".

DISCUSIÓN

El programa implementado evidenció haber sido una respuesta a las múltiples necesidades expresadas por la comunidad institucional. Las apreciaciones positivas partieron esencialmente de los participantes en el mismo, pero también por las educadoras y coordinadora de la institución. Algunos familiares de los niños y jóvenes también comentaron que sus educandos estaban positivamente diferentes.

A partir de esta experiencia práctica pero también basadas en lo que la literatura informa en lo que se refiere a la aplicación de programas de esta índole, percibimos el desarrollo de programas de capacitación y educación para la convivencia como importantes en los diversos contextos educativos, especialmente en Centros Escolares o de Actividades de Tiempos Libres, como en lo ejemplo presentado, ya que esto potenciará el desarrollo de niños y jóvenes más conscientes, menos reactivos, más responsables y también críticos frente a los asuntos en que están implicados, formando ciudadanos activos e integrados en una sociedad más positiva y menos violenta. Pensamos que, sobre todo a nivel preventivo, las potencialidades de estos programas son prometedoras, ya que éstos se desarrollan bajo valores cooperativos y constructivos, apelando a la diversidad, a la expresión de emociones, al diálogo, a la sana convivencia y comunicación. A pesar de las manifiestas evoluciones en lo que se refiere a la adquisición de habilidades sociales,

comunicacionales y de mediación, recomendamos la continuidad de este trabajo, de modo que su práctica sea continua y los conocimientos mejor asimilados, observándose evoluciones aún más expresivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álzate, R. (1999). Enfoque Global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En F. Brandoni, (Org), *Mediación Escolar. Propuestas, Reflexiones y experiencias*, pp. 31-55. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Alzate, R., Fernandez, I. y Mérida, C. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: La mediación comunitaria. *Política y Sociedad*, 50(1), pp. 179-194.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2006). Mediação, Conciliação, Arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? En A. M. C. Silva y M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Socio-Educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas*, pp. 15-40. Porto: Areal Editores.
- Cunha, S. (2014). *En diálogo: un espacio abierto a la mediación*. Tesis de Maestría, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido en <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34858>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Los alumnos como pacificadores: como enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. En F. Brandoni (Org), *Mediación Escolar. Propuestas, Reflexiones y experiencias*, pp. 95-121. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Silva, A. M. C y Cunha, S. (2015). Educando para la Sociabilidad y el Aprendizaje para la Ciudadanía: Desarrollo de las habilidades comunicativas y la mediación en contextos educativos. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(10), pp. 16-23.
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador. Pedagogia da Mediação*. São Paulo: Editora Senac.

El aprendizaje de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

Maria Asunción Vega (Jefa de Negociado de la Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, España)

Alicia Peñalva Vélez (Universidad Pública de Navarra, España)

Resumen: La definición de convivencia escolar en la legislación vigente varía en función de las comunidades autónomas. El objetivo de este trabajo es analizar se refleja en la normativa específica sobre convivencia, el tratamiento de la resolución de conflictos. Se seleccionan y analizan las normas vigentes y reguladoras de la convivencia escolar de las 18 comunidades autónomas: 17 Leyes, 12 Resoluciones, 33 Decretos y 19 Órdenes. Se realizó la lectura y análisis de contenido de cada una, en base a dos términos clave: resolución de conflictos y gestión de conflictos. La normativa ha aportado visibilidad a la convivencia escolar y a la resolución pacífica de conflictos, y contribuye a una mayor sensibilización y conciencia de intervención. Ha apostado por la generación de nuevas estructuras y herramientas de planificación. El siguiente paso necesario sería otorgar mayores directrices sobre el uso de las estrategias y recursos para la convivencia.

Palabras clave: convivencia escolar, gestión de conflictos, normativa, recursos, resolución de conflictos.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, aprender a convivir es una de las finalidades básicas de la educación e incluye aprendizajes básicos como el vivir junto a los demás, aceptar y comprender las diferencias y, dirimir los conflictos de forma dialogada y pacífica. Por eso se hace necesario llevar a cabo acciones educativas específicas que contribuyan al desarrollo de la convivencia en las escuelas (Teixidó y Castillo, 2013). La convivencia se potencia y mejora en un centro educativo cuando cuenta con un plan de intervención global, ajustado a las

características de su entorno, y coherente con los valores y objetivos del propio centro (Torrego y Martínez, 2014). En cuanto a cómo se organiza y estructura la convivencia a nivel escolar, la LOE (2006) es la primera normativa que establece, dentro de la autonomía de cada centro, la obligación de elaborar un plan de convivencia que forme parte de su proyecto educativo. En él deben especificarse las acciones a desarrollar para impulsar la convivencia (Córdoba-Alcaide, 2013) y se debe hacer explícita la gestión de la convivencia en el centro (Torrego y Martínez, 2014).

El marco legislativo de referencia en el ámbito educativo es variable, en lo que a definición de la convivencia escolar se refiere. Como señala Gómez-Rivas (2011, p.150) “la regulación de la convivencia escolar se ajusta a un modelo legislativo que tras los enunciados ministeriales básicos, hace depender de las Comunidades Autónomas la mayor parte del entramado de normas que le afectan”. El objetivo de este trabajo es analizar cómo queda reflejado en la normativa específica sobre convivencia, el tratamiento de todo lo referido a la resolución de conflictos. Se parte del artículo 102 de la LOMCE (2013), en el que se indica la necesidad de que el currículo de las diferentes etapas de la educación básica incluya el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos. A partir de ahí se analiza cómo se aborda la resolución de conflictos en la normativa autonómica.

METODOLOGÍA

Se seleccionan y analizan las normas vigentes y reguladoras de la convivencia escolar de todas las comunidades autónomas. En una primera fase se clasificó toda la normativa existente en base a estos criterios: (1) año de promulgación de la norma, (2) tipo de norma, y (3) comunidad autónoma de referencia (Tabla 1). Se analizaron las normas de un total de 18 comunidades autónomas, entre los años 2002 y 2015, un total de: 17 Leyes (en la tabla registradas como L. y el número de la ley), 12 Resoluciones (en la tabla registradas como R. y la fecha), 33 Decretos (en la tabla registrados como D. y el número del decreto), y 19 Órdenes (en la tabla registradas como O. y la fecha de la orden). En una segunda fase se realizó una lectura detallada de cada norma y un análisis del

contenido de la misma. Los términos clave para la búsqueda de información han sido los de: resolución de conflictos y gestión de conflictos.

	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Andalucía					L. 17/D. 19				O. 11 abril/O. 20 jun.				O. 28 abril
Aragón						O. 11 nov.			D. 73	L. 8			O. 28 enero
Asturias					D. 249								
Baleares						D. 10	D. 72	D. 121					
Canarias									D. 114			O. 27 jun.	R. 67 marzo
Cantabria				D. 101		L. 6	D. 53						
Castilla la Mancha				R. 20 enero		D. 3		L. 7		L. 3	D. 13/O. 20 jun.		
Castilla y León					D. 51/R. 7 mayo/O. 1921		R. 15 jun./I. 11 jun.					L. 3/D. 23/D. 52	
Cataluña				D. 279			L. 12	D. 102/D. 155					
Ciudades de Ceuta y Melilla													
Extremadura					D. 28/D. 50/O. 29 marzo/R. 23 juL.		O. 9 nov./D. 244	R. 2 marzo	L. 4		R. 20 jun.		
Galicia									L. 4				D. 8/ O. 16 abril
Comunidad de Madrid					D. 15/ R. 12 junio			L. 2					
Murcia	O. 6 mayo		D. 115	O. 20 feb./ R. 4 abril/ O. 25 juL.	D. 276		R. 28 sept.				L. 1		
Navarra								D. 47/O. 204				D. 57	
La Rioja							D. 4/ O. 26 8 sept.		L. 2/L. 3				
País Vasco						D. 201				D. 19			
Comunidad Valenciana	D. 233				O. 12 sept.	D. 39		R. 6 sept./R. 29 oct./ L. 15/ O. 1 3 mayo		D. 136		D. 30/ O. 62 28 juL.	

Tabla 1. Normas reguladoras de la convivencia escolar (no derogadas) en las diferentes Comunidades Autónomas

RESULTADOS

La educación en convivencia entendida como promoción de la convivencia a través de acciones educativas es una tarea compartida, y así queda establecido en la normativa de las diferentes comunidades autónomas. En ella se valora a todos los miembros de la comunidad educativa como agentes responsables de la convivencia, si bien se da especial relevancia al profesorado a la hora de mejorar la convivencia y el clima escolar del centro y especialmente al tutor/a del grupo-clase (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Madrid, Murcia, Navarra, La Rioja). La relevancia del profesorado y de la acción tutorial en la educación en convivencia es más notoria a la hora de desarrollar acciones curriculares encaminadas a reforzar habilidades que promuevan la convivencia, especialmente el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos.

En la mayoría de las comunidades autónomas se insiste en que estas acciones deben tener cabida y concreción en las distintas áreas, materias y módulos del currículo. No obstante, en buena parte de ellas se da especial relevancia al plan de acción tutorial, y al desarrollo de actividades enmarcadas en él (Aragón, Baleares, Canarias, Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia, Murcia, La Rioja y Comunidad Valenciana). En varias de estas comunidades se llega a especificar incluso el tipo de competencias y habilidades sobre las que es necesario incidir para potenciar el aprendizaje de la convivencia y la gestión positiva de conflictos. Otras comunidades autónomas contextualizan el aprendizaje de la convivencia y resolución pacífica de conflictos en el marco de proyectos de centro (Madrid, Andalucía, Extremadura y Comunidad Valenciana). Todas ellas remarcan la necesidad de que el aprendizaje de la resolución pacífica de los conflictos sea debidamente planificado, e incluya la formación cognitiva, la educación emocional, la educación en valores y las habilidades sociales. Se señala la necesidad de que el plan de convivencia sea coherente con otros documentos de planificación del centro, especialmente el plan de acción tutorial, y en él se incluyan objetivos y contenidos sobre convivencia, habilidades socio-emocionales, educación en valores y, en general, aprendizajes que orienten las relaciones personales y grupales hacia la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.

A la educación para la convivencia también contribuye la cultura de la mediación, o, el uso de la mediación en el marco escolar como procedimiento para la resolución de conflictos en el que se presta apoyo a las partes en conflicto para que puedan llegar por sí mismas a un acuerdo satisfactorio. Así se entiende y se promueve en diferentes comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Navarra, La Rioja, País Vasco, y Comunidad Valenciana. En todas ellas, salvo en Asturias, Castilla y León, y País Vasco, la normativa además de hacer referencia a la mediación, abre la posibilidad de crear en el marco de la autonomía organizativa de los centros, equipos de mediación o grupo de personas del centro formadas y dedicadas al tratamiento de conflictos a través de la mediación. La normativa contempla la mediación también en el marco del reglamento de convivencia, especialmente como estrategia alternativa a la resolución de conflictos derivados de conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia (Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Navarra, La Rioja, y País Vasco). Algunas comunidades además de dar relevancia a la mediación, apuestan por otro tipo de medidas que, de una u otra forma, también apoyan el aprendizaje de la convivencia y la resolución de conflictos. Las más señaladas son la generación consensuada de las normas del aula, la puesta en marcha de compromisos educativos o la creación del aula de convivencia. El establecimiento consensuado de las normas del aula es una posibilidad a la que se abren algunos centros, y que tiene especial calado en la normativa de algunas comunidades autónomas (Aragón, Canarias, Castilla La Mancha, Navarra, La Rioja y la Comunidad Valenciana).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La convivencia escolar constituye un tema central en el ámbito de la educación. Hace referencia principalmente al desarrollo integral del alumnado, y tiene en cuenta el aprendizaje socioemocional y de estrategias pacíficas de resolución de conflictos, así como el estímulo de acciones encaminadas a la prevención de la violencia (Castro de Rodríguez, 2016). La normativa ha aportado visibilidad a la convivencia escolar y a la resolución pacífica de conflictos. Con

ello ha contribuido a una mayor sensibilización y conciencia de intervención, al mismo tiempo que ha apostado por la generación de nuevas estructuras y herramientas de planificación. No obstante, una vez dado este paso (y más teniendo en cuenta que el contexto educativo da mucho peso al marco normativo) puede ser necesario dar otro paso más. En él se debería otorgar mayores directrices sobre el uso de las estrategias y recursos para la convivencia. La finalidad sería que así respaldasen no solo su peso y consideración en el centro, sino que además concretasen actuaciones que desunan la convivencia y la disciplina. Acciones que permitan salir de los “problemas de convivencia” y entrar en la “educación en convivencia”, de forma que se consiga una visión y también una acción esencialmente educativa, vivencial y proactiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Córdoba-Alcaide, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en educación primaria: naturaleza dinámicas*. Universidad de Córdoba.
- Gómez-Rivas, F. A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Amazónica*, 6(1), pp. 149-185.
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Málaga: Ediciones: Aljibe.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), pp. 83-113.

El Diccionario visual multilingüe como estrategia de inclusión educativa

Dolores Pevida Llamazares (IES Pando de Oviedo, España)

Eduardo Dopico (Universidad de Oviedo, España)

Resumen: El proyecto audiovisual Mil palabras, una imagen se basa en el aprendizaje del lenguaje a través de la imagen y de las redes sociales. La propuesta surge del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando, que agrupa alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo, de distintas edades y niveles de competencia comunicativa en español. Utilizando el Visual Thinking en el aula logramos reforzar las competencias clave en nuestro alumnado: competencia lingüística, autonomía e iniciativa personales, aprender a aprender, competencia digital y relación con el entorno. Además, la expresión y la manifestación de las diferentes culturas del alumnado en el proceso de aprendizaje estimulan la educación inclusiva conjuntamente a la educación intercultural. Trabajar con palabras, asociadas a imágenes, y documentarlas de manera creativa nos permite elaborar un Diccionario Visual en diferentes idiomas que alojamos en la red social Instagram a través de una cuenta de grupo gestionada desde el aula.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, educación inclusiva, educación intercultural, pensamiento visual.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en los contextos educativos supone desarrollar la actividad docente entre un alumnado que es igual y diferente al mismo tiempo. Este planteamiento de educación inclusiva exige un análisis constante de las prácticas pedagógicas. No es una tarea sencilla, de hecho se ha detectado cierta resistencia docente a la hora de abordar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos (Álvarez, Giner y Vidal, 2017). Sin embargo, esta idea de educación en igualdad penetra progresivamente en todos los espacios y

niveles educativos animando al profesorado a poner en valor competencias organizativas para atender a las necesidades de enseñanza del alumnado, más allá del espacio físico del aula y adoptar nuevos estilos y métodos de enseñanza-aprendizaje para conseguir nuevos objetivos educativos (Campoy y Dopico, 2017). Una de estas nuevas propuestas es el proyecto audiovisual *Mil palabras, una imagen*, basado en el aprendizaje de la lengua a través de la imagen y de las redes sociales. Tomando como referencia el pensamiento visual, diseñamos un proyecto para describir conceptos y situaciones cotidianas en varios idiomas a través de dibujos simples, fácilmente reconocibles, estableciendo conexiones mentales entre el dibujo y el concepto, con el objetivo de facilitar la comunicación lingüística en español de un grupo de alumnos con una lengua materna diferente. Esta propuesta surge a iniciativa del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando de Oviedo (Asturias), constituida por alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo, entre 12 y 17 años y diferentes niveles de competencia comunicativa en español. Como objetivos educativos nos proponemos: a) Desarrollar un *Diccionario Visual* multilingüe para facilitar que los alumnos logren una competencia comunicativa para la interacción cotidiana; b) Conocer, adquirir y ampliar, en lo posible, un vocabulario propio incorporando las lenguas maternas de todos ellos (árabe, portugués, francés, rumano, ruso, chino, ucraniano.....) Esta actividad inclusiva permite gestionar la interculturalidad de forma espontánea y natural, con el reconocimiento del *otro*. Aprovechando la interacción docente-alumnado, el lenguaje vehicular de enseñanza cumple una función comunicativa que se beneficia de las lenguas originarias de los estudiantes como medio de expresión y comprensión entre ellos.

En nuestros días, la imagen y el lenguaje visual están presentes en todos los ámbitos de la comunicación social (Fernández et al. 2015). Las actividades didácticas no pueden permanecer ajenas a ello. Apelando a la inteligencia visual-espacial que incentiva la adquisición de habilidades para reconocer y elaborar imágenes visuales (Gardner, 1993) que nos permiten entender nuestro entorno (Roam, 2012), el alumnado del Aula de Inmersión Lingüística, con hábitos escolares y estilos de aprendizaje heterogéneos, utiliza la herramienta *Visual Thinking* Thinking y aprende palabras y transmite ideas en varios idiomas utilizando imágenes mentales que van desde la representación

pictórica de un objeto (Rodríguez, 2017) a ideografías y conectores gráficos que permiten su comprensión. Con el recurso de acogida sociolingüística que supone el Aula, se abre una práctica de educación inclusiva en la que estos adolescentes aprenden la lengua vehicular (el español) del sistema educativo (Pevida Llamazares y Dopico, 2017) y adquieren nociones comunicativas básicas en los idiomas manejados por sus compañeros de clase. En el momento de aprender y reproducir información de tipo lingüístico, los estudiantes de segundas lenguas necesitan apropiarse sintáctica y semánticamente de los conceptos. Con este Proyecto de clase con *Visual Thinking*, las competencias comunicativas en español emergen en interrelación con las prácticas lingüísticas ya conocidas (Padilla Góngora, Aguilar-Parra y Manzano León, 2016) por los propios estudiantes. El resultado final de esta tarea, la elaboración del *Diccionario Visual*, será alojado en la red social Instagram para ampliar en todo lo posible su potencial pedagógico.

METODOLOGÍA

Nuestra propuesta didáctica consiste en diseñar una estrategia de enseñanza de aprendizaje basado en proyectos (Boss y Krauss, 2014) a través de actividades de aprendizaje colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2014). Con la idea elaborar un vocabulario de imágenes en las que asociamos acciones cotidianas con dibujos sencillos, un grupo de 10 alumnos procedentes de China, Marruecos, Brasil y Senegal trabajan en el Aula de Inmersión Lingüística para mejorar su competencia comunicativa en español mientras enseñan a sus compañeros y compañeras de clase su propia lengua materna. El recurso de enseñar usando más imágenes que palabras obtiene buenos resultados en las primeras etapas educativas, cuando construimos nuestro primer vocabulario durante el proceso de segmentación del habla, asociando palabras a objetos, personas o situaciones. Este alumnado, con desconocimiento del español, utiliza la imagen como soporte básico para personalizar tramas lingüísticas que les permitan expresar y entender ideas simples. Así, trabajando en equipo, se seleccionan palabras-clave que son asociadas a imágenes mentales que son documentadas de una manera creativa. Esta tarea permanente continúa con

nuevas búsquedas de situaciones, dibujos asociados, etiquetados y traducciones a los idiomas representados en clase (Figura 1).

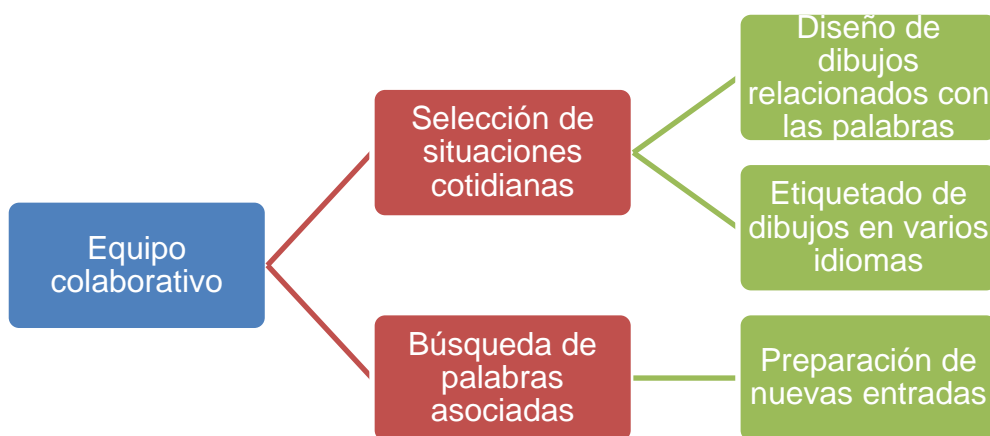


Figura 1: Método de trabajo en clase

Las herramientas del *Visual Thinking* con técnicas del dibujo y del collage, son los recursos básicos que utilizamos. Para focalizar la relevancia de lo aprendido y facilitar la integración de los contenidos (Efstracia, 2014), se proporciona a los alumnos toda la autonomía posible para que adquieran el aprendizaje de la lengua a través de la práctica, esto es, aprender haciendo (Teúileanu, 2014).

RESULTADOS

El aprendizaje de la lengua pasa por diversas etapas de adquisición y aprendizaje. En este proceso, asociar la palabra a su referente visual ofrece múltiples recursos de aprendizaje. Utilizar propuestas metodológicas como el *Visual Thinking* que permite relacionar ideas con dibujos o expresar pensamientos con imágenes es un logro educativo. Además desarrolla competencias clave y una autoestima positiva que permite a cada uno de ellos participar en el proyecto de acuerdo con sus posibilidades. El contacto continuado entre estudiantes que hablan lenguas diferentes favorece el bilingüismo de ganancia (Arroyo González, 2012) por lo que la expresión y la manifestación de las diferentes culturas del alumnado en el proceso de aprendizaje estimulan la utilización del lenguaje y permiten conocer a personas

procedentes de otras culturas y compartir y hacer en igualdad actividades en común. En esta elaboración compartida del *Diccionario Visual*, la experiencia visual individual permite proyectar ideas (Arnheim, 2004) y construir un relato a partir de imágenes simples etiquetadas con la palabra correcta para identificar significados y comprender las palabras. El potencial pedagógico de esta iniciativa reside en la utilización de la imagen como la forma más directa de presentar una idea, asociando palabras abstractas a dibujos concretos, relacionando palabras con imágenes (Moreno García, 2011). Este proceso será permanentemente evaluado para comprobar si la iconografía seleccionada y la representación gráfica diseñada por los alumnos facilitan la comprensión de significados y se mejora su competencia lingüística.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Emplear representaciones visuales para expresar ideas supone menos esfuerzo que leer un texto. Pero el diseño y la selección de estas imágenes necesitan supervisión educativa por parte del docente pues aunque las palabras cuentan con significantes, con signos que no necesariamente tienen que ser lingüísticos (de hecho nosotros aquí los hemos convertidos en imágenes), también cuentan con significados, esto es, con la imagen mental del concepto que representa y que varía según la cultura. Teniendo en el Aula de Inmersión diferentes culturas representadas, la valoración de significados cobra especial atención pues esta experiencia educativa se fundamenta en la educación intercultural como elemento de inclusión que avala que todos los alumnos participen en igualdad de la experiencia educativa y que aprendan además valores de respeto a sus propias diferencias y a las de los demás (González, 2017).

No contar con las competencias digitales necesarias para desenvolverse en nuestra sociedad deriva en desventaja social (Sosa Díaz, 2016). Así que es tarea de la escuela enseñar críticamente las capacidades de interacción con las herramientas digitales. Por ello, el producto de la acción educativa, el *Diccionario Visual*, será alojado en la red social *Instagram*, a través de una cuenta de grupo gestionada en el aula. Pensamos en la eficiencia de esta red

con respecto al potencial de los teléfonos inteligentes que cada vez son más utilizados para el aprendizaje de idiomas (Wang y Smith, 2016) aun cuando ofrecen la posibilidad de crear grupos de *Whatsapp* porque siempre es complicado establecer horarios de uso y temas a tratar que eviten situaciones incómodas (Román Graván, 2016) y un singular y creciente número de emoticonos que describen imágenes mentales pero que pueden llevar a confusión en función de los valores culturales representados en el aula. En nuestra opinión, la red social *Instagram* es la adecuada en este caso porque los estudiantes que pueblan nuestros centros educativos construyen permanentemente su identidad digital (Moreno, 2016) en las redes sociales cuidando continuamente la imagen pública que muestran en ellas, actualizándola y renovándola casi en tiempo real. El propósito educativo que anima esta elección está delimitando los patrones de uso de las redes sociales centrados en el cómo y no en el cuánto (Prados y Conejero, 2016) por lo que el alojamiento del Diccionario Visual en la red y su constante actualización con nuevas entradas en forma de dibujos y palabras incentiva la transferencia de aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. S., Giner, P. J., y Vidal, R. G. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3).
- Arnheim, R. (2004). *Visual Thinking*. California: University of California Press.
- Arroyo González, M.^a J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 25-42.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. California: John Wiley & Sons.
- Boss, S. y Krauss, J. (2014). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

- Campoy, R. y Dopico, E. (2017). Estrategias inclusivas en la educación de adultos. *Publicaciones Didácticas*, 86, pp. 214-129.
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project-based learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(7), pp. 1256-1260.
- Fernández, A. C., García, B. T. C., Estevill, R. F. V., Tamayo, P. R. V. y Aguilera, Y. D. L. C. Á. (2015). Optimización del reconocimiento visual de palabras en procesos de enseñanza-aprendizaje: una aproximación desde las neurociencias. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 6(1), pp. 139-154.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences* (Vol. 5, No. 7). New York: Basic Books.
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2).
- Moreno, M. A. (2016). El libro colaborativo en el nuevo escenario digital: Una herramienta de conocimiento y pensamiento para Secundaria. *Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas*, 1(1).
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Padilla Góngora, D., Aguilar-Parra, J.M., y Manzano León, A. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *Revista de Psicología*, 1(1), pp. 307-314.
- Pevida Llamazares, D. y Dopico, E. (2017). Prácticas inclusivas en el aula de inmersión sociolingüística. En: A.R. Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Prados, M. Á. H. y Conejero, S. C. (2016). Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual. *Digital Education Review*, 30, pp. 262-264.
- Roam, D. (2012). *Bla, bla, bla. Qué hacer cuando las palabras no funcionan*. Madrid: Gestión2000, Planeta.
- Rodríguez, E. V. (2017). El poder de la imagen en el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Folios*, 8.
- Sosa Díaz, M. J. (2016). Recorrido de las políticas educativas TIC en Extremadura, España. *Ventana Informática*, 33, pp. 91-108.

- Teúileanu A. (2014). Challenges to meaningful learning in social studies. The key competences as an opportunity to students' active participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, pp. 192-197.
- Wang, S. y Smith, S. (2016). La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles. *Enunciación*, 21(1), pp. 153-172.

El móvil como medio de inclusión social para las personas mayores

María Teresa Fontán Montesinos (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)

Resumen: El avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones muestra la constante aparición de herramientas y espacios que abren brechas o fracturas digitales. La reducción de la misma en las personas mayores ha de suponer un objetivo social prioritario. Con este fin, la Asociación UNIVERSOCIAL CANARIAS¹³ desarrolla un proyecto intergeneracional de alfabetización digital usando el teléfono móvil como herramienta de aprendizaje, y en el que participan como voluntarios y docentes alumnos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En la comunicación presentamos los fundamentos de esa iniciativa y algunas evidencias que corroboran que el teléfono móvil es una herramienta excelente de alfabetización digital, asociado a situaciones y problemáticas reales, por integrar, entre otros, espacios y técnicas para la información, consulta, implicación y colaboración de la ciudadanía, facilitando de ese modo el desarrollo de la competencia digital y el envejecimiento activo.

TECNOLOGÍAS Y EXCLUSIÓN

El concepto TIC abarca un amplio espectro de tecnologías, que van desde la tecnología de la información (TI) hasta las telecomunicaciones, pasando por los medios de radiodifusión, todo tipo de procesamiento y transmisión de audio y vídeo y las funciones de control y seguimiento de las redes. (Maciejewski M., 2017, pág. 1)

La utilización de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC's) sin una formación o bagaje cultural previos puede conducir a una colonización cultural y a la supeditación a determinadas perspectivas ideológicas. No es suficiente que las personas conozcan cómo acceder a la información que suministran es necesario, entre otras circunstancias,

¹³ <http://www.universocial.ulpgc.com>

determinar la qué desean, qué realizarán con ella, y en qué proyecto individual y colectivo la ubicarán. ¿Qué estamos sugiriendo? Que aquellos ciudadanos que no se desenvuelvan en la cultura y tecnología digital (saber conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios, etc.), quedarán excluidos de los beneficios sociales, culturales, y económicos de su uso. Es decir, aquellas personas que no estén cualificadas para el uso inteligente de las TIC's tendrán altas probabilidades de quedar marginadas.

La AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación), entidad responsable del desarrollo del Estudio General de Medios (EGM), realiza encuestas a la población para conocer las audiencias y consumo de medios de comunicación. Desde 1996 esos informes evidencian que el acceso a Internet en España está en constante crecimiento. En los últimos 20 años “las personas que usan a diario Internet han evolucionado del 2,7 al 74,4.” (AIMC. Audiencia de Internet, 2017, pág. 6). Los servicios que experimentan incremento de uso son: “compra de productos y servicios, y las operaciones de banco”. Descienden: “compartir archivos, las llamadas telefónicas por ordenador, participar en blogs y foros, jugar en red, lectura de información y actualidad, visionado de series TV y películas, y música por Internet” (AIMC. Audiencia de Internet, 2017, pág. 10). El acceso a Internet conlleva disparidad de objetivos: “durante el último año, el 64, 2 % de los internautas lo utilizan con fines profesionales o educativos, el 89,2% en el ámbito del ocio y el 87% para comunicarse con familiares y amigos” (Fundación Telefónica, 2016, pág. Presentación). La edad es otro de los factores a tener en cuenta: “el 93% de la población española, comprendida entre los 14 y 44 años, es usuaria habitual de Internet experimentando un retroceso paulatino a partir de los 45 años: de cada 10 personas de 45 a 54 años son usuarias de Internet 8, de 55 a 64 años 7, y de 65 y más años 3” (AIMC. Audiencia de Internet, 2017, pág. 10)

Los datos evidencian que Internet ha llegado a nuestras vidas, pero mal distribuido. La brecha o fractura digital existe y se ha instalado como una barrera que amenaza con relegar a personas de todas las edades, aunque se hace más visible en las que tienen 65 y más años. Además a cualquier edad existen personas con diversidad funcional con problemas de acceso y de accesibilidad, y personas sin estudios y rentas bajas. “Las personas con una

formación inferior a la secundaria tienen importantes dificultades de acceso. De este modo, la brecha digital seguirá existiendo, y posiblemente excluya a las personas con menor formación, que habitualmente son también las que tienen empleos menos cualificados y salarios o pensiones más modestos” (Fundación Vodafone España, 2012, pág. 35). Las TIC’s pueden separar y unir. Estrechan la comunicación entre quienes las utilizan, pero excluyen a quienes no lo hacen. Nos afecta a todos. En la Agenda Digital para Europa, una de las estrategias de Europa 2020, se destaca que “la tecnología digital forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de los europeos, aunque no de todos (...), y que para participar plenamente en la sociedad todos necesitamos una mayor capacitación digital” (Unión Europea, 2014, pág. 3). Frente a esa realidad apuntamos algo llamativo: “nuestras escuelas gozan de equipamiento superior a la media europea, pero con un nivel de uso inferior.” (Gimeno, M, Villamía, B, y Suárez, V, 2014).

El vertiginoso desarrollo de las TIC’s y su cada vez más amplia difusión hacen imprescindible articular medidas o acciones educativas desde los poderes públicos que faciliten el acceso y formación en TIC’s a la población. Todos, desde distintas posiciones, tendríamos que implicarnos en la lucha contra el efecto negativo de los avances tecnológicos que se materializa en la brecha o fractura digital. Las Administraciones Públicas deberían ser responsables de las infraestructuras y de ofrecer oportunidades de formación a las personas amenazadas, en particular a las mayores de 65 y más años, en Universidades Populares, Centros de Mayores, Residencias de la Tercera Edad, Centros de Día, etc. A su vez, el Tercer Sector, al colaborar con los poderes públicos, tendría que seguir apoyando a ese colectivo que sufre o puede estar amenazado de exclusión social por tecnologías cuyo objetivo es conectarnos. En los próximos años, “las redes sociales pueden suponer una herramienta “democratizadora” del uso de la red, la puerta de entrada a Internet para mucha gente que se vea especialmente atraída por estas funcionalidades” (Fundación Vodafone España, 2012, pág. 35). Pero asimismo hay que conocer otras funcionalidades que van más allá de comunicarse con familiares y amigos, o su empleo en el ocio y tiempo libre. Se precisa desarrollar una actitud crítica y realista valorando sus fortalezas y debilidades, respetando principios éticos en su uso, y sin desdeñar la motivación y la curiosidad por su aprendizaje. “Se

podría incluso afirmar que la caída en la brecha digital es un claro síntoma del inicio de la vejez de una persona” (Fundación Vodafone España, 2012, pág. 3).

EL MÓVIL EN LA VIDA COTIDIANA. CARACTERÍSTICAS

En los tres últimos meses, “el dispositivo más utilizado para conectarse desde cualquier sitio a Internet es, con mucho, el teléfono móvil (el 93% de los internautas). Tras él se sitúan el ordenador portátil (57,8%), el ordenador de sobremesa (45,4%) y la Tablet (41,5%)” (INE, 2016, pág. 2). La práctica totalidad de la población española dispone de teléfono móvil, y sus características de compra accesible, comodidad y navegación rápida le añaden unas virtualidades nada desdeñables para acercar la educación digital a todos los ciudadanos, y evitar que una parte de la población pueda verse afectada por la fractura o brecha digital. Los móviles, como ya lo hicieron los ordenadores e Internet, han cambiado tanto la forma de acceder a la información como a la comunicación, y por tanto pueden hacer de la educación y concienciación un eje estratégico de participación. En los usuarios de las redes sociales se ha instalado la valoración de los servicios y políticas públicas.

TECNOLOGÍAS Y FORMACIÓN

La actual era digital o sociedad de la información está provocando nuevas necesidades formativas y de conocimiento en los ciudadanos (Castells, 1997). El uso inteligente, culto y crítico de las TIC’s requiere una nueva definición de persona alfabetizada con un tipo y nivel de cualificación distinto del necesario hasta la fecha. Consideramos que, en ese entorno tecnológico complejo y en perpetua agitación, la educación está obligada a proporcionar las cartas náuticas y la brújula para moverse en él (Delors, 1996). Lo fundamental es quién escribirá o dibujará esas *cartas*, qué tipo de *brújula* utilizar, y cómo propiciar que todos las interpreten. Nadie discute que se necesite la alfabetización tecnológica, pero el problema surge cuando nos planteamos ¿hacia dónde la dirigimos? ¿cómo la llevaremos a cabo? ¿qué modelo de sociedad de la información y de la comunicación construiremos? ¿al servicio de qué metas y proyecto político la diseñaremos? Si analizamos las respuestas a

esas preguntas nos encontramos que coexisten al menos dos perspectivas en torno a “por qué”, “para qué” y “cómo” de la formación digital. “Uno es el generado desde la lógica del mercado y de las organizaciones económicas, el otro es el discurso político de quienes apuestan por un proyecto más democrático y participativo de los ciudadanos” (Area, 2001, pág. 130).

Cuando la alfabetización tecnológica se construye desde la ideología del mercado, la sociedad de la información es un gran centro o zoco comercial. Como ejemplo tenemos el **comercio electrónico** (*e-commerce*) en donde se compra y se vende productos o servicios a través de Internet y otras redes informáticas, *la industria de los contenidos digitales (libros –eBooks-, periódicos y revistas electrónicas, música, películas, vídeos, software de juegos y actualizaciones, televisión y radio...)*, *la economía apps (descargas, usuarios, ingresos, empleos...)*, *la banca electrónica (e-banking)*, las criptomonedas como el *bitcoin*, etc. Exponentes todos del nuevo mercado para el que se requiere la necesaria alfabetización tecnológica apoyada casi exclusivamente en criterios comerciales. En otras palabras, para que exista la sociedad de la información, se necesita una población alfabetizada en el uso de las tecnologías digitales que pueda producir y consumir esos bienes digitales. Sin mano de obra cualificada, sin trabajadores formados en la cultura y tecnología digital, no se desarrollará la *economía TIC*. Sin consumidores alfabetizados tecnológicamente, éstos no accederán a los productos y servicios que ofrece la *economía TIC* y, en consecuencia, no podrán consumir. En definitiva, la alfabetización tecnológica es una necesidad del mercado: al igual que al final del siglo XIX el capitalismo industrial necesitó de mano de obra alfabetizada en la lectura y escritura, el capitalismo digital del siglo XXI requiere trabajadores y consumidores alfabetizados en las TIC’s. Por el contrario, cuando la alfabetización tecnológica se avala con argumentos de naturaleza política y social se destacan los beneficios que las TIC’s reportan a la formación, a la salud o al buen gobierno de los ciudadanos. Por ejemplo, la formación la **enseñanza online** (*e-learning*) permite la capacitación a distancia mediante herramientas informáticas, y los **Moocs** (acrónimo en inglés de **Massive Online Open Courses**) añaden a los cursos de formación las características de no tener limitación de matrícula, ser abiertos y gratuitos, seguidos *online*, y con materiales accesibles. La **e-Administración** mejora el servicio a los

ciudadanos al incorporar las TIC's en dos vertientes: "transformar las oficinas tradicionales, convirtiendo los procesos en papel, en procesos electrónicos, con el fin de crear una oficina sin papeles y (...) habilitar la vía electrónica como un nuevo medio para la relación con el ciudadano y empresas." (<https://es.wikipedia.org>, 2017). La finalidad es conseguir un mejor **e-Gobierno** de las organizaciones introduciendo no solo transparencia y responsabilidad sino interactuando con el ciudadano en base a la disponibilidad, la facilidad de acceso y el ahorro de tiempo. Mencionamos también la **e-salud** (*e-health*), la telemedicina, las aplicaciones y dispositivos *wearables* -para la monitorización integrada en ropa y accesorios-, el *Big Data*, los sistemas de apoyo a la decisión clínica, el Internet de las cosas o los videojuegos de salud, etc., siempre y cuando estén al servicio de las necesidades sociales e individuales. Es decir, para esta perspectiva, una población alfabetizada digitalmente obtiene, entre otros beneficios, la posibilidad de una formación permanente y gratuita, una mejor asistencia sanitaria, y una administración pública de mayor calidad, cercana y transparente.

El nuevo "analfabetismo digital" deja a las personas al margen de los beneficios de unas tecnologías que "pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, crear empleos y fomentar la ocupabilidad, así como mejorar la calidad de la vida de todos. Pueden, además, promover el diálogo entre las personas, las naciones y las civilizaciones" (Naciones Unidas, 2005, pág. 10).

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Consideramos que la alfabetización en TIC's debe estar avalada tanto por la que se construye desde la ideología del servicio al mercado (mercaderes) como la que prioriza al individuo y a la sociedad (ciudadanos). Ambas no son excluyentes sino complementarias, pero siempre y cuando en los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrolle la **competencia digital (CD)** que significa, siguiendo al Proyecto DeSeCo (Rychen D., 2004), "el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el

aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). La alfabetización digital, tanto en la educación formal como en la no formal, es un proceso cultural que consiste en poseer los rudimentos necesarios para manejarse con las TIC’s, especialmente en Internet, acceder a nuevos contenidos, relacionarse con otros y aprovechar los beneficios del amplio espectro de las tecnologías. La alfabetización digital debe ser un instrumento para la emancipación y el desarrollo de los individuos y grupos humanos, y no exclusivamente un recurso necesario para el aumento de la productividad económica. La formación tecnológica requiere no sólo desarrollar conocimientos y habilidades, tanto instrumentales como cognitivas, sino también valores y actitudes de naturaleza social y política relacionados con las tecnologías. En este sentido, la formación digital de personas mayores no debe orientarse a lograr que utilicen el móvil todos los días, sino a que tengan la posibilidad de conocer mejor las utilidades o dispositivos de sus terminales.

EL RETO DEL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

España sigue su proceso de envejecimiento, “hay 8.657.705 personas mayores (65 y más años), un 18,4% sobre el total de la población (46.557.008). Sigue creciendo en mayor medida la proporción de octogenarios; ahora representan el 6,0% de toda la población, y este grupo seguirá ganando peso entre la población mayor en un proceso de envejecimiento de los ya viejos” (INE:INEBASE. Estadística del Padrón Continuo, 2016).

Cada vez más las personas mayores intentan hacer realidad en su vida lo que se ha venido a denominar *envejecimiento activo*. Inicialmente ese término fue adoptado por la Organización Mundial de la Salud, a finales del siglo XX, “con la intención de completar el de envejecimiento saludable, y reconocer los factores y sectores, además de la mera atención sanitaria, que afectan a cómo envejecen individuos y poblaciones” (Organización Mundial de la Salud, 2001, pág. 15). En la actualidad alude al “proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad

de vida en la vejez” (Organización Mundial de la Salud, 2002). El envejecimiento se contemple no sólo desde la atención sanitaria sino también desde factores sociales, económicos y culturales. Lo sintetiza el slogan: “añadir vida a los años y no solamente años a la vida”.

- Porque, demasiado a menudo, pensamos que hacerse mayor es una complicación (limitación) y no una oportunidad...
- Porque olvidamos que cumplir años es acumular conocimientos, experiencias y valores que las nuevas generaciones pueden aprovechar...
- Porque mantenerse activo al hacerse mayor es fundamental para abordar el reto del envejecimiento...

FUENTE: <http://www.envejecimientoactivo2012.net/Menu29.aspx>

LA NECESIDAD DE UN COLECTIVO

- “En Canarias el porcentaje de personas de 65 y más años representa el 15,1%, de la población inscrita en el censo (2.100.000)” (INE:INEBASE, 2017)
- Según la encuesta estatal sobre equipamiento y uso de tecnología de la información y comunicación en los hogares, “NO usan Internet en Canarias: 84,8% de las personas mayores de 65 y más años” (Ministerio de Sanidad, 2015, pág. 311)

La Asociación UNIVERSOCIAL CANARIAS ha iniciado un programa de alfabetización digital, con el teléfono móvil como herramienta de aprendizaje, en el que participan como voluntarios y docentes alumnos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). En su fase piloto la población del proyecto se concretó en los 96 alumnos mayores del primer curso del Programa *Peritia et Doctrina* de la ULPGC, y 152 jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación. La muestra, constituida por 46 personas, significó la respuesta espontánea a la acción voluntaria de 9 jóvenes (5,92% de la población de referencia), y de 37 personas mayores inscritas libremente en

el programa de formación, tras informar del mismo (38,94% de la población de referencia). No se logró la captación de voluntariado *senior*.

El proceso de alfabetización digital se organizó con dos equipos responsables. Uno de COORDINACIÓN organizativa, y otro de FORMACIÓN. Éste último con las características de INTERDISCIPLINAR, COOPERATIVO e INTERGENERACIONAL, y con dos campos de intervención: la ACCIÓN DOCENTE y la ACCIÓN VOLUNTARIA. La primera comprendió el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización digital con el móvil como recurso de aprendizaje, vinculado a la realización de tareas en un contexto determinado. La ACCIÓN VOLUNTARIA incluyó el *Itinerario Formativo* del voluntariado joven, en sus fases de Captación, Selección, Formación, Evaluación y Desvinculación. Tanto en la elaboración de los materiales digitales como en la selección de situaciones de aprendizaje intervinieron 1 diseñadora gráfica, 2 docentes y 9 voluntarios jóvenes. El plazo de ejecución fue del 1 de enero de 2017 al 31 marzo de 2017.

UNAS PRIMERAS CONCLUSIONES

En relación a la incidencia del modelo de alfabetización digital propuesto: intergeneracional, en grupos de aprendizaje cooperativo, resolviendo tareas con el uso de los teléfonos inteligentes, y apoyado por voluntarios jóvenes y *seniors* en las aulas y tutorías, todavía no se pueden extraer conclusiones definitivas al respecto. Entrevistas informales con los participantes indican que la experiencia ha sido positiva y útil. Este hecho ha animado a los mayores de 65 y más años a solicitar a las autoridades académicas extender la alfabetización digital a más alumnos mayores, incorporando algunas de las sugerencias y mejoras que los participantes han propuesto sobre la distribución de contenidos en dos niveles (básico y avanzado). Todos los voluntarios quieren repetir la experiencia, y mayores participantes se han ofrecido como voluntarios *seniors*, Esperamos ofrecer valoraciones más pormenorizadas cuando el sistema de alfabetización digital propuesto se implante de forma más generalizada y durante un periodo de tiempo más largo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMC. Audiencia de Internet. (Abril/Mayo de 2017). *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación*. (A. p. comunicación, Ed.) Recuperado el Agosto de 2017, de www.aimc.es.
- AIMC. Resumen General. Octubre 2016 a Mayo 2017. (Agosto de 2017). *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación*. Obtenido de <http://www.aimc.es>
- Area, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En F. Blazquez, *Sociedad de la Información y Educación*. (págs. 121-139). Mérida (Badajoz): JUNTA DE EXTREMADURA.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. y. (1996). *La educación encierra un tesoro*. . Madrid: Santillana.
- DITRIMEDIA. (2016). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2016*. Recuperado el agosto de 2017, de www.amic.media: <http://www.amic.media>
- Fundación Telefónica. (agosto de 2016). *SIE. La Sociedad de la Información en España 2015*. Barcelona: Ariel ,S.A. Obtenido de fundaciontelefonica.com.
- Fundación Vodafone España. (2012). *TIC y Mayores, conectados al futuro*. Obtenido de <http://www.fundacionvodafone.es>.
- Gimeno, M, Villamía,B, y Suárez,V. (2014). eEspaña 2014. Informe Anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España, Fundación ORANGE. Obtenido de FUNDACIÓN ORANGE. <https://es.wikipedia.org>. (31 de agosto de 2017). Obtenido de [Administración_pública_electrónica](https://es.wikipedia.org).
- INE. (3 de Octubre de 2016). *Instituto Naciona de Estadística. Notas Prensa*. Obtenido de Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.
- INE:INEBASE. (2017). *Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2016*. www.ine.es.

- INE:INEBASE. Estadística del Padrón Continuo. (1 de enero de 2016).
www.ine.es.
- Maciejewski M., D. L. (2017). *Una agenda digital para Europa. Ficha técnica*. Bruselas: Unión Europea.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (9 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. BOE.
- Ministerio de Sanidad, S. S. (2015). *Informe 2014. Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales y por Comunidades Autónomas*. Madrid.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Informe 2014. Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales por Comunidades Autónomas. Madrid, España.
- Naciones Unidas, U. I. (2005). *Documentos Finales Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Obtenido de <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (Noviembre de 2001). *Salud y envejecimiento. Un documento para el debate. En Boletín par el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. Madrid: INSERSO.Observatorio de las personas Mayores. Obtenido de 1INSERSO. Observatorio de persona Mayores.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Obtenido de <http://www, envejecimientoactivo2012.net>
- Rychen D., y. S. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida . *Fondo de Cultura Económica*. México.
- Unión Europea. (2014). *Agenda Digital para Europa*. Obtenido de europa.eu/pol/pdf/flipbook/es.

Enseñanza compartida y aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva

Raquel Casado Muñoz (Universidad de Burgos, España)

Claudia M^a Alonso Suárez (Universidad de Burgos, España)

Inmaculada Cuesta Sánchez (Universidad de Burgos, España)

M^a Dolores Marcos Sánchez (Universidad de Burgos, España)

Gemma María Nácher Martín (Universidad de Burgos, España)

Sonia Vega Díez (Universidad de Burgos, España)

Resumen: Partimos de una inquietud por la promoción de la inclusión educativa. Nos proponemos delimitar algunos conceptos (pedagogía inclusiva, docencia compartida y aprendizaje cooperativo), identificar y describir buenas prácticas que fomenten el trabajo cooperativo a través de la docencia compartida en una escuela inclusiva y generar propuestas de mejora. Para ello, por un lado, hemos realizado un estudio de un caso de buenas prácticas educativas realizadas por un grupo de maestras que llevan 25 años creando materiales e investigando en el aula y, por otro, hemos elaborado una matriz DAFO. Concluimos con las ventajas que ofrece al alumnado trabajar mediante estrategias abiertas y con la necesidad de formar al profesorado y reconocer, e incrementar en algunos casos, el compromiso y esfuerzo que realiza.

Palabras Clave: aprendizaje cooperativo, enseñanza compartida, inclusión educativa, pedagogía inclusiva.

INTRODUCCIÓN

La prioridad de dar respuesta a todo tipo de alumnos desde una metodología inclusiva y cooperativa lleva al profesorado a rediseñar sus planteamientos pedagógicos. En este trabajo investigamos sobre la enseñanza compartida y el aprendizaje cooperativo como estrategias de enseñanza para desarrollar una pedagogía inclusiva.

El concepto de pedagogía inclusiva, definido por Florian (2014), pone el acento en las estrategias de enseñanza, considerando que no debemos buscar caminos diferentes para alumnos con dificultades, sino que puede haber estrategias válidas para la totalidad del alumnado, lo cual requiere de nuevas formas de trabajo, como las que nosotros seleccionamos aquí: la docencia compartida y el aprendizaje cooperativo.

Siguiendo a Solis, Vaughn, Swanson y Mcculley (2010), podemos decir que la docencia compartida es una estrategia organizativa que favorece la inclusión en el aula mediante la intervención o actuación conjunta en el grupo-clase del tutor con el resto de los especialistas del centro, que colaboran y se complementan.

Johnson y Johnson (2016) entienden el aprendizaje cooperativo como un trabajo conjunto en el que se tengan que alcanzar metas también compartidas. El fin último es incrementar al máximo el propio aprendizaje y el de los demás. La interacción, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la formación de grupos o las habilidades interpersonales y grupales, son algunos de los elementos comunes encontrados por Pedreira y González (2014) en las definiciones de aprendizaje cooperativo. Gallach y Catalán (2014) consideran que además de los valores implícitos y habilidades sociales desarrolladas, trabajar de manera cooperativa aumenta el rendimiento académico.

Nos preguntamos si en nuestras aulas más cercanas se está trabajando mediante docencia compartida y aprendizaje cooperativo y de qué manera. Nos proponemos así:

1. Identificar y describir buenas prácticas que fomentan el trabajo cooperativo a través de la docencia compartida en una escuela inclusiva.
2. Plantear propuestas de mejora para implementar en las escuelas estrategias pedagógicas inclusivas.

METODOLOGÍA

La metodología empleada es fundamentalmente de corte cualitativo. Para alcanzar el primer objetivo realizamos un estudio de caso centrado en la labor de un grupo de trabajo de maestras tutoras, especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica que han venido trabajando juntas sobre

inclusión y aprendizaje cooperativo durante 25 años en Salamanca y provincia. Para lograr el segundo, nos proponemos generar propuestas de mejora en estrategias de enseñanza cooperativa mediante la docencia compartida a través de la aplicación de la técnica DAFO a un grupo de 5 maestras participantes en el Programa de Innovación Educativa “Escuela de Investigadores” de la Junta de Castilla y León, durante el curso 2016/2017.

RESULTADOS

En el estudio de caso, las principales aportaciones para las maestras que han trabajado juntas y para sus alumnos son: el trabajo cooperativo favorece el aprendizaje, el alumnado se siente más cómodo y motivado, las relaciones sociales adquieren una nueva dimensión en la que “todos somos necesarios”, el alumnado con TEA se relaciona de forma más efectiva, el trabajo cooperativo mejora el aspecto pragmático del lenguaje, se observa que el alumno desmotivado toma interés, la responsabilidad de ejercer un rol concreto promueve por sí mismo un esfuerzo, una autoevaluación y una mejora de resultados.

Entre las principales dificultades encontradas, destacamos la falta de implicación de todo el centro y de la dirección, la necesidad de participación de otros compañeros y la conveniencia de trabajar desde la individualidad sobre todo ciertos aspectos logopédicos.

Por otra parte, los resultados de la aplicación del DAFO nos han permitido identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que las participantes consideran al pretender la inclusión educativa mediante el aprendizaje cooperativo y la enseñanza compartida. A partir del cruce de los resultados en estos cuatro aspectos, hemos elaborado un discurso respondiendo a las preguntas que nos ofrecía la técnica, obteniendo como resultado las siguientes respuestas:

- ¿Cómo podemos detener cada debilidad?

Se ha de incidir en la formación del profesorado y en la organización de actividades de sensibilización de la comunidad. Se debe aceptar la diversidad presente también entre el profesorado. Es preciso escucharles, conocer su

realidad y buscar avanzar juntos en el debate y en la construcción de un discurso común.

En ocasiones hay conceptos demasiado abstractos y difíciles de transmitir utilizando técnicas cooperativas, por lo que no se prescindirá de apoyos individuales.

- ¿Cómo aprovechar cada fortaleza?

El profesorado abierto al cambio y con facilidad para trabajar con otros compañeros aumentará las posibilidades de plantear la enseñanza compartida en el claustro. Es de destacar la gran oportunidad que plantean en este sentido los centros pequeños, donde la coordinación de todo el claustro y comunicación con familias es más sencilla.

El hecho de que los profesores trabajen más tiempo juntos ayudará en la coordinación y en la mejora de la atención a los alumnos que anteriormente salían del aula. Además, el profesor de apoyo y profesor tutor pueden trabajar con el grupo en general. Todo ello llevará consigo la mejora del trabajo con grupos heterogéneos. Se favorecerá que los alumnos que antes eran separados, ahora interioricen que no valen menos sino que funcionan de manera diferente, lo mismo que todos los demás.

- ¿Cómo podemos explotar cada oportunidad?

La predisposición al cambio y a la innovación de algunos maestros puede contagiar al resto y animar a los que aún no estén convencidos de las aportaciones de la enseñanza compartida y el aprendizaje cooperativo. Contar con buenos modelos que pongan en práctica de manera efectiva estas nuevas estrategias puede ser la mejor vía para ayudarles a salir de su isla.

Tal vez de esta manera los profesores especialistas no puedan juntar a un grupo de alumnos de diferentes clases fuera de su aula. Por ello quizás no sea posible atenderles tantas horas. Sin embargo, en las horas de atención, al estar incluido en su grupo de referencia, logrará mejorar su motivación, autoestima y rendimiento académico, así como el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

- ¿Cómo se pueden defender las amenazas?

Se concluye que las debilidades y amenazas se reducen con: formación en los claustros, difusión de experiencias de éxito e información a la comunidad.

CONCLUSIONES

En la delimitación de conceptos, nos decantamos por el de pedagogía inclusiva, ya que nos impulsa a pensar en nuevas metodologías donde cada alumno es considerado válido y diferente. Elegimos la enseñanza compartida como estrategia organizativa en el centro y el aprendizaje cooperativo como metodología transformadora dentro del aula. Descubrimos numerosas buenas prácticas educativas y también exponemos las propias limitaciones en su implementación.

El análisis DAFO nos ha ayudado a elaborar un discurso mediante el cual mostramos que no estamos ante cuestiones sencillas, pero el análisis colaborativo de las creencias de las maestras participantes nos ha ayudado a encontrar las fortalezas y oportunidades necesarias para superar las limitaciones mencionadas.

Como principal propuesta de mejora planteamos mucha más información y formación del paradigma inclusivo a toda la comunidad educativa y que los horarios de trabajo del personal docente contemplen estos tiempos. Nos planteamos, igualmente, algún interrogante a explorar en el futuro como: ¿reconocen en sí mismos la co-enseñanza o el aprendizaje cooperativo una verdadera inclusión?

Tomamos en consideración también algunos aspectos que están y estarán ayudando a favorecer la inclusión y la pedagogía inclusiva en Castilla y León: intercambio de experiencias educativas directas en el aula; difusión de buenas prácticas educativas innovadoras...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catalán, C. J., Gallach, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, pp. 109-133.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 2(7), pp. 27-36.

- Johnson, D.W, & Johnson, F. (2016). *An Overview of cooperative learning*. Retrieved from <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>
- Pedreira, V. M., & González. F. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de Primaria: Una experiencia inclusiva. *Innovación educativa*, 24, pp. 259-272.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co.teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), pp. 498-510.

Estudio de necesidades para la mejora de la atención educativa en las NEAE en Tenerife

José M^a del Castillo-Olivares Barberán (Universidad de La Laguna, España)

M^a de los Ángeles Expósito de la Rosa (IES Cabo Blanco, España)

Ana Isabel González Herrera (Universidad de La Laguna, España)

Resumen: Presentamos los resultados de un estudio de necesidades sobre la mejora de la atención educativa en las NEAE realizado mediante 6 grupos de discusión de 120 expertos, en el CEP de La Laguna, en Julio de 2016. Se organizó un encuentro multisectorial con charlas de especialistas ponentes y mesas de trabajo donde se agruparon los grupos de debate por sectores, articulando así una participación de 120 profesionales de diferentes (pero interrelacionados) ámbitos de acción profesional como, profesorado de aulas enclave, primaria, secundaria, orientadores, familias, asociaciones, centros ocupacionales, inspección y universidad. En el encuentro se formalizaron grupos de discusión sobre: *análisis de necesidades*, dificultades profesionales, propuestas de mejora, y recomendaciones a otros sectores. Presentamos aquí únicamente el estudio de *necesidades* sobre las dimensiones prácticas, donde destacan entre los resultados obtenidos la falta de coordinación, la falta de formación especializada y la carencia de recursos.

Palabras clave: innovación, inclusión, orientación, mejora.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer la opinión de los diferentes colectivos profesionales sobre las necesidades del campo de la diversidad funcional y acompaña a otro estudio que lo complementa relativo a las *propuestas de mejora*.

Los alumnos y las alumnas con altas necesidades educativas derivadas de los diferentes déficits funcionales siguen un proceso formativo paralelo (aulas enclave, centros especiales, medidas extraordinarias, etc.) *que serpentea entre*

la inclusión y la exclusión (Alcaraz, 2010; Catoira, 2010; González y Cámara, 2006;), o la atención a la diversidad o la normalización y que, sin duda, refleja un proceso *contradictorio y complejo* de cambios e innovación del sistema educativo. El choque de culturas sobre la atención a la diferencia es un camino de encuentros (Alegre, 2012) y plural porque no hemos dejado de construir entre todos y todas, con aciertos y desaciertos pero sin duda con el aporte de muchas manos y diferentes miradas (Huguet, 2006; Macarulla y Saiz, 2009; Morata, 2013). Ese *cruce de caminos* es el que queremos estudiar hoy aquí. ¿Qué opinan los diferentes sectores implicados en el devenir educativo de los estudiantes con NEAE?.

Especialmente pensando en NEAE derivados de déficit intelectual que terminan con 21 años una escolarización no poco extraordinaria, llena de éxitos y aprendizajes, pero que sin embargo, concluye con una salida a *ningún sitio*, una salida a centros mal llamados ocupacionales, sus expectativas de futuro han concluido. El reto fue siempre pasar al curso siguiente aprendiendo algo. Pero la serie de cursos siguientes han terminado y las ofertas formativas no tienen vías para niveles madurativos sin lectoescritura.

¿Qué percepción tienen los sectores educativos involucrados sobre este asunto?

Debemos preguntar a los padres y asociaciones, los profesores de aulas enclave, orientadores, los tutores de primaria y secundaria, los tutores de centros ocupacionales, y la inspección o los cabildos y los centros específicos.

METODOLOGÍA

Para obtener información adecuada se realizó un encuentro de grupos de discusión en el CEP de La Laguna, el 26 de Junio de 2016, denominado "I Encuentro para la Diversidad Funcional". El evento fue organizado por el colectivo de profesores y profesoras del Instituto de Cabo Blanco y su Coordinadora la Especialista en Pedagogía Terapéutica Máriam Expósito. El llamamiento se realizó por vías oficiales de invitación mediante mailing electrónico y se organizaron los grupos en salas diferentes con el siguiente agrupamiento:

SALA TEJEDA	CEIPs, Centros Ocupacionales CEE, PFPB Adaptados
SALA TABURIENTE	CEIP, Centros Ocupacionales CEE, PFPB Adaptados
SALA CAÑADAS	ASINLADI, Estudiantes y licenciados, Doctorando, "Estudio 85", Plena Inclusión Canaria.
SALA GARAJONAY	IES (Institutos de Enseñanza Secundaria y orientadores/as)
SALA TIMANFAYA	IES (Institutos de Enseñanza Secundaria y orientadores/as)
SALA TAMADABA	DGOIE, DGSSGC, Inspección, Servicios Sociales Ayuntamiento de Granadilla, CEP Granadilla, profesorado ULL.

Tabla 1. Organización del evento.

Se trabajaron en grupos de discusión moderados, con preguntas cerradas y puesta en común de conclusiones sobre las **principales necesidades que tienes como profesional en el campo de la educación en diversidad funcional**.

La recogida de información de todas mesas de trabajo es grabada textualmente para la sesión final de conclusiones. También fueron grabadas en video las intervenciones por el equipo de organización.

El Análisis de datos realizado persigue una finalidad descriptiva de las ideas de los diferentes colectivos profesionales.

Para ello hemos realizado una categorización agrupando en categorías de abajo arriba, de modo que nos aparecen las categorías por afinidad de contenidos semánticos entre las aportaciones de los participantes.

Las necesidades quedan clasificadas en las siguientes **categorías**: *Funciones y agentes, Instituciones, Gestión y Organización, Visibilidad, Orientación y Resultados*.

A continuación presentamos las necesidades encontradas por los diferentes sectores o colectivos fuente de la información.

RESULTADOS

La siguiente tabla recoge las necesidades enunciadas por los diferentes colectivos señalados en cada mesa de grupo de discusión.

NECESIDADES AGRUPADAS POR CATEGORÍAS	COLECTIVO FUENTE
FUNCIONES Y AGENTES	
Una mejor delimitación de funciones	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA
Mayor coordinación con las asociaciones encargadas de la inserción laboral. Y entre las etapas formativa y laboral	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad Colectivos Secundaria
Mayor coordinación con las familias.	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA
Necesidad de una red para conectar lo que se trabaja en las distintas aulas enclaves y sería interesante compartir recursos, materiales que permitirá enriquecernos.	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
INSTITUCIONES	
Participar en colectivos o redes de centros con interés común de mejora en Diversidad Funcional.	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Necesidad de coordinación entre cabildos (dependencia y discapacidad)	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad
Intercambio de información entre las aulas enclave de Primaria, y Secundaria.	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
Homogeneidad en la formación de todos los centros.	Colectivos Secundaria
GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN	
Se necesita un trabajo en red porque hay áreas diferente y debemos coordinarnos	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad
Ajustar en la normativa las excepciones que por nuestras características nos dificultan el día a día como las actividades complementarias.	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
Necesidad de comunicación efectiva y real de todos los colectivos	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Que haya continuidad en la formación del alumnado.	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
PRACTICAS INCLUSIVAS	
La integración a nivel escolar sea real, más apoyos para el tutor.	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Necesidad de trabajar la conciencia social. Concienciar al profesorado de los centros en cuanto al trato con el alumnado.	Colectivos Secundaria
El horario de la adjunta de taller es muy limitado y de	TIMANFAYA: COLECTIVOS

la auxiliar educativa.	SECUNDARIA
El desarrollo de centros de Artes Polivalentes para la diversidad funcional.	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Recuperar titulaciones específicas, especializaciones que se han perdido	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad
Que los CEIP sean más inclusivos con el alumnado. (Más implicación del centro).	CEIP, CEE, CENTROS OCUPACIONALES
Que el alumnado del centro se involucre en el aula enclave y con sus alumnos.	CEIP, CEE, CENTROS OCUPACIONALES Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Una ratio menor en los centros ocupacionales para una atención individualizada.	CEIP, CEE, CENTROS OCUPACIONALES
El año más de permanencia en primaria, de tipo forzoso, desde el currículo establecido, no se puede atender todas las necesidades del alumnado de cara al tránsito a la vida adulta.	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
Trabajo de competencias básicas desde un inicio, desde primaria no esperar a secundaria.	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Desarrollar más la competencia lingüística (lectoescritura) y sobre todo las que te permitan el desarrollo en la vida diario, la máxima autonomía y vida independiente en la calle, no en el aula.	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
Partir de sus intereses y en base de sus necesidades desarrollar itinerarios personalizados. Programación efectiva, práctica con continuas líneas de mejora. Correcta evaluación del alumnado a principio de curso para poder establecer objetivos y líneas de actuación efectiva. También evaluación del proceso educativo con rigor. No existe y queda en manos y criterio del profesorado	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones
VISIBILIDAD	
Impulsar el conocimiento de la labor de las aulas enclave entre las familias, los propios centros y en la sociedad.	CEIP, CEE, CENTROS OCUPACIONALES
ORIENTACIÓN INCLUSIVA	
Necesitamos información específica de los centros, para poder orientar a los padres porque nos llegan a servicios sociales situaciones que no sabemos abordar.	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad Colectivos Secundaria
Se deben derivar a los chicos a los PFP adaptados, no se debe esperar hasta los 21 años.	Tamadaba: Colectivos DGOIE, Inspección, CEPs, Universidad
El trabajo con la familia continuado a lo largo de la etapa.	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales Colectivos Secundaria

Acompañamiento a las familias en toda la etapa. Formación para nosotros desde la universidad para poder abordar este acompañamiento	CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
Realización de un diagnóstico adecuado.	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones CEIP, CEE, Centros Ocupacionales
Más coordinación con los centros ocupacionales. Más recomendaciones para que cada niño pueda acceder al centro ocupacional según su perfil.	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA
RESULTADOS	
Respuesta inmediata y real una vez los chicos terminen su formación.	TIMANFAYA: COLECTIVOS SECUNDARIA
Necesidad de dar una respuesta real a las familias	Colectivos: AMPAS, Familias, Asociaciones

Tabla 2: Necesidades

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como vemos, hay mayor declaración de necesidades en la categoría de prácticas inclusivas, donde la mayor parte de los colectivos coinciden en las carencias de acciones realmente inclusivas, la falta de formación, y la acción colectiva de los centros.

Es notable la presencia de argumentaciones que reclaman la necesidad de compartir recursos, trabajar en cooperación entre sectores o en *forma de redes profesionales*, entendidas estas como grupos cooperativos con nodos de conexión.

Esta necesidad debemos relacionarla con *la necesidad declarada de coordinación entre los diferentes colectivos*. Parece efectivamente que hay un gran desgaste de recursos por falta de aprovechamiento derivado de falta de información compartida.

La falta de continuidad, coherencia, ajuste de recursos, desinformación, falta de programación compartida, parece que se presenta como **un escenario de aislamiento** e incomunicación para los profesionales de los diferentes sectores que atienden a nuestros estudiantes de altas necesidades.

Esta valoración debe entenderse a la luz del trabajo completo realizado en este I Encuentro para la Diversidad Funcional, donde no solo se realizó un análisis intersectorial de necesidades sino también una reflexión de dificultades y una

lluvia de ideas de propuestas de mejora y recomendaciones a otros sectores afines.

Y en este sentido, como conclusión más destacada debemos señalar el propósito común derivado de este encuentro, como compromiso para el siguiente encuentro, de la creación de una **red profesional de planes de mejora coordinados**. Este resultado es coincidente con los trabajos de Echeitia, Monarca, Sandoval y Simón (2013).

De modo que se concretó el compromiso de que cada equipo de trabajo, y desde sus propias responsabilidades profesionales, asumiera iniciativas de mejora afines a colectivos del campo de la educación especial e inclusiva para la diversidad funcional. La intención es construir caminos para avanzar juntos. El encuentro puede visionarse en <https://youtu.be/3maynahcZPY>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, J. F. (2010). *Atención a la diversidad en el aula*. La Zubia, Granada: PLANETBuk.
- Alegre de la Rosa, O.M., (2012). *Experiencias docentes con la escuela inclusiva: Implicaciones para la reforma educativa y el cambio de actitudes*
- Catoira Martínez, M. (2010). *El aprendizaje del alumnado con NEAE (1ª ed.)*. Almería: Tutorial Formación.
- Echeitia, G., Monarca, H. Sandoval, M. y Simón, C., (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Psicoeduca Colección Educación y Psicología. Ed. MAD Sevilla.
- González, J. L. y Cámara, M. L. (2006). *Aulas enclave y centros específicos de educación especial*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: La inclusión de alumnado con discapacidad: Un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.

Morata,L., (2013). *Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad intelectual*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Profesorado y Planificación Académica.

Evolución educativa de gemelos monocigóticos con TEA en centro ordinario de Castilla-La Mancha

Javier Rodríguez Torres (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Laura Corrales Castaño (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Resumen: el trabajo presenta el proceso de escolarización de dos gemelos monocigóticos con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) y escolarizados en un centro ordinario, que cuenta con un aula abierta especializada. Para tal fin, hemos utilizado un método cualitativo basado en el estudio de caso único. Las personas con TEA muestran una serie de peculiaridades que, en cierto modo, ha generado un estereotipo que no concuerda con la realidad, pues como bien indica su nombre, representa un amplio espectro. Consideramos que el análisis del curriculum educativo ha revelado interesantes diferencias y semejanzas entre ambos sujetos que podía ayudarnos a comprender mejor los procesos de inclusión, así como el desafío que se plantea trabajar con este alumnado.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, Aulas Abiertas Especializadas, inclusión educativa, atención a la diversidad, gemelos monocigóticos

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo parte del estudio de un caso único de gemelos monocigóticos con TEA. La incorporación de los sujetos de estudio en el curso 2013-2014 en el sistema educativo, con la implementación de un aula abierta especializada en un centro educativo ordinario, coinciden en ese mismo curso escolar. En los últimos años, la incorporación en algunos colegios de las aulas TEA, y en el caso concreto de Castilla La Mancha, ha supuesto un cambio en el Modelo de Educación Inclusiva, donde prima la atención a la diversidad y la participación activa; sin embargo, tras nuestro trabajo, manifestamos algunas dudas de que se trate de un modelo inclusivo en rigor, compartiendo más la idea de que se trata de una aproximación a la inclusión.

Aunque la probabilidad de que dos gemelos idénticos padezcan autismo es mucho mayor que en gemelos dicigóticos (Frith, 2003), pueden presentar patrones o características que difieren más entre ellos, que con otros sujetos con los que no comparten genética. Esto nos ha llevado a reflexionar y, además de conocer el trastorno y sus manifestaciones, debemos conocer las necesidades y características de cada persona en particular.

Tras todo lo expuesto, este trabajo está dedicado a entender de manera humilde la compleja problemática que plantean los sujetos con TEA e intenta mostrar una postura respetuosa y abierta, para aprender de la individualidad de cada persona. Para ello, nos hemos propuesto como objetivo analizar, a través de distintas herramientas cualitativas, similitudes y diferencias entre unos gemelos monocigóticos con TEA escolarizados en un colegio ordinario, para poder comparar y quizás comprender mejor, la gran diversidad que puede presentar dicho trastorno.

METODOLOGÍA

Para el siguiente estudio, hemos considerado oportuno utilizar la investigación cualitativa pues, como afirma Flick (2012), utilizar este tipo de métodos puede ayudarnos a describir las distintas perspectivas y significados subjetivo y social de los participantes, así como analizar las interacciones e interrelaciones que se dan entre éstos y su entorno.

El objeto de estudio se desarrolla en un aula abierta especializada para alumnado con TEA, localizada en un centro concertado de la provincia de Toledo. El aula está dirigida por una maestra especialista en pedagogía terapéutica, en colaboración con una maestra de audición y lenguaje y con un auxiliar técnico educativo. El aula se constituye de siete alumnos, seis niños y una niña, con edades comprendidas entre cuatro y doce años. Nuestro foco de interés se ha centrado en unos hermanos gemelos monocigóticos de siete años (en la actualidad), aunque siempre hemos intentado tener en cuenta las interacciones producidas entre todos los alumnos.

Los sujetos objeto de estudio tienen TEA sin afección médica, genética u otro trastorno del desarrollo neurológico asociado. Su gravedad según el DSM-5 (APA, 2013) se encuadraría dentro del grado 3, es decir, necesitan ayuda muy

notable, a lo que debemos sumar un severo deterioro intelectual acompañante, con ausencia del lenguaje verbal.

Para la recogida de información, utilizamos diferentes fuentes e instrumentos para así, tomar en consideración datos de distinta procedencia:

- Observación participante
- Fichas de nivel de competencia curricular
- Inventario IDEA (Rivière, 2002)
- Entrevistas semiestructuradas

Una vez recogida la información a través de diferentes fuentes, procedimos a analizar y comparar los resultados. Para ello, determinamos unidades de análisis:

- A. Información recogida de la observación participante.
- B. Inventario IDEA y fichas de competencia curricular.
- C. Entrevistas semiestructuradas.

Por último, para extraer conclusiones así como nuevas ideas o preguntas para futuros trabajos, recurrimos a la triangulación de datos, entendida como la “integración de diversas fuentes de datos, diferenciadas por el tiempo, el lugar y la persona” (Denzin, 1989; citado en Flick, 2002). De esta manera, analizamos nuestro objeto de estudio utilizando diversas fuentes, distintos métodos, así como datos producidos en momentos y lugares diferentes y extraídos de personas distintas.

RESULTADOS

Ambos sujetos comenzaron con el mismo nivel de competencia curricular (en adelante NCC) atendiendo a los contenidos del primer ciclo de Educación Infantil según el Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Eran capaces de explorar sensaciones con el sonido, sobre todo a través de los instrumentos, y mostraban gran curiosidad por los medios tecnológicos, sobre todo por la pizarra digital, siendo capaces de utilizarlos con cierta soltura.

Para no ceñirnos únicamente a los ítems recogidos por la normativa, utilizamos otros instrumentos de recogida y evaluación cualitativa como son el Inventario de Espectro Autista de Rivière (IDEA, 2002) que tiene por objetivo evaluar doce dimensiones características de personas con espectro, entrevistas semiestructuradas con la madre de los participantes y el diario de notas y cuaderno de campo elaborado gracias a la observación participante. Todo esto, a modo de resumen, se encuentra recogido en unas tablas de evaluación para que al lector le resulte más sencillo su análisis. Siguiendo a Hortal et. al (2011), categorizamos cuatro grandes bloques a destacar:

- Aprender a ser y actuar de forma autónoma.
- Aprender a pensar y a comunicar.
- Aprender a descubrir y a tener iniciativa.
- Aprender a convivir y habitar en el mundo.

Resumen evaluativo de ambos sujetos			
Alumno:	Sujeto 1	Alumno:	Sujeto 2
Curso y correspondencia curricular:	2º Infantil – 1º Infantil (2014-2015)	Curso y correspondencia curricular:	2º Infantil – 1º Infantil (2014-2015)
1. Aprender a ser y actuar de forma autónoma			
1.1. Conocer el propio cuerpo			
Semejanzas			
<ul style="list-style-type: none"> • No son capaces de identificar el propio cuerpo. • No saben señalar la ubicación ni nombrar las principales partes del cuerpo. • No reconocen la propia imagen reflejada o reproducida. 			
Diferencias			
Sujeto 1		Sujeto 2	
Conoce las posibilidades de algunas partes de su cuerpo y las puede utilizar de manera autónoma.		Conoce las posibilidades de algunas partes de su cuerpo, pero siempre de manera guiada y las utiliza por repetición.	
Manifiesta sus necesidades básicas, como en la alimentación, pues es capaz de coger sus galletas de manera autónoma y de sentarse, pero de manera guiada.		Manifiesta sus necesidades básicas, como en la alimentación, pues es capaz de coger sus galletas y de sentarse de manera autónoma.	
Es capaz de explorar objetos y materiales a nivel sensorial y perceptivo, por ejemplo, utiliza el material manipulativo escolar, e incluso, coloca los pictogramas de manera ordenada en la asamblea.		No es capaz de explorar objetos y materiales a nivel sensorial y perceptivo, incluso resulta de gran dificultad aun cuando le llevas con el brazo.	
Reconoce los materiales y los objetos que manipula y observa, mostrando curiosidad e incluso corrigiendo errores en los puzzles.		No reconoce los materiales y los objetos que manipula y observa.	
Observaciones: El sujeto 1 está más capacitado en este ámbito, quizás, debido a que muestra más curiosidad por el entorno y utiliza su propio cuerpo para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, el sujeto 2 muestra mayores dificultades y necesita más intervención guiada por parte del adulto para actuar de manera más autónoma.			

Tabla 1. Ejemplo de resumen comparativo y evaluativo de ambos sujetos de uno de los puntos de un aspecto (están analizados todos)

DISCUSIÓN O CONCLUSIONES

La escolarización de alumnado con TEA en centros ordinarios requiere compromiso por parte de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Sin embargo, hay que tener en cuenta distintas variables a la hora de incluir a niños y niñas con estas características como son, entre otros, recursos materiales y humanos, especialización de profesionales y metodologías generalizadoras y explícitas. Uno de los avances, en nuestro caso, es la generación de materiales (llaveros, collares) para profesores, PAS y compañeros con el fin de integrar distintos tipos de comunicación en la comunidad educativa.

En el caso concreto de estos gemelos, su incorporación al aula TEA en un centro ordinario, a pesar de tener un inicio complicado y con ciertos miedos e incertidumbres, ha evolucionado hacia una situación más optimista. Los sujetos han conseguido adquirir habilidades y destrezas mejorando su autonomía, son capaces de interactuar con adultos de referencia, aunque todavía muestran desinterés hacia sus iguales y han comenzado a utilizar sistemas alternativos de comunicación. Por otro lado, y no menos importante, la calidad de la vida familiar ha mejorado. Nota importante y de gran calado resulta preparar al resto del alumnado a comprender el mundo en su globalidad, con toda la diversidad que está representada para así poder ir formando a personas comprometidas con la sociedad.

Desde otra perspectiva, debemos hacer un intento por entender la naturaleza de sus dificultades y así ser capaces de intervenir y adaptar el entorno. No perseguimos que lleguen a desarrollarse con normalidad sino que aceptamos sus capacidades para poder adaptar el entorno, sus aprendizajes e ir descubriendo métodos eficaces. De esta forma, los signos conductuales de ambos sujetos han variado con el tiempo pero, evidentemente, entre otros de los factores que determinan también las dificultades en mayor o menor medida de ciertas áreas, se encuentra el grado del desarrollo intelectual asociado. El sujeto 2 muestra una discapacidad intelectual más severa que el sujeto 1 y puede observarse en la mayor dificultad para la adquisición de destrezas o habilidades de carácter cognitivo. Por tanto, debemos tener en cuenta tanto la

diversidad y la heterogeneidad del propio trastorno, como las características propias de cada persona en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), pp. 25-44.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Anzaldúa A y Díaz-Martínez A. (2013). Contribución genética, ambiental y epigenética en la susceptibilidad a los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 57, pp. 556-68.
- Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A.L. y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71(8)pp. e217-e223.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Frith, U. (2003). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Versión de: Ángel Rivière y María Núñez Bernardos. Madrid: Alianza Editorial.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjá, S., Soler, J.M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, P. (2012). Reflexiones y dudas en torno a los trastornos del espectro autista y su educación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), pp. 187-214.
- López Gómez, S., García Álvarez, C., Ordoñez Blanco, S.M. (2008). La intervención escolar en los trastornos del espectro autista. *Revista*

- galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 16, pp. 121-131.
- López Gómez, S., Rivas Torres, R., Taboada Ares, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, pp. 555-570.
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 1, pp. 15-26.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, pp. 165-193.
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Rev Neurol*, 57(1), pp. S185-91.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50, pp. S77-84.
- Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha.
- Rivière, A. (1990). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, pp. 329-360. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.

Steele, S., Joseph, R.M. y Tager-Flusberg, H. (2003). Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, pp. 461-467.

Experiencia y conocimiento del profesorado en materia de alumnos con altas capacidades: un análisis preliminar

Alba García Barrera (Universidad a Distancia de Madrid, España)

Carlos Monge López (Universidad de Alcalá, España)

Patricia Gómez Hernández (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Los alumnos con altas capacidades intelectuales requieren una respuesta educativa basada en la inclusión que precisa necesariamente de una serie de concepciones, prácticas y actitudes por parte de los docentes. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado resulta ser un elemento clave al respecto. Por ello, el objetivo de este trabajo es ofrecer algunas visiones que tiene el profesorado en torno a su formación y experiencia con alumnos con altas capacidades intelectuales. Para ello se utilizó el método de encuesta, aplicando un cuestionario a docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (n = 691) de todo el territorio español. Los principales resultados muestran la influencia que tiene la formación específica y la experiencia previa con estos alumnos, especialmente en lo que se refiere a su diferenciación con los alumnos de alto rendimiento y su ubicación dentro del marco legislativo estatal.

Palabras clave: alumnos de altas capacidades, atención a la diversidad, formación del profesorado, método de encuesta, percepciones docentes.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos con altas capacidades intelectuales son muchas veces los grandes desconocidos dentro de aquellos con la etiqueta de “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”, pues su clarificación conceptual es sumamente compleja y multidimensional, abarcando aspectos cognitivos, motivacionales, contextuales, etc., lo que puede llevar a dar una respuesta educativa inadecuada (López y Moya, 2011).

Las percepciones, concepciones y actitudes que mantiene el profesorado hacia este alumnado son fundamentales para ofrecerle una respuesta educativa adecuada, lo que queda fuertemente influido por la formación inicial y permanente que recibe (Lassig, 2009). De hecho, son varias las evidencias que recogen este efecto, como el estudio realizado por Rizza y Morrison (2003) donde se halla que los docentes con mayor formación son capaces de identificar mejor las características de los estudiantes con altas capacidades que aquellos sin dicha preparación académica. En esta misma línea, la investigación desarrollada por Geake y Gross (2008) muestra que el desarrollo profesional específico de los maestros acerca de las características socio-académicas del alumnado con altas capacidades intelectuales tiene un efecto significativo en sus actitudes respecto a ellos. Concretando ya en el contexto español, el profesorado percibe que su formación y desarrollo profesional hacia este alumnado no son tan satisfactorios como ellos desean, pudiendo generar concepciones erróneas, actitudes negativas y prácticas excluyentes (Hernández y Gutiérrez, 2014; Peña y otros, 2003).

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer algunas visiones que tiene el profesorado en torno a su formación y experiencia en torno a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

METODOLOGÍA

Se trata de una metodología por encuesta, donde se utilizó un cuestionario *ad hoc* compuesto por 32 ítems de respuesta dicotómica, de respuesta abierta y de elección múltiple y que ya fue validado anteriormente (García-Barrera y Flor, 2016). Este instrumento fue aplicado a una muestra de 691 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de todo el territorio español. Y el análisis de datos se basó en estadísticos descriptivos como procedimiento preliminar a análisis más complejos para realizar en el futuro.

RESULTADOS

El 71.49% de los encuestados afirmó no haber recibido nunca formación específica en materia de alumnos con altas capacidades intelectuales, frente a

tan solamente el 28.51% que sí la recibió. De los que respondieron afirmativamente, el 88.83% señaló que sabría diferenciar a un alumno de altas capacidades intelectuales de un alumno de alto rendimiento, mientras que el 11.17% reconoció no saber hacerlo (Figura 1). Sin embargo, el porcentaje de aquellos docentes que no habían recibido formación al respecto pero sí diferenciarían a estos alumnos fue sustancialmente inferior (63.97%), mientras que aquellos que creían poder hacerlo fue superior (36.03%). Paralelamente, el 35.63% de los que no recibió formación específica respondió que un alumno con altas capacidades intelectuales no es un tipo de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, en contraposición al 26.40% de los que sí tenían formación previa al respecto.

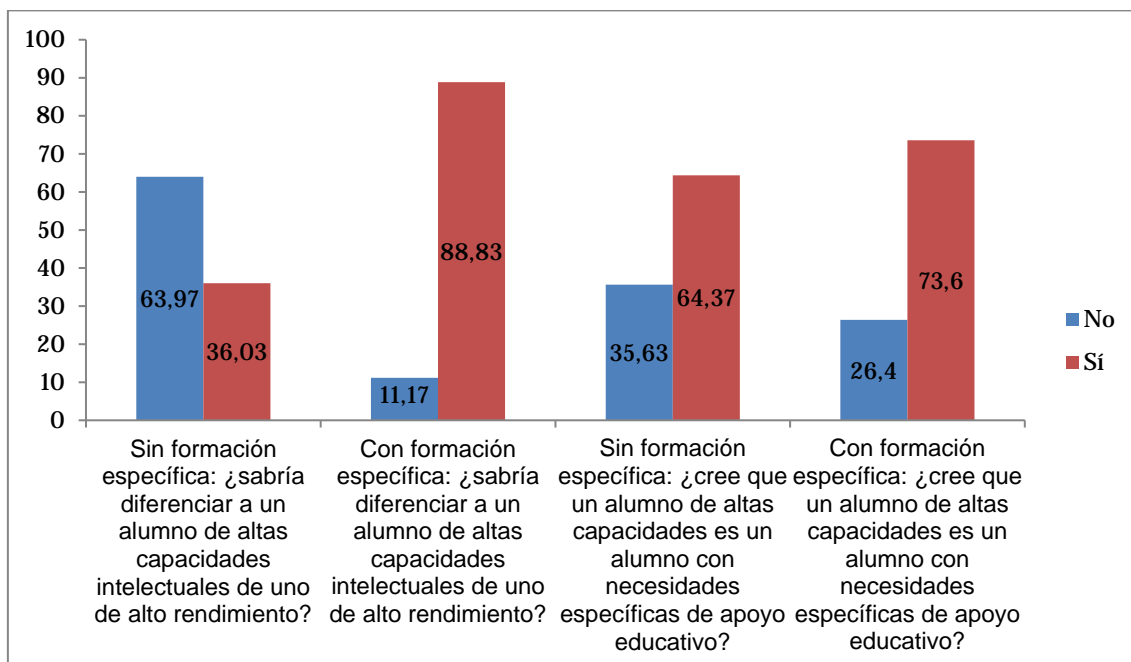


Gráfico 1. Respuestas en función de la formación específica recibida

De todos los encuestados, el 32.27% ha tenido experiencia previa con alumnos con altas capacidades intelectuales dentro de sus aulas, frente el 67.73% que nunca ha trabajado con estos alumnos diagnosticados. De este segundo grupo, el 34.53% afirmó saber identificar a este tipo de alumnado, frente al 58.97% de aquellos que sí tenían experiencia previa al respecto (Gráfico 2). Sin embargo, los resultados no son tan abruptos cuando se trata de saber si un alumno con altas capacidades intelectuales tiene también la etiqueta de “alumno con necesidades específicas de apoyo educativo”.

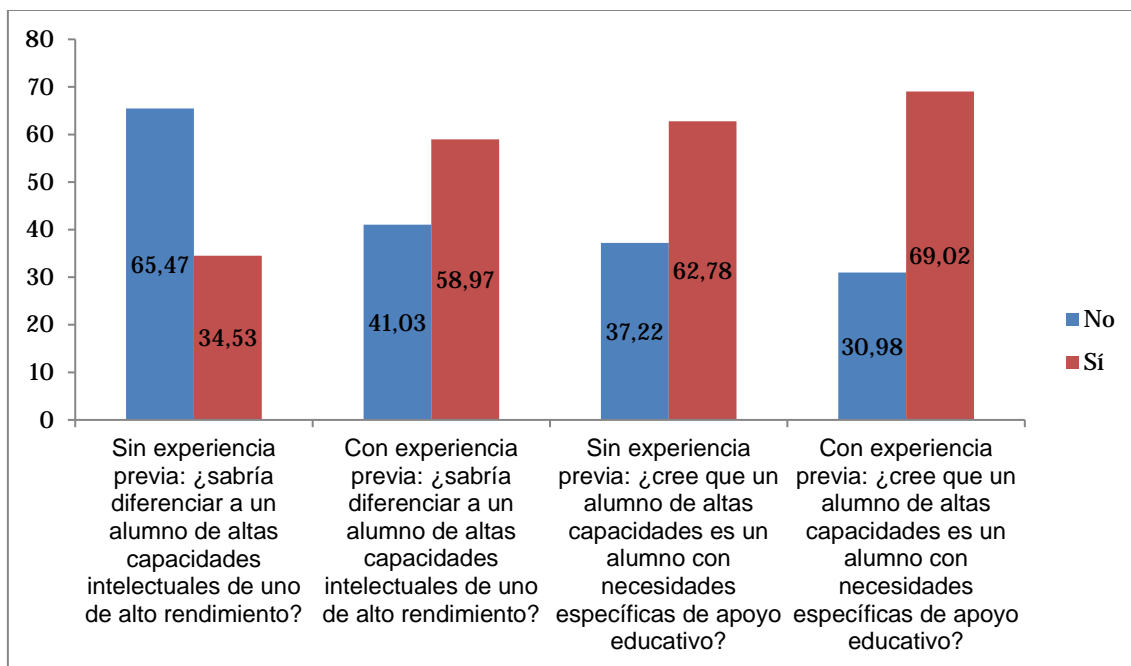


Gráfico 2. Respuestas en función de la experiencia previa

CONCLUSIONES

Además de los datos ya mostrados, parece que la formación específica y la experiencia previa dotan al profesorado de una serie de herramientas para identificar mejor a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, la experiencia previa no influye sustancialmente cuando se trata de ubicar a este alumnado según la legislación vigente, pues suele ser un elemento más teórico que práctico.

Dicho todo esto, se trata de un análisis preliminar sobre algunas variables, por lo que las líneas de investigación a trabajar giran en torno a modelos de regresión y análisis de conglomerados con todas las variables incluidas en el cuestionario.

A modo de conclusión, se puede señalar que la formación docente supone un elemento imprescindible que condiciona sustancialmente las actitudes, concepciones y prácticas del profesorado hacia los alumnos de altas capacidades intelectuales, tal y como ya indican otros estudios (Geake y Gross, 2008; Hernández y Gutiérrez, 2014; Lassig, 2009; Peña y otros, 2003; Rizza y Morrison, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García-Barrera, A. y Flor, P. de la (2016). Percepciones del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), pp. 129-149.
- Geake, J.G. y Gross, M.U.M. (2008). Teachers' Negative Affect toward Academically Gifted Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), pp. 217-231.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, pp. 251-272.
- Lassig, C. (2009). Teachers' Attitudes towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), pp. 32-42.
- López, A.M. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, pp. 13-33. Madrid: Fundación SM.
- Peña, A.M., Martínez, R.A., Velázquez, A.E., Barriales, M.R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 271-289.
- Rizza, M.G. y Morrison, W.F. (2003). Uncovering Stereotypes and Identifying Characteristics of Gifted Students and Students with Emotional/Behavioral Disabilities. *Roepers Review*, 25(2), pp. 73-77.

Experiencias cooperativas en el área de lengua en primero de primaria

Carmen Majuelo Rueda (CEIP San Sebastián, España)

Aurora Merina Cortés (CEIP San Sebastián, España)

Resumen: Nos proponemos dar a conocer las experiencias cooperativas y lúdicas realizadas durante el curso 2015/16 en el marco de una metodología descriptiva sobre una situación en un centro escolar (CEIP San Sebastián), estudio de caso. Fueron realizadas en tres aulas de primero de primaria con un total de ochenta y cuatro alumnos, en el área de lengua. Nace de la creación propia y la recopilación de otras experiencias. Es un proyecto vivo que se transformará con nuestra experiencia y búsqueda de nuevos recursos. Se articula en torno a seis ejes vertebradores: lectoescritura, expresión-comprensión oral, lectura, escritura, conocimiento de la lengua y literatura. Hay diferentes actividades que los alumnos realizan utilizando técnicas cooperativas: “Mi nombre, tu nombre”, “Agenda”, “Árbol de los libros”, “Libro de las letras”, “juegos cartas”, “dictados parejas”, “rincones” ... Éstas son cercanas a la vida e intereses de nuestros alumnos, permiten el conocimiento mutuo, desarrollan destrezas de ayuda, de empatía y mejoran el clima de relaciones en el aula. Hemos conseguido una mayor motivación en alumnos y satisfacción en familias.

Palabras clave: cooperativo, escritura, juego, lectura, rincones

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal es realizar una propuesta didáctica para la enseñanza en el Área de Lengua en 1º de EP, que garantice la adquisición de aprendizajes y competencias necesarias a través de los principios del aprendizaje cooperativo y el juego. En esta labor ha sido fundamental la cooperación mutua. Utilizamos materiales de elaboración propia y otros recursos (libros, internet...) Es susceptible de ser transformado y mejorado con la experiencia. Ha sido

realizado por las dos profesoras que impartían el área de lengua en este nivel. Algunas actividades se realizan durante todo el curso y otras en trimestres concretos.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES COOPERATIVAS REALIZADAS

Nuestra metodología toma de referente y marco teórico los principios que rigen el aprendizaje cooperativo definido por Johnson y Johnson (1999) como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. El principio que nos guía es conseguir una interdependencia positiva. “Los alumnos están vinculados entre sí de tal modo que ninguno de ellos puede tener éxito si no tienen éxito todos” (Torrego, Negro 2012). En esta comunicación trataremos la utilización del AC como recurso para enseñar. La propuesta se articula en torno a seis ejes vertebradores: lectoescritura, expresión-comprensión oral, lectura, escritura, conocimiento de la lengua y literatura, correspondientes a lo marcado en la ley. Presentamos actividades que los alumnos realizan utilizando técnicas cooperativas. Son cercanas a la vida e intereses de nuestros alumnos, permiten el conocimiento mutuo, desarrollan destrezas de ayuda, de empatía y mejoran el clima de relaciones en el aula. Algunas de éstas son:

Mi nombre, tu nombre: (octubre-noviembre) La unidad didáctica comenzará con la lectura del cuento “Cuantas palabras”. Después se presentan los nombres de 4 niños (un equipo) Proyectamos el nombre de un alumno/a, este se levanta y nos cuenta algo que quiera que lo demás sepamos de él. A continuación, se lee con ellos y se reflexiona sobre diferentes aspectos: explicamos el trazado de las letras que aún no conocen, se trabaja que los nombres propios empiezan con letras mayúsculas, señalamos las vocales, las consonantes, el orden alfabético, deletreo... También, jugamos a encontrar palabras escondidas en nuestros nombres. Finalmente, cada niño escribe uno de los nombres y realiza uno de los dibujos utilizando folio giratorio. El trabajo final, una vez revisado, se guarda en la carpeta de equipo. Otras actividades serán dibujar a tu familia, encontrar por escrito nuevas palabras con las letras de nuestros nombres, nombres incompletos, noticia del día, cartel con el

nombre, adivinar a quién estamos describiendo, palabras que riman con nuestro nombre y trabajar las mayúsculas en nombres propios.

Presentación de las letras: (dos primeros trimestres) Se propone **el reto a los equipos** de buscar 10 palabras que empiecen por la letra o sílabas que se van a trabajar. Después hay una puesta en común. Se coloca en el aula **papel continuo** para que debajo libremente puedan escribir las palabras que deseen.

Juego de cubos: En grupo se juega al juego de cubos escribiendo cada miembro del equipo, por turnos, una palabra que cumpla las condiciones de los dados que le han salido (p.e un personaje de cuento con la “C”). Si no lo sabe puede pedir ayuda a los compañeros. Ellos pueden ayudarle dándole pistas sólo mediante gestos y mímica. Cada miembro del equipo escribirá dos palabras. Acabamos con una puesta en común. **Ficha repaso:** Trabajado un grupo de letras hacemos una ficha en la que se repasa y traza la grafía de la letra que sacas al tirar un cubo. Al final de la ficha cada miembro del equipo escribe una palabra utilizando las letras trabajadas.

“El árbol de los libros: (todo el curso) Lectura en pareja de un cuento y el posterior rellenado de una sencilla ficha de lectura que se cuelga en el árbol. El modelo de ficha cambia dependiendo de la estación del año (flores, copos de nieve, hojas, ardillas...) Seguimos los siguientes pasos: pre lectura e hipótesis, lectura detallada, resumen y opinión en pareja, y elaboración de la ficha. Para las actividades de lectura compartida y del “árbol de las letras”, se agruparán a los alumnos no con su pareja de hombro habitual sino con otros alumnos que tengan un nivel lector similar al suyo.

Proyecto agenda: (todo el curso) En primer lugar, enviamos a las familias una ficha en la que nos hablen de sus hijos con los siguientes epígrafes: Mis padres cuentan de mí y ¿Por qué me llamo así? Con esa información elaboramos un PowerPoint de presentación. Sentados en asamblea, el alumno protagonista se levanta y los compañeros de equipo cuentan cosas sobre él. Después, si alguien quiere añadir algo también puede hacerlo. Podemos aprovechar para que expresen sentimientos (cómo nos sentimos al escuchar lo que dicen sobre nosotros). Leemos el PowerPoint. Esta lectura se realiza por el propio alumno ayudado por el profesor si es necesario (palabras difíciles, textos largos etc.). A continuación, cada alumno escribe en su agenda la fecha, el nombre del alumno protagonista y en pareja escriben unas frases sobre el mismo. Se les

pauta que tienen que escribir cuatro frases. Un alumno de la pareja piensa una frase, la consensua con su compañero, la escriben, la comparan y así varias veces. Al finalizar el curso cada alumno tendrá la dirección y teléfono de todos sus compañeros. La proyección de PowerPoint se imprime y se la llevan de recuerdo a casa.

Dictados en pareja: (tercer trimestre) Se reparten dos fichas en las que está escrita una frase y debajo un dibujo alusivo que ayuda a desarrollar la estructuración espacial. Cada pareja coge una frase, la lee en silencio y comprueba que la entiende. Pregunta a la pareja de enfrente si están listos para el dictado y comienzan a dictar despacio, mientras sus compañeros copian. En este momento no pueden corregir errores. A continuación, revisan el trabajo de sus compañeros marcándoles sólo dónde están los errores pero no cuál es la corrección. Devuelven el cuaderno a sus compañeros para que puedan corregir. A continuación les dan la tarjeta para que comprueben otra vez y corrijan si es necesario. La tarjeta les servirá después para realizar el dibujito. En este momento, se repite la actividad con el cambio de papeles entre parejas.

Proyecto libro de las letras: (todo el curso) Un alumno preparará un breve escrito sobre un personaje histórico, un personaje real o actual y un personaje de ficción que comience por una letra. El día fijado lo trae a clase y lo lee a sus compañeros. Después de escuchar la lectura, el propio niño o el profesor pueden realizar preguntas a los equipos sobre lo escuchado en la lectura. Si el equipo contesta adecuadamente, los alumnos reciben un sello en su carnet. Además, si los personajes suscitan mucho interés en los alumnos, podemos aprovechar para seguir buscando información sobre él en internet, leerla juntos etc...

Conocimiento de la lengua: (segundo y tercer trimestre) **Cartas de palabras** con dificultades ortográficas. Se trata de barajas de cartas con palabras de dificultad por ejemplo ca, co, cu, que, qui. A estas cartas se juega en equipo de dos formas: como memory para emparejar dibujo y palabras o como juego de cartas en las que se va quitando una carta a tu compañero intentando hacer el mayor número de parejas posibles. **Taxi de sinónimos y antónimos:** Los alumnos se distribuyen por la clase. Cuando encuentran a algún alumno sin pareja chocan sus manos. En ese momento se preguntan alternativamente cuál

es el sinónimo o el antónimo de la palabra que llevan en la tarjeta. El compañero dice la respuesta. Pueden comprobar si han acertado porque la solución está en el reverso de las tarjetas. Si no ha acertado se la dice. Por último, se intercambian las tarjetas y se continúa andando por la clase en busca de otro compañero.

Rincones de juego: (segundo y tercer trimestre) Se trata de una propuesta en la que intervienen también las familias. Cada equipo se dedica a la realización de un juego o actividad en la que hay tareas de distintos tipos. Los grupos irán rotando hasta que todos hayan pasado por todos los rincones. En el segundo trimestre: lista de la compra, dictado de palabras, asociar imagen texto, ordenar una historia, clasificar afirmaciones en verdad o mentira, adivinanzas, marionetas de dedos, En el tercer trimestre: separación de palabras en sílabas, escenificamos una poesía, dramatización de una historia leída, responder a sus preguntas usando internet, ordenamos palabras para formar oraciones, comprensión lectora con autocorrección.

“Quiero contaros”: (todo el curso) Los alumnos disponen de momentos para contar una experiencia, decirnos una poesía, traernos y hablarnos sobre su mascota....

RESULTADOS

Esta experiencia se ha desarrollado en el curso 2015-2016 y los resultados han sido muy positivos para todos.

En cuanto a los alumnos, hemos notado que la motivación para el aprendizaje ha sido muy grande. Los niños adquieren en el primer curso la lectoescritura, el andamiaje sobre el que después van a girar muchos de los aprendizajes futuros. Eso, a veces, se hace costoso para algunos. Creemos que las claves de nuestro éxito en cuanto a la motivación y, por tanto, a los buenos resultados, se debe a que:

- Las actividades son cercanas a sus experiencias y a la vida real. No están descontextualizadas. En algunas actividades sienten la cercanía de sus familias.

- Las actividades se realizan sintiéndose estrechamente vinculados “a otros” que están en ese mismo proceso y a los que se puede prestar ayuda y de los que se puede recibir ayuda (aprendizaje cooperativo).
- Las actividades se plantean como juegos, hay asambleas, movimiento, canciones, variedad..... lo que constituye un paso natural entre las actividades que hacían en educación infantil (hay actividades similares con las que se sienten “cómodos”) y la primaria “el cole de los mayores”.
- Las formas de evaluación son variadas (registros, observaciones, pruebas que se plantean como una actividad más del aula...) No se tiene la presión de que están “haciendo controles”.

En cuanto a las familias también nos han transmitido en reuniones, tanto individuales como generales, que les gusta la diversidad que tienen estas actividades, la ilusión con la que sus hijos vienen al colegio y, en general, el uso de metodologías de aprendizaje cooperativo. Además nos han felicitado por los beneficios que aporta esta metodología en la enseñanza de valores adecuados para relacionarse con los demás. También se muestran muy contentos con la posibilidad de participar en actividades de aula como pueden ser los rincones. Nos perciben como un centro con las “aulas abiertas”.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Si analizamos los elementos claves de nuestro trabajo hasta el momento podemos concluir que:

La formación que recibimos de la UAH supuso para nosotras el impulso que necesitábamos para lanzarnos y plantear todo un curso a través de actividades cooperativas.

No es un proyecto cerrado, sino en permanente construcción que día a día y, como resultado de la experiencia directa, nos permite mejorarlo. Es importante introducir los cambios poco a poco, “darle tiempo al tiempo”.

En este curso nos proponemos un nuevo reto: un cambio de tipografía (de enlazada a imprenta) y la utilización de rincones en los que se utilizan diferentes sentidos y por inteligencias múltiples en la presentación de las letras. Emocionalmente, nosotras hemos renovado la ilusión por enseñar. Sentirse contenta cada día de trabajo, tener una nueva idea y otra y otra.... Hacer

nuestro trabajo docente también cooperativo.... Ha sido magnífico y, sobre todo, sentir que los verdaderos protagonistas (nuestros alumnos) han sido los grandes beneficiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Johnson, D., Johnson, W. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid. Alianza Editorial.

Formación permanente del profesorado andaluz para la convivencia escolar

Victoria Figueredo Canosa (Universidad de Almería, España)

María Dolores Pérez Esteban (Universidad de Almería, España)

Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería, España)

Resumen: El estudio se centra en detectar si desde las actividades de formación permanente ofertadas por los CEP de Andalucía para los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, se favorece el logro de los objetivos formativos en materia de convivencia propuestos en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Se trabaja desde un diseño de investigación cualitativo de carácter descriptivo, empleando el análisis documental como técnica de investigación. En esta línea se analizan un total de 20 actividades formativas específicas en materia de convivencia. Entre los resultados y las conclusiones del estudio se presentan las fortalezas y limitaciones de la formación permanente del profesorado en materia convivencia detectadas.

Palabras clave: Convivencia, Formación permanente, Profesorado.

INTRODUCCIÓN

En la Ley de Educación de Andalucía (2007) la meta de la convivencia se presenta como uno de los principios del sistema educativo. Se trata por tanto de un aspecto primordial que debe promoverse desde el ámbito escolar. En esta línea, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se desarrollan distintas actuaciones para la promoción de la convivencia en los centros educativos (Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, 2016):

- Seguimiento, asesoramiento y mejora de la convivencia escolar a través de estructuras específicas (Comisiones Provinciales de seguimiento, Gabinetes Provinciales de Asesoramiento, Responsables de la

coordinación de coeducación en los centros educativos y en los Consejos Escolares, Sistema de información Séneca, etc.).

- Servicios de comunicación, información y atención a la comunidad educativa en temas de convivencia (Atención telefónica directa y gratuita, Teléfono de Asistencia Jurídica para el profesorado, Portal de Convivencia, Portal de Igualdad, etc.).
- Actuaciones en los centros educativos (Planes de Convivencia, Planes de Igualdad, Delegados y delegadas de madres y padres del alumnado, Compromisos de convivencia, Mediación escolar, Aulas de convivencia, Programas de alumnado ayudante y alumnado Ciberayudante, etc.).
- Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”.
- Reconocimiento de centros como promotores de convivencia positiva (Convivencia+).
- Premios a los Centros docentes (Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar, Premios “Rosa Regás” a materiales curriculares que destaquen por su valor coeducativo, Premios Irene “La paz empieza en casa”).
- Producción, publicación y difusión de materiales y recursos educativos.
- Proyectos de coeducación de las Asociaciones de Madres y Padres.
- Actividades y jornadas formativas para la comunidad educativa.
- Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad.

En cuanto a la formación del profesorado, en el Decreto 93/2013 se plantea como uno de los objetivos principales de los procesos de formación permanente: vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, el funcionamiento de los centros docentes a la mejora de la convivencia. Igualmente en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Orden 31 de julio de 2014), se establece la convivencia como un eje estratégico de formación. En esta línea se plantean los siguientes objetivos formativos:

1. Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la responsabilidad de la gestión de la convivencia en los centros.

2. Impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo personal, gestión de sus emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas del alumnado.
3. Mostrar al profesorado estrategias para la mejora del clima del aula, la resolución de conflictos y las habilidades sociales del alumnado.

Llegado este punto, nos proponemos estudiar la oferta de formación permanente dirigida al profesorado de Andalucía en materia de convivencia. Para ello nos centramos en detectar si desde las actividades de formación permanente ofertadas por los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía para los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, se favorece el logro de los tres objetivos formativos en materia de convivencia propuestos en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

METODOLOGÍA

Se propone un diseño de investigación cualitativo de carácter descriptivo. Optamos por el análisis documental como técnica de investigación, ya que nos permite estudio descriptivo de la oferta de formación permanente en materia de convivencia.

La selección de la muestra se realiza a través del buscador de actividades formativas dirigidas al profesorado, habilitado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). La búsqueda se realiza seleccionando como descriptor: “convivencia” y distinguiendo en cuatro modalidades:

- A. Formación en centros.
- B. Grupos de trabajo.
- C. Cursos (incluye cursos, cursos a distancia, cursos con seguimiento y cursos semipresenciales).
- D. Eventos académicos (incluye conferencias, congresos, encuentros y jornadas).

La muestra se compone de 20 actividades formativas específicas en materia de convivencia. El análisis de las programaciones didácticas de cada una de ellas nos permite dar respuesta a los objetivos planteados.

RESULTADOS

Para los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, doce CEP de Andalucía ofertan un total de 20 actividades formativas en materia de convivencia. Más concretamente, se trata de 15 cursos, 4 eventos académicos y 1 grupo de trabajo (Tabla 1).

Modalidad y Nº de actividad	Título	CEP	Destinatarios
Grupo de trabajo 1	Desarrollo de las competencias socioemocionales	Almería	Comunidad educativa
Curso 2	Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado del IES Francisco Javier Uriarte	Cádiz	Educación secundaria obligatoria
Curso 3	Programa del alumnado ayudante	Jerez de la Frontera	Internivelar
Curso 4	Neurociencia (neuroeducación), mindfulness y conflictos en el contexto escolar (infantil y primaria)	Villamartín	Internivelar
Curso 5	Neurociencia (neuroeducación), mindfulness y conflictos en el contexto escolar (secundaria y bachillerato)	Villamartín	Internivelar
Curso 6	Resolución de conflictos educativos-emocionales	Jaén	Comunidad educativa
Curso 7	Hacia escuelas inclusivas. Aprender juntos, alumnado diferente. La escuela que queremos	Almería	Internivelar
Curso 8 (con seguimiento)	Apoyo a la implantación del programa de inteligencia emocional	Algeciras - La Línea	Internivelar
Curso 9 (con seguimiento)	Programa de implantación de la inteligencia emocional y social niveles I y II	Algeciras - La Línea	Internivelar
Curso 10 (con seguimiento)	Mindfulness en el aula: una metodología pedagógica	Algeciras - La Línea	Internivelar
Curso 11 (con seguimiento)	La convivencia en los centros y en la aulas	Córdoba	Internivelar
Curso 12 (con	Disciplina positiva y neuroeducación	Málaga	Educación infantil

seguimiento)			
Curso 13 (con seguimiento)	Disciplina positiva y neurociencia para docentes. Zona San Pedro	Marbella – Coín	Internivelar
Curso 14 (semipresencial)	Red provincial de alumnado ayudante y mediador. 2017/2018	Córdoba	Internivelar
Curso 15 (semipresencial)	Convivencia y resolución de conflictos	Motril	Educación secundaria obligatoria
Curso 16 (semipresencial)	La gestión emocional en el aula de secundaria	Málaga	Internivelar
Evento académico 17 (Conferencia)	Estrategias para la gestión del aula de primaria	Algeciras - La Línea	Profesorado Educación Primaria
Evento académico 18 (Conferencia)	Estrategias para la gestión del aula de secundaria	Algeciras - La Línea	Internivelar
Evento académico 19 (Jornada)	Gestión de la convivencia desde las emociones	Priego – Montilla	Educación secundaria obligatoria
Evento académico 20 (Jornada)	Jornadas sobre ciberacoso. Sensibilización y actuación educativa. Secundaria	Baza	Educación secundaria obligatoria

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017) y elaboración propia.

Tabla 1. Actividades formativas ofertadas para los cursos académicos 2017-18 y 2018-19, por modalidad.

El análisis de las actividades formativas incluidas en la Tabla 1 arroja los siguientes resultados:

En primer lugar, no se impulsa la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las actividades ofertadas. Solo el Grupo de trabajo 1 y el Curso 6 se dirigen a toda la comunidad educativa. El resto de actividades se dirigen exclusivamente al profesorado.

En segundo lugar, en diferentes actividades se promueven: técnicas de desarrollo personal (Curso 2, 8, 15; Evento académico 19); habilidades comunicativas (Curso 4, 5, 7); y habilidades emocionales (Grupo de trabajo 1; Curso 2, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15; Evento académico 17, 18, 19).

En tercer lugar, en diferentes actividades se promueven: habilidades sociales (Curso 11; Evento académico 17, 18); estrategias para la mejora del clima del aula y la convivencia (Curso 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16; Evento académico 17, 18); factores que influyen en la convivencia (Curso 3, 4, 5, 8, 11,

12, 13); causas de los conflictos (Curso 3, 8, 11, 12, 13, 15; Evento académico 17, 18); estrategias de resolución pacífica de conflicto (Curso 2, 6, 7, 12, 14, 15); prevención de la violencia de género, de la exclusión social y los comportamientos discriminatorios (Curso 3, 11; Evento académico 20).

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio arrojan ciertas fortalezas de la formación permanente del profesorado en materia convivencia. Por ejemplo, a través de las actividades ofertadas se ofrece al profesorado una formación acorde con los objetivos formativos marcados en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en materia de convivencia.

Sin embargo, también se detectan ciertas limitaciones. Del total de 32 CEP en la Comunidad Autónoma de Andalucía, solo 12 ofertan actividades formativas en materia de convivencia, suponiendo un 37,5% del total. Esto hecho implica que dicha formación no se encuentra disponible para una gran parte del profesorado.

En cuanto a las modalidades de formación, se trata en su mayoría de cursos. Los grupos de trabajo y la formación en centros son prácticamente inexistentes, a pesar de las potencialidades de ambas modalidades para la construcción de la convivencia en los centros. Además, en la mayor parte de la oferta formativa no se fomenta la participación directa de todos los miembros de la comunidad educativa, sino que se dirige de forma específica al profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017). *Listado de actividades formativas del curso académico 2017 - 2018 / 2018 – 2019* [Base de datos]. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/actividades-formativas>

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del

Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 170, 30 agosto 2013, pp. 6-50.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 252, 26 diciembre 2007, p. 5-36.

Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (2016). *Informe de la convivencia escolar en Andalucía 2016*. Sevilla: Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Recuperado de: http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4962

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial la Junta de Andalucía*, núm. 170, 2 septiembre 2014, pp. 9-34.

Imagen y formación ciudadana en la educación superior

Laura Rayón Rumayor. (Universidad de Alcala, España)

Ana María de las Heras Cuenca. (Universidad a Distancia de Madrid, España)

Laura Barrios Valenzuela. (Beca Cervantes. Universidad de Alcalá, España)

Resumen: Presentamos los resultados obtenidos en una propuesta de investigación en la enseñanza superior, concretamente, en la asignatura de Pedagogía Laboral del Máster en Psicopedagogía. La propuesta se fundamenta en tres ámbitos de teorización: el profesor como agente crítico ante las dinámicas que caracterizan la sociedad de la información, la ciudad como un contexto y texto curricular en donde lo local y lo global se ponen en relación para un aprendizaje relevante, y finalmente la esencia de la imagen y la foto-elicitación como medio de narración para que los estudiantes puedan describir, reflexionar, y por tanto, comprender sus experiencias como ciudadanos. La ciudad se evidencia como una actividad social que a través de la fotografía, y los procesos de narración posteriores, deviene en una experiencia que da lugar a diferentes producciones de identidad y subjetivización, y que permite a los estudiantes detenerse, mirar y narrar de un modo personal y crítico la realidad que les circunda.

Palabras clave: educación ciudadana, educación superior, fotoelicitación, multimodalidad.

INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente observamos que en la actualidad, profesores y estudiantes se mueven en entornos tecnológicos que han transformado lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y lo que somos, y que nos sumerge en una combinación de roles diversos y heterogéneos como emisores y receptores de múltiples textos digitales (Lankshear y Knobel, 2003). Pero nos preocupa que la enseñanza en la educación superior no trascienda las paredes del aula, y supere las contradicciones entre las formas de acceso y representación del

conocimiento dominante en las aulas y las que se utilizan fuera de las mismas. Nuestra experiencia previa en una propuesta de participación reflexiva con familias inmigrantes en un centro escolar¹⁴, nos plantea una alternativa, facilitar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que trasciendan las paredes del aula mediadas por la imagen para que puedan pensar y actuar como una ciudadanía crítica en sus contextos locales.

Ello nos lleva a diseñar una propuesta formativa en la que se invita a los estudiantes del Postgrado en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá (España) a captar la realidad cotidiana con sus propias fotografías. El objetivo es que éstos elaboren un diario de aprendizaje en la materia de Pedagogía Laboral, de forma que el lenguaje escrito y las imágenes den lugar a una narración propia y personal. En dicha materia analizamos los rasgos más sobresalientes del mercado laboral, las implicaciones que la globalización tiene para los sistemas productivos, el modelo económico dominante y la relación que todo ello tiene con una educación que faculte para la inserción en dicho mercado laboral. El estudio de la globalización, el neoliberalismo como ideología, y no sólo como doctrina económica, la polarización de los trabajadores en un mercado laboral dual, la flexibilización y deslocalización de las tramas productivas, las nuevas desigualdades, así como las implicaciones y el papel de la Educación en todo ello, son contenidos objeto de estudio en la materia.

Como justificamos ampliamente en otro lugar (Rayón, 2014), en esta propuesta formativa se utiliza la fotografía como una práctica de representación del conocimiento que aspira a que los estudiantes capten el mundo social, económico y laboral en sus vidas cotidianas. Los procesos de foto-elicitación de estas imágenes permiten que los alumnos describan y reflexionen sobre la realidad que les circunda con las herramientas conceptuales que les ofrece la asignatura. Tras años de experimentación con nuestros alumnos, nos preguntamos desde nuestro rol como docentes reflexivos: ¿cuál es el valor pedagógico de la ciudad en la propuesta de formación llevada a cabo? ¿En qué

¹⁴ Proyecto de Investigación subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Plan Nacional I+D+I, referencia: EDU2011-23380.

medida la ciudad es una experiencia de aprendizaje relevante para que éstos conviertan sus contextos cotidianos en espacios simbólicos al convertirlos en relato, narración propia, apoyada en imágenes fotográficas? ¿Qué espacios de la ciudad fotografían y con qué significados los ponen en relación?

Para dar respuesta a estos interrogantes, a partir de una muestra de 401 fotografías, obtenidas desde el curso académico 2010-11 al 2012-13, y a través del método de análisis de contenido, seleccionamos 149 fotografías en las que se representa explícitamente la ciudad. Presentamos ahora los resultados sobre qué representaciones concretas de la ciudad captan y con qué significados y planteamientos más abstractos los ponen en relación. Discutimos las formas mediante las cuales construyen su experiencia y conocimiento, para comprender el modo en el que la ciudad se convierte en un contexto y texto curricular.

METODOLOGÍA

Con una muestra inicial de 401 fotografías, seleccionamos aquellas 149 que representan la ciudad de acuerdo al propósito del estudio. Aplicamos el método de análisis de contenido según trabajos de referencia de Ball y Smith (1992), Lutz y Collins (1993), Rose (2001), Van Leeuwen y Jewitt (2001) y Bell (2001). Todos estos autores proponen que para analizar grandes cantidades de datos audiovisuales este método es el adecuado porque, en este caso, nos permite contemplar el itinerario diferenciado de la autoproducción de cada estudiante, al tiempo que obtener una visión global que exprese unas pautas o códigos comunes sobre qué espacios representan de la ciudad y con qué significados los ponen en relación.

Por ello, 1) realizamos un análisis deductivo que nos permite ir explorando y agrupando las fotografías de acuerdo a los espacios urbanos que representan; 2) hechos estos agrupamientos identificamos los significados que les atribuyen; y 3) los ponemos en relación para identificar qué espacios son los más representados y cuáles menos, qué significados dominan sus particulares miradas, y cuáles son más minoritarios.

El proceso de organización, gestión, y análisis de las fotografías y los relatos hemos utilizado el software NVivo 10 que proporciona un espacio de trabajo

flexible y polivalente, que permite elaborar categorías de análisis y acceder a registros de distinta naturaleza: textual e imagen fija, en nuestro caso.

En la experiencia, los procesos de foto-elicitación son fundamentales para la obtención de los datos una segunda dimensión, ser una técnica proyectiva, tal y como la define Harper (2002:13) “la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación. La diferencia entre las entrevistas usando imágenes y textos y aquellas en las que únicamente se utilizan palabras, reside en los caminos y posibilidades que tenemos para explorar la realidad”. Este autor destaca que los beneficios de utilizar la imagen para recoger datos pues contamos con dos formas de representación simbólica imprescindibles para nuestro objeto de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como principales resultados, emergen múltiples temáticas en los discursos de los estudiantes que son puestos en relación con los espacios y realidades registradas en 149 imágenes. Espacios a los que se dotan de significados más profundos y que permiten a los estudiantes poner en conexión lo aprendido en la asignatura con la realidad sociocultural actual. Los primeros resultados significativos sobre las lecturas que realizan de la ciudad se agrupan en torno a tres ejes temáticos que han sido encontrados de forma mayoritaria en las narraciones visuales de los alumnos. Se presenta brevemente los principales hallazgos:

1. La ciudad como espacios educativos informales para la cohesión social, objeto de atención de los estudiantes con un total de 73 imágenes de las 149, siendo el grupo más numeroso.

Bajo este eje nos encontramos con imágenes en las que los estudiantes observan la ciudad como espacios vinculados con la presencia de la diversidad y mediante acciones de socialización entre iguales, que no dudan en vincular con una concepción de la educación que entienden como un proyecto de transformación social. Al tiempo, en sus relatos se muestran críticos ante una educación tradicional, segregadora y excluyente.

2. La ciudad como espacio de transformaciones socio-laborales y culturales, con un total de 54 fotografías.

En este grupo de fotografías prevalecen las representaciones de instituciones públicas, como son clínicas, hospitales, las instituciones educativas, espacios deportivos y de ocio, etc., cuya pretensión es denunciar la situación que viven estas instituciones y sus implicaciones para el Estado de Bienestar.

Igualmente, son relevantes las representaciones de espacios profesionales y nuevas categorías de trabajadores, también aparecen de forma recurrente en los discursos fotográficos de nuestros estudiantes, quienes toman conciencia de la creciente desigualdad especialmente visible en estos últimos años donde la ciudadanía ha sido afectada por la crisis económica. Las representaciones más frecuentes son las que recogen imágenes de negocios familiares y pequeños comercios de barrio, que están siendo fagocitados por grandes centros comerciales.

3. La ciudad como espacios de desigualdad en 22 imágenes que evidencian la toma de conciencia y postura personal ante los procesos de exclusión social.

En este eje temático aparecen dos elementos significativos. Por un lado, en todas las imágenes las nuevas desigualdades tienen “rostro”, los protagonistas son las personas. Por otro, esas fotografías movilizan la emoción de los estudiantes. Sus narraciones expresan claramente los sentimientos ante la desigualdad, y dan buena cuenta de cómo la foto-elicitación es una buena herramienta para combatir la desafección afectiva que la ideología dominante promueve. Una condición imprescindible para facilitar que el profesorado desarrolle una identidad profesional solidaria y responsable con la desigualdad y la injusticia social.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, la ciudad se evidencia como una actividad social que a través de la fotografía, y los procesos de narración

posterior, deviene en experiencia aprendizaje. Una experiencia que da lugar a diferentes producciones de identidad y subjetivización, y que permite a los estudiantes detenerse, mirar y narrar de un modo personal y crítico la realidad que les circunda. La ciudad es presente para convertirse en futuro, se transforma en denuncia, pero también en alternativa desde los referentes que deben conformar la escuela, la educación, la gestión de los servicios públicos y las políticas económicas y laborales. La comparación caracteriza su forma de narrar la realidad frente a lo que debiera ser, que especialmente se pone en evidencia en el primer y segundo eje temático. En el tercero, más minoritario, las formas de narrar nos muestran una ciudad personalizada, habitada por sujetos cuyas circunstancias y condiciones de vida que apelan a las emociones de los estudiantes y que las expresan sin subterfugios. Constatamos que la lectura y reconocimiento del paisaje urbano a través de la fotografía tiene el valor de detener y ralentizar la reflexión sobre la ciudad, permitiendo a los estudiantes pasar de la descripción a la interpretación. La imagen trasciende su función ilustradora y consigue que los estudiantes construyan otras formas de mirar, consiguiendo que la ciudad se convierta en espacio y experiencia de aprendizaje al ser narrada y comunicada mediante la foto-elicitación. Y por lo tanto, la ciudad se hace texto y define nuevas formas de relación con el conocimiento académico que ahora tiene una utilidad cognitiva y social.

Como propuesta de mejora, a la luz de los resultados obtenidos, sería conveniente planificar las salidas a la ciudad mediante la identificación de trayectos bajo un criterio aglutinador, por ejemplo, centro-periferia, ciudad histórica-ciudad moderna. Con las fotografías obtenidas por los alumnos en estas salidas y los relatos contruidos en sus diarios de aprendizaje, se podría llevar a cabo alguna exposición para que sus experiencias de aprendizaje en la ciudad puedan ser compartidas con la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, M. y Smith, G. (1992). *Analyzing Visual Data*. California: Sage.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies* 17(1), pp. 13-26.

Barthes, R. (1993). *La Aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- Bell, P. (2001). ContentAnalysis of Visual Images. En T. Van Leeuwen y C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis*, pp. 10-34. London: SAGE.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Philadelphia: Open University Press
- Lutz, C. y Collins, J. (1993). *Reading National Geographic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rayón Rumayor, L. (2014). Profesorado, Ciudad y Narraciones multimodales. En A. Monclús y C. Sabán (Eds.), *Ciudad y Educación: antecedentes y nuevasperspectivas*, pp. 137-153. Madrid: Síntesis.
- Van Leeuwen, T. y Carey J. (2001). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.

Implementación metodológica del aprendizaje cooperativo en estudiantes de derecho y criminología de la UANL, México

José de Jesús Alarcón Córdova (UANL, México)

Resumen. Implementación del aprendizaje cooperativo (AC), en las aulas en estudiantes de derecho y criminología de la UANL, México. **Introducción.** Incursionar en una opción metodológica como es el AC, con la participación de 60 alumnos. **Problema.** Práctica tradicionalista individualizada, poco participativa y reflexiva del alumnado. **Justificación.** Mejorar los esquemas de aprendizaje. **Objetivo.** Implementación de la metodología del AC en las aulas. **Hipótesis.** La metodología del AC constituye una herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje del alumnado. **Marco teórico:** El AC, según (Johnson y Johnson 2008), “Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Para su implementación se tomaron como referentes a Echeita y Martín (1995), Díaz Aguado (2003), Duran y Vidal (2004), Echeita (2012) y Torrego y Negro (2012). **Metodología.** Cualitativa, tomando como base la investigación acción, uso de diario de campo, testimonios del alumnado. **Resultados.** Confirmación de las ventajas de implementar el aprendizaje cooperativo. **Conclusión.** El aprendizaje cooperativo constituye una útil herramienta educativa, que favorece la cooperatividad y la participación activa en el acto de aprender, es una práctica socializante y reflexiva.

Palabras clave: aprendizaje, cooperatividad, implementación, participación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se aborda a partir de la identificación de las diversas opciones metodológicas que favorecen el aprendizaje de los alumnos de derecho y criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León México, durante el período académico 2015-2016. En tal sentido, nos dimos a la tarea de llevar a cabo la implementación metodológica del aprendizaje cooperativo

en las aulas de dicha facultad, con la intención de corroborar si representa una herramienta didáctica en el quehacer educativo.

PROBLEMA

En la práctica educativa suelen presentarse escenarios en que el alumnado en ocasiones no asume una participación más activa y de mayor compromiso para trabajar de manera compartida, presentándose casos en los que trabajan bajo un esquema muy individualista, y no tienen mayor experiencia práctica de hacerlo de manera más cooperativa, dando lugar a una conducta de no querer participar en clase. Ante este escenario, los docentes nos preguntamos ¿Cómo dar clase a los que no quieren?, Respecto a este interrogante compartimos la opinión de Vaello (2013), cuando nos dice que el secreto no es tanto transmitir conocimiento de parte del profesor al alumnado, sino de contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen. Para ello es muy importante la labor del profesorado con el alumnado. Es decir que hacer con estos alumnos para integrarlos a la clase, o al menos conseguir que permitan trabajar a los que si quieren. Al respecto nos manifestamos en un total acuerdo con lo que nos señala este autor en su obra que lleva la interrogante que aquí expresamos, ya que en gran medida la clave esta en el rol que asume el docente al contagiar y propiciar el ambiente y condiciones necesarias para favorecer mejores condiciones poniendo en práctica una valiosa herramienta metodológica como lo constituye el aprendizaje cooperativo.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje cooperativo como lo señala Torrego y Negro (2012), surge como una alternativa metodológica que responde a una sociedad multicultural y de grandes contrastes como en la que hoy vivimos, en momentos en que la escuela tradicional deja de responder a las necesidades que demanda la sociedad. Dichos autores refieren que el aprendizaje cooperativo no es solo una alternativa metodológica potencialmente eficaz para enseñar, sino una estructura didáctica con capacidad para articular los procedimientos, las actitudes y los valores de una sociedad democrática que genere reconocer y

respetar la diversidad humana. En tal sentido coincido con los autores, considerando que el aprendizaje cooperativo en las aulas es una alternativa muy efectiva, útil y estratégica en la práctica docente, siempre y cuando se sigan los pasos que el modelo establece para su debida implementación.

¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

Antes de dar respuesta a esta interrogante, considero necesario hacer mención de los principales expertos en materia de AC, que menciona Echeíta (2012), en Torrego y Negro (2012), en el ámbito internacional y particularmente en España. En el primer caso destaca a los hermanos Roger T y David W. Johnson (Johnson, Johnson y Holubec,1997; Johnson y Johnson, 2008), de quienes tomaremos el concepto de Aprendizaje Cooperativo, Kagan (2001), Slavin (1995), y en el segundo caso en España, Ovejero, (1990), Echeita y Martin (1995), Díaz Aguado (2003), Duran y Vidal (2004), y más recientemente a Torrego y Negro (2012), quienes particularmente han realizado valiosas investigaciones al respecto destacando la fundamentación y recursos para la implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas.

Ahora bien con respecto al concepto de AC, tomamos como referente a Johnson y Johnson (1999), quienes nos dicen que, aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo, este sencillo ejemplo nos ilustra de una manera muy práctica y sencilla el sentido de cooperación. Asimismo los autores nos dicen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Lo cual consideramos es una realidad cuando se ha trabajado de manera constante para obtener dichos resultados. De manera más precisa nos señalan que: el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson y Johnson 1999)

Al respecto resaltan que este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. Sostienen que en el aprendizaje cooperativo el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

De manera complementaria al concepto describen que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje, mismos que a continuación se señalan:

1. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo.
2. Los grupos informales de aprendizaje cooperativo.
3. Los grupos de base cooperativos.

Además de estos tres tipos de grupos, también señalan que se emplean esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas, las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo.

Desde esta perspectiva Johnson y Johnson (1999), sostienen que el docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base, adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente. Es en base a estas útiles recomendaciones y tomando como referente las experiencias que a lo largo de mi práctica docente y mi formación académica, lo que me anima a incursionar en la implementación del aprendizaje

cooperativo, desde luego he de reconocer que me falta mucho por conocer y llevar a la práctica sobre esta invaluable alternativa metodológica, pero considero que lo hago con una real convicción de que el aprendizaje cooperativo como acertadamente lo señala Torrego y Negro (2012) no es una moda.

Ahora bien, como parte de este marco teórico, un referente estratégico inicial obligado para quienes quieran implementar el AC, lo constituye las consideraciones que sobre la experiencia para la implementación del AC, nos describe Rayón (2012) citada en Torrego y Negro (2012), cuando nos habla sobre, La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica. Donde nos ubica de manera inmediata en el escenario práctico del AC, cuando menciona una premisa de partida; las aulas son el lugar privilegiado para que los profesores puedan someter a prueba el valor didáctico educativo de la metodología cooperativa, analizando la práctica, para ser cada vez más competentes. Nos dice que el docente como investigador en el aula, es una de las aportaciones actuales más valiosas para el pensamiento y la práctica educativa.

Objetivo

Implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas.

Participantes

Estudiantes de derecho y criminología de la UANL, México.

METODOLOGÍA

En cualquier investigación por pequeña o grande que esta sea, orientar la correspondencia metodológica seleccionada para la presentación de un proyecto, es de gran utilidad, ya que permite contextualizar la base sobre la cual se sustenta el mismo. Desde esta perspectiva, considero importante precisar que este artículo es de carácter cualitativo en el marco del método de Investigación Acción, habiéndose empleado para ello el diario de campo y prácticas grupales cooperativas, del alumnado que participó de la puesta en marcha.

TRABAJO DE CAMPO

Se siguieron las pautas a que hacen mención Johnson y Johnson (1999), así como a las que de forma clara y objetiva refiere Pujolas, P. (2012), citado en Torrego y Negro (2012), atendiendo la cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso y el trabajo en equipo como contenido. Igualmente dentro del aula se llevaron a cabo de manera periódica, pero continua sesiones de análisis grupal, atendiendo y favoreciendo el trabajo en equipo, lecturas compartidas así como paneles de intercambio de opiniones entre alumnos-docente, y alumno-alumnos, así como a través de grupos de discusión y *focus group*, implementando también el intercambio de opiniones con otros profesores que participaron eventualmente en las sesiones grupales, a fin de lograr recoger otras opiniones especializadas, habiendo logrado de manera unánime el consenso del reconocimiento de que el desarrollo e implementación de la metodología del AC, constituye una valiosa herramienta didáctica en la formación integral del alumnado.

RESULTADOS

En la medida que se fue implementando la metodología, del aprendizaje cooperativo en las aulas, el alumnado participante reconoció las ventajas de esta valiosa herramienta didáctica, ya que de acuerdo con los testimonios recabados, a través de fotografías, videos y trabajos en el aula lo pudieron constatar los 60 alumnos participantes y nosotros por nuestra parte lo evidenciamos con las aportaciones realizadas por los alumnos con las tareas y ejercicios realizados en el aula, que constituyen la mejor evidencia del resultado obtenido.

CONCLUSIONES

El llevar a cabo acciones de intervención tendientes a ir incorporando en mi práctica docente la metodología del aprendizaje cooperativo en las aulas, significó todo un reto, pero tengo la convicción de que habrá de ser una experiencia no únicamente de carácter personal, para mi satisfacción, sino una

experiencia que trascienda en favor de los resultados de un aprendizaje efectivo, integral, humanista y democrático para el alumnado. La implementación del aprendizaje cooperativo, es una acción deliberativa y reflexiva, que basada en juicios contrastados y críticos, dan lugar a un conocimiento profesional de gran valor para la mejora del aprendizaje. Sé que he iniciado un largo camino hacia una nueva experiencia, para la cual tengo que estar preparado, y ello no sea una aventura únicamente coyuntural sino una acción ética y de gran responsabilidad. Estoy convencido de que el incursionar en el aprendizaje cooperativo es una opción que desde muchos ángulos y enfoques constituye un modelo educativo extraordinario a seguir. Es por ello que seguramente esta experiencia es una nueva línea de investigación para la cual habré de estar preparado.

Finalmente, concluyo este artículo con lo que al respecto nos dice Rayón (2012), citando a Gimeno (1988):

El sistema conceptual, que proporciona el pensamiento personal o sentido común para los individuos, determina lo que se toma como realidad, condiciona su comprensión y la primera actitud ante el mundo. Los supuestos y creencias compartidos sobre la práctica operan a modo de marco de referencia teórico común para los grupos. Tanto la acción de los sujetos, como la práctica culturalmente asentada están cargadas, pues, de teoría. Admitir, reflejar, dialogar con ese pensamiento personal y compartido es la primera manifestación de la reflexividad, mecanismo esencial para dotar de racionalidad a las prácticas, haciendo conscientes a los agentes de los supuestos que la animan. [...] Ese peso cognitivo de las acciones y sobre las acciones será, como segundo efecto, un referente inexcusable para entender las prácticas educativas, la formación de profesores y la innovación en educación, porque no podrá darse el cambio en las prácticas si no se produce transformación de su entendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Johnson D. y Johnson R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós

Rayón, L. (2012). La puesta en marcha en el aula: Analizando la práctica. En Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.) *Aprendizaje Cooperativo en las Aulas, Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.

Torrego y Negro (2012). *Aprendizaje Cooperativo en las Aulas, Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial.

Vaello O. J. (2013). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona España: Grao.

Implantación de estructuras cooperativas en primaria

Aurora Merina Cortés (CEIP San Sebastián, España)

Carmen Majuelo Rueda (CEIP San Sebastián, España)

Resumen: El objetivo es presentar el proceso de implantación de una estructura de trabajo cooperativo en el marco de una metodología descriptiva sobre una situación en un centro escolar (CEIP San Sebastián), estudio de caso. Se llevó a cabo en tres aulas de primero de primaria sobre un total de 84 alumnos durante el curso 2015/16. Resulta necesario seguir una serie de pasos: formación de grupos, disposición del aula, colocación de los alumnos, normas y consecuencias, identidad de equipos, roles, trabajar destrezas y evaluar. Diseñamos actividades de cohesión que se realizan a lo largo de todo el curso. Ejemplos: Juego de autoestima, balón preguntón, las cajas, juego de la araña, que el globo no caiga, retrato de pareja, ficha de elogios, dibujo compartido, historia en tres palabras, se parecen y se diferencian, amigo invisible, abrazos de altura, masajes y mirarnos a los ojos. Aún estamos inmensos dentro de ese proceso pero los avances han sido satisfactorios. Es necesaria la implicación de todo el claustro, del Equipo Directivo y la inclusión en los documentos de centro.

Palabras clave: cohesión, conflicto, cooperativo, identidad, roles.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal es la implantación de una estructura de trabajo cooperativo en el aula. Para ello, resulta necesario seguir una serie de pasos. Nuestro trabajo es fruto de la formación recibida por la UAH, de nuestra experiencia en las aulas, de la experiencia de otros docentes volcadas en la red y de lecturas sobre el tema. En esta labor ha sido fundamental por una parte, la cooperación mutua, ya que en estos años hemos aunado esfuerzos y por otra, el apoyo y determinación del equipo directivo de nuestro centro.

REVISION TEÓRICA

Partimos de “Un modelo de trabajo en grupo en el que todos sus miembros deben aportar su trabajo personal para la consecución de la meta final perseguida por todos. Se trata de una estructura de trabajo centrada en la ayuda mutua” (Pujolás, 2009).

“Las cinco condiciones básicas en las que se sustenta el AC son: interdependencia positiva entre los participantes, responsabilidad personal y rendimiento individual, interacción promotora, habilidades sociales y evaluación periódica” (Torrego y Negro, 2012)

Se abordan en esta comunicación dos importantes ámbitos de la metodología de aprendizaje por grupos cooperativos: ac como contenido en sí mismo y cohesión de grupo. Además, mencionaremos actividades que se relacionan con la educación emocional y la resolución de forma pacífica de los conflictos. El aprendizaje cooperativo permite la planificación de actividades de conocimiento de los otros, de desarrollo de destrezas de ayuda, de empatía hacia los demás y, en definitiva, actividades que mejoran el clima de relaciones en el aula.

PROCESO DE IMPLANTACIÓN

La implantación en este primer curso tiene como referencia un proceso general para todo el centro, consensuado desde el claustro de profesores, y en el que se establecían tiempos mínimos para las diferentes fases. En el caso del primer curso y, teniendo en cuenta que los alumnos comienzan la primaria, la temporalización fue específica para ellos, tardando un poco más en cada una de las fases. Algunas de estas tareas son responsabilidad del tutor y otras se reparten por áreas puesto que, en nuestro centro, al ser bilingüe, trabajamos por co-tutorías. Las fases para la implantación de nuestra estructura cooperativa son:

En cuanto a la **formación de grupos**, en un primer momento (septiembre) se establecen grupos provisionales teniendo en cuenta: resultados académicos, capacidad de dar ayuda, cumplimiento de las normas y sexo. Utilizaremos

sociogramas: florigrana (flor en la que en los pétalos escriben su nombre y el de los compañeros con los que le gustaría formar su equipo. En las raíces aquellos con los que no quieren sentarse.) y test de dibujo proyectivo (circulo en el que dibujan dentro con quien quieren jugar en el patio y fuera con quien no) Estas actividades nos sirven para conocer distintos aspectos de la relación entre los alumnos. También se tendrá en cuenta la información aportada por las tutoras de infantil del curso pasado. Cuando los grupos se encuentren más asentados (octubre) iniciaremos la dotación de identidad de los mismos.

Refiriéndonos a la **disposición del aula**, las mesas se colocan de manera que los alumnos tengan una visualización adecuada de la pizarra o pantalla digital y del profesor. La disposición facilitará la libertad de movimiento en el aula y la flexibilidad. Cada equipo tendrá los materiales en una zona de la estantería, también tendrán una bandeja en el centro de la mesa en la que compartirán materiales de trabajo. Utilizamos la cooperativa (las familias aportan una cantidad de dinero para el curso) con el fin de abaratar costes, evitar diferencias entre los compañeros y fomentar el uso responsable del material.

Los alumnos se **colocarán en equipo** teniendo en cuenta el nivel académico y la capacidad de dar ayuda. Descubren quiénes son sus compañeros formando un puzzle con el nombre de los miembros del grupo. El ideal son equipos de cuatro miembros. En su defecto, tres.

Las **normas y consecuencias** han de ser enunciadas en positivo y consensuadas con los alumnos. Serán los propios alumnos los que las propongan. Cada equipo propone una o dos normas y consecuencias (cuando se cumplen y cuando no) de manera oral que posteriormente se discuten en gran grupo, llegando a acuerdos para crear el listado definitivo de normas. El profesor revisa lo aportado (si están enunciadas en positivo, si son reparadoras...) y puede proponer alguna más para completar. Se colocarán en un lugar visible del aula. Pueden sufrir modificaciones a lo largo del curso.

La **identidad de los grupos** la trabajamos partiendo de los aspectos que tienen en común los miembros de los equipos, crearán los nombres y logos. Estos nombres y logos los pondremos colgados del techo encima de la mesa (cualquiera que entra en el aula puede llamar al equipo por su nombre), en la carpeta de equipo (para guardar trabajos de pareja y equipo) y en la zona de equipos (donde se muestran los roles, evaluaciones, planes de equipo...)

Los **roles** se introducirán uno a uno en el aula y añadiendo las funciones poco a poco. Serán cuatro: manitas, lupa, animador y micrófono. Los roles se rotan cada dos semanas. En la primera semana se evalúa y se ven los aspectos a mejorar. Los carteles con las funciones también se colgarán en el aula. Los roles podrán estar colgados del techo junto al cartel del equipo o en la zona de la pared destinada a los equipos. Nuestros roles son:

- Animador: Anima a los compañeros a mejorar como grupo, reparte el turno de palabra, controla tiempos e informa de quién falta.
- Manitas: Reparte el material de la zona de equipo a los compañeros/as y vigila el orden y limpieza del equipo.
- Lupa: Revisa las agendas: notas y deberes, el material en la mochila, que todos corrijan y que hayan puesto nombre. Además reparte notificaciones.
- Micrófono: Explica las actividades a sus compañeros/as, pregunta dudas al profesor y a otros grupos, reparte jabón y riega plantas.

Es importante que el profesor en las actividades que plantea se asegure que todos los roles van a ser utilizados. También reforzar de manera explícita cuando en los equipos se están cumpliendo los roles.

Será necesario **trabajar las destrezas cooperativas** pautar el modo en el que los alumnos se comuniquen y den o pidan ayuda. Para ello, elaboraremos murales que repasaremos, de manera oral, antes de realizar las diferentes actividades. La repetición de estas estructuras hace que los alumnos las vayan interiorizando y las transformen en patrones de acción. Las pautas que damos son instrucciones directas y claras y les concedemos el tiempo necesario para que lo hagan. Por ejemplo: "Nos levantamos, metemos la silla, nos trasladamos a la asamblea el equipo junto y en silencio" "1º Leemos solos la actividad, 2º Hablamos, decidimos lo que hay que hacer, 3º Lo hacemos cada uno en nuestro libro 4º Comparamos los resultados. Para conseguir un adecuado nivel de atención en el aula, enseñaremos la señal de ruido cero (el profesor toca el timbre y levanta la mano cuando va a hablar) y los distintos modos de nivel de ruido (silencio, susurro, conversación y exposición). Fomentaremos la importancia del susurro al trabajar.

Dentro de la **evaluación del trabajo cooperativo**, tendremos en cuenta el cumplimiento de las normas de aula cooperativas utilizando la aplicación

Classdojo, premiaremos las conductas observadas y reflexionaremos sobre los aspectos a mejorar. También serán evaluados los roles y el trabajo en pareja. Por propia experiencia, creemos que esta fase es de las más importantes por lo que hay que ser muy sistemático y destinar el tiempo necesario para hacerla (una sesión semanal) y reforzar positivamente en el momento que observemos la conducta deseada.

En referencia a la **resolución de los conflictos**, tanto en el aula como en el patio habrá un rincón de la paz en el que pautaremos los pasos para la resolución pacífica de los conflictos. Estos pasos son: nos cogemos de las manos y nos miramos a los ojos durante un minuto, expresamos alternativamente lo que ha pasado y como nos sentimos, expresamos lo que necesitamos, llegamos a un acuerdo y se lo contamos al profesor. El objetivo es conseguir la autonomía de los alumnos. Cuando el profesorado media en el conflicto ha de mantenerse calmado y sin juzgar hasta haber escuchado a todas las partes. También realizamos experiencias periódicas de **relajación guiada** que fomentan el desarrollo del pensamiento positivo.

Actividades para fomentar la cohesión de grupo

Es necesario realizar actividades de cohesión grupal durante todo el curso. Hay que destinar un tiempo para este tipo de actividades. Por ejemplo, en nuestro caso, siempre el tutor comienza a primera hora los lunes con su grupo para poder hacer este tipo de actividades y otras relacionadas con el aprendizaje cooperativo. Algunos ejemplos son:

Juego de la autoestima. Los alumnos/as se desplazan libremente por el aula con un papel pegado en la espalda. Deben escribir cosas bonitas que piensen unos de otros. Cada alumno/a debe tener, al menos, tres cosas escritas.

El balón preguntón. Nos lanzamos un balón con pregunta personales. Respondemos a la que veamos de cara. Ejemplo: Mi película favorita es.....

Las cajas. Cada niño nos trae una caja sin que sus compañeros la vean. Dentro hay tres objetos importantes para él. Los demás tratan de adivinar a quién pertenece la caja. Después su dueño nos cuenta porqué escogió esos objetos. También pueden ser fotos, dibujos etc...

Otras actividades que utilizamos en nuestras aulas son: esto es un abrazo, juego de la araña, que el globo no caiga, retrato de mi pareja, ficha de elogios,

dibujo compartido de pareja o equipo, tu historia en tres palabras, se parecen y se diferencian, amigo invisible de Navidad, sillas cooperativas, abrazos de altura, masajes en pareja, unir cabeza con barriga, el bingo de los amigos y nos miramos a los ojos.

RESULTADOS

La estructura de aprendizaje cooperativo se comenzó a implantar en el centro hace tres años.

Poco a poco hemos ido integrando los cambios que suponen esta nueva forma de trabajo y ajustando el marco teórico de referencia a nuestras aulas desde la experiencia. Aún estamos inmensos dentro de ese proceso pero los avances han sido satisfactorios.

La apertura del centro hacia las familias y cómo han vivido éstas el cambio ha sido, en ocasiones, costoso pero en la actualidad la mayoría de las familias lo valoran de manera positiva, como una mejora en la educación de sus hijos ya que aportan los valores adecuados para relacionarse con los demás. También se muestran muy contentos con la posibilidad de participar en actividades de aula o de centro. Nos perciben como un centro con las “aulas abiertas”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La utilización de esta metodología sacude a la comunidad educativa. Supone un cambio grande que afecta en un primer momento a los docentes. No todo el mundo apuesta por el cambio, ni está dispuesto. Algunos, aun queriéndolo, no se sienten preparados. Cada uno necesita su tiempo. Es importante ser respetuosos pero no cejar en el empeño y conseguir que esta metodología pase a formar parte del ideario del centro y quede reflejada en los documentos institucionales (Proyecto Educativo, Programaciones anuales etc...). En nuestro caso, el desarrollo de claustros cooperativos en los que los docentes trabajamos temas concretos (diseño de la implantación, temporalización de fases y de mínimos exigidos, establecimiento y gradación de los criterios de evaluación referidos al cooperativo, por cursos desde infantil a primaria) ha sido una pieza clave en nuestro avance. Estos claustros se realizan dividiendo a los

profesores en grupos, utilizando técnicas cooperativas y realizando actividades de cohesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid. Alianza Editorial.

Torrego, J. C. (coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pryconsa y Fundación SM.

Inclusión de la cultura gitana en la escuela por medio de las Comunidades de Aprendizaje

Cristina Mateos Gutiérrez (Universidad Pablo Olavide, España)

Resumen: La estigmatización de la cultura gitana ante la escuela provoca su invisibilización al dominar la misma lengua que la de la cultura hegemónica. La cultura gitana se halla ante un ámbito escolar ajeno al de su propia cultura, ignorando que tienen otras costumbres y que por lo tanto las enseñanzas se deben corresponder con su bagaje cultural para que se produzca un aprendizaje auténtico (Coll, 1991). Existe un tipo de enseñanza basada en los intereses de los escolares y las familias, estas son las Comunidades de Aprendizaje. Basado en una metodología cualitativa, el estudio de casos, se ha realizado observación participante en una Comunidad de Aprendizaje con escolares gitanos. Los resultados muestran que el interés es mayor cuando se tiene en cuenta su nicho evolutivo. Se concluye una mejora educativa cuando se hace partícipe a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, cultura, enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La estigmatización que la sociedad tiene en relación a la cultura gitana, es debido a su trayectoria de vida desde su llegada a la Península. Múltiples fueron las persecuciones y acosos que los gitanos en la época de los Reyes Católicos sufrieron. Las pragmáticas contra los siguientes se sucedían siglos tras siglo, leyes que prohibían el uso de su lengua, sus vestimentas, sus oficios, relegándose a realizar labores de mercader para tenerlos controlados (Mena, 2005). Ante esta situación, los gitanos adoptaron diferencias culturales secundarias, que son aquellas que se adquieren por oposición al grupo dominante. Obgu (1994) realiza una clara distinción entre las diferencias culturales primarias, que son adquiridas por otros grupos culturales para adaptarse a las normas de la sociedad imperante sin perder sus propios rasgos

culturales, y las diferencias culturales secundarias que son adquiridas por oposición, como sucede en el caso de la cultura gitana tras siglos de persecución. Al identificarse de la cultura hegemónica por oposición, la cultura se relega de la sociedad, pues si uno no domina las herramientas del sistema, el sistema le domina a él (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999).

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer la mejora educativa que se produce en escolares con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad, cuando la impartición del contenido de la escuela se adecúa a su propia cultura. En lugar de imponer un currículum escolar que responda a los intereses de la mayoría hegemónica, o un currículum escolar que atienda la diversidad desde los diferentes prismas que esta misma tiene, ignorando que la cultura gitana pertenece a esa diversidad, sólo que por el dominio de la lengua se ignora, se muestra una metodología de aprendizaje en el que no exotiza a la cultura, sino que responde a sus intereses y necesidades.

Este estudio tiene como objetivos secundarios distinguir entre los contenidos abstractos, que son lo que se alejan de la realidad del niño, y los contenidos concretos que son los vinculados con su proceso socializador.

METODOLOGÍA

Para realizar el estudio se ha participado en una Comunidad de Aprendizaje con población mayoritariamente gitana. El Centro de Educación Infantil y Primaria es una Comunidad de Aprendizaje desde el año 2006 y en él están escolarizados 184 niños. Tiene una plantilla de 24 profesores que imparten las diferentes asignaturas y tutorizan los cursos que van desde primero de infantil hasta sexto de primaria. El centro está ubicado en un barrio considerado Zona de Transformación Social. La zona tiene barreras físicas que lo delimitan del resto de la ciudad, lo que lleva a su relegación (Torres, 2013).

La metodología que se ha utilizado ha sido el estudio de casos (Coxer, 2000), y el método la observación participante. La observación participante se ha

llevado a cabo en el curso de segundo de primaria, con niños de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad.

El objetivo era conocer el grado de rendimiento y mejora educativa en los niños cuando los contenidos son significativos para ellos, cuando parten de su cultura y no de la cultura dominante.

La selección de la muestra se ha elegido conforme al propio proceso evolutivo del menor. El estudio se ha centrado en el curso de segundo de primaria, compuesto por dos clases tutorizadas por dos maestras, una de Magisterio y otra de Educación Especial. La coordinación entre las maestras en la impartición de los contenidos es constante, al estar las aulas una contigua a la otra. Cada clase está compuesta por doce niños. La configuración de los grupos no responde a ninguna razón de ritmos de aprendizaje, género o afinidad con los compañeros, siendo grupos heterogéneos. El centro al ser una Comunidad de Aprendizaje, ofrece la oportunidad de que familias y vecinos participen no sólo del proceso educativo del niño, sino de cambios que consideran beneficios para el centro. Esto es lo que caracteriza a una Comunidad de Aprendizaje, la horizontalidad entre todos los agentes educativos y personal voluntario que quiera participar (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Con ello se logra un mayor acercamiento de la escuela a una cultura que por las represalias vividas durante años conciben la escuela como un lugar ajeno a ellos.

Las técnicas para tener un conocimiento exhaustivo del estudio realizado, han sido la observación participante como método de la metodología del estudio de casos, y junto con ella la elaboración de notas de campo que se trasladaban posteriormente a un diario de campo en el que se analizaba lo observado. Además se han llevado a cabo entrevistas tanto formales con un guión preestablecido con preguntas semiabiertas, y entrevistas no formales que surgían de manera espontánea en conversaciones cotidianas con el personal del centro. Por último se ha realizado una documentación fotográfica en la que se ilustra el trabajo que se lleva a cabo en una Comunidad de Aprendizaje.

RESULTADOS

El análisis del diario de campo realizado por medio de la observación participante, junto con las entrevistas formales a las tutoras de los cursos de segundo de primaria y las entrevistas informales a los distintos agentes del centro educativo, muestran como resultado una mejora educativa y del rendimiento escolar cuando los contenidos que se imparten tienen en cuenta la cultura a la que se dirige. Debido a que el estudio se centra en una Comunidad de Aprendizaje, la participación de las familias, asociaciones de vecinos y voluntarios, genera un empoderamiento, no sólo en torno a su cultura, sino en torno a las clases escolares con su bagaje cultural.

La observación participante se ha realizado siguiendo un sistema de tres categorías: contenidos abstractos, contenidos concretos y respuesta del niño ante los contenidos que se imparten. Los contenidos abstractos son aquellos que no se vinculan con la realidad del niño, y los contenidos concretos son los que se relacionan con aspectos de la vida cotidiana del niño. De acuerdo a ello los resultados obtenidos son: dificultad de aprendizaje ante contenidos abstractos; mejor adquisición de los conocimientos impartidos cuando se corresponden con contenidos concretos; comportamientos disruptivos de los niños con la impartición de los contenidos abstractos; y conductas positivas de los niños ante los contenidos concretos.

Los contenidos abstractos tienen un carácter memorístico y forman parte de las competencias que el centro debe impartir. Algunos contenidos abstractos son la memorización de la tabla de multiplicar o la situación demográfica de los continentes y los países. Estos contenidos se alejan de la cotidianidad del escolar que en su nicho evolutivo tiene unas enseñanzas acordes a lo que le son útiles para su desarrollo en la edad adulta dentro de su grupo cultural. En estos contenidos se ha vislumbrado unos bajos niveles de éxito escolar ante la dificultad de comprender las enseñanzas que desde su propio proceso socializador resultan poco útiles. De los veinticuatro niños que conforman los dos grupos de clase, ninguno aprendió la tabla de multiplicar completa. Ante este aprendizaje memorístico los niños solían distraerse jugando entre ellos, o se negaban al estudio ante la frustración. La frustración se producía por la incompreensión de la materia que se enseñaba. Esta situación se reproducía

con el estudio de los continentes y los países. Los niños verbalizaban “maestra yo no quiero estudiar”, “maestra yo no se”, reflejando su negación al estudio y su sentimiento de incompetencia.

Frente a este tipo de contenidos están los contenidos concretos, éstos responden a los intereses y necesidades de los niños, parten de su socialización primaria, de sus experiencias y de lo que desde el hogar familiar se inculca. Las enseñanzas de estos contenidos tienen presente la procedencia cultural y experiencial del niño. En ellos las Matemáticas se enseñan por medio de grupos interactivos en los que se fomenta el trabajo en equipo y se aplica una metodología de estudio vinculada con sus vivencias, siendo problemas matemáticos relacionados con la compra-venta de artículos, pues la mayoría de ellos proceden de la venta ambulante. El aprendizaje de otras de las asignaturas como son las Ciencias de la Naturaleza se cohesionan con lo que los escolares ven en su vida diaria. El sol, la luna, las estrellas, se estudian por medio de la observación que el niño realiza del cielo en la noche, resultando mucho más fácil la comprensión en el estudio de los planetas. Las plantas también se estudian acorde a su socialización primaria. Se estudian plantas aromáticas que los niños están acostumbrados a ver en sus hogares como la hierbabuena, el romero o el tomillo. Esto incentiva que el niño muestre un interés por aprender al entender de manera más eficaz aquello que se le enseña.

El comportamiento de los niños ante los contenidos concretos es mucho más adaptativo, mostrando un interés por saber y conocer acerca de aquello que se imparte. Las interrupciones en clase son menores y los juegos que los niños realizan entre sí cuando se aburren o no entienden un contenido, cesan. Los resultados escolares son más positivos. En el estudio de las Matemáticas ante la realización de problemas relacionados con su vida cotidiana, sólo un niño de los veinticuatro escolares presentaba dificultad para la resolución de problemas. En el estudio de las Ciencias de la Naturaleza todos los niños participaban comentando lo que querían aprender acerca del estudio de los planetas o de las plantas aromáticas.

Estos resultados se refutan con las entrevistas realizadas a las tutoras de los dos grupos de clase. Las entrevistas formales que se realizaron estaban dirigidas a conocer la interacción de los niños ante la impartición de los

contenidos en clase. Las entrevistas informales realizadas a lo largo de toda la observación participante englobaban aspectos más generales de la dinámica escolar.

Las tutoras de ambos grupos expresaban que cuando el contenido era significativo para los niños y éstos comprendían lo que se les enseñaba, la aptitud en clase era más colaboradora y participativa, por medio de preguntas que reflejaban el interés en ellos. Las tutoras en las entrevistas expresaban que frente a los contenidos abstractos que ocasionaban no sólo frustración y malestar en el escolar, sino dificultad para su progreso escolar, los contenidos concreto provocaban un clima de clase favorable para el aprendizaje, en el que las interrupciones apenas se producían y la motivación por parte del niño para seguir conociendo más aspectos de aquello que se estaba enseñando revocaba en una mejora del rendimiento y mejora educativa.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados muestra que se produce una mejora escolar y un mayor rendimiento del niño en la escuela cuando los contenidos que se imparten se relacionan con su nicho evolutivo. Esto en una cultura estigmatizada como la cultura gitana e invisibilizada por el dominio de la lengua del grupo dominante, adquiere gran relevancia para el progreso de la misma. Las expectativas de futuro que las familias gitanas tienen se alejan de la escuela, pues están enfocadas en la realización de las actividades que el grupo realiza como es la venta ambulante. En una sociedad capitalista en la que impera el progreso hacia la mejora en vías de una mayor adquisición de poder económico, el grupo hegemónico inculca esos valores a los niños siendo la escuela la guía que le lleve a esa mejora social. La cuestión radica cuando la mejora social se yuxtapone con los valores del grupo cultural. Para que se produzca una mejora cultural de estos grupos, no sólo es necesario la adquisición de diferencias culturales secundarias en un intento de asimilacionismo (Ogbu, 1994), sino que es imprescindible la creencia por parte de dicho grupo de que es posible llegar a un avance de su situación social sin detrimento de su sistema de creencias. La baja autoestima de los niños al pensar que no son capaces de responder a las demandas de la escuela, lo

que genera frustración y deriva en conductas desadaptativas que en los resultados se han visto reflejadas, obstaculiza la mejora social del grupo de pertenencia de estos niños. Ante ello, las Comunidades de Aprendizaje se erigen como alternativa al adecuar los contenidos que se imparten a la cultura a la que va dirigida. La importancia de las Comunidades de Aprendizaje radica en la conexión entre familia y escuela (Poveda, 2001), pues los intereses de unas y otras se yuxtaponen, máxime si la pertenencia al grupo cultural es otra. A causa de que la escuela está configurada para un determinado grupo, y los contenidos que se imparten son destinados para esta, las Comunidades de Aprendizaje favorecen la relación entre las familias y el centro educativo para que todo niño, independientemente de la procedencia cultural, tenga la igualdad de oportunidades que el resto de escolares.

En tanto que las Comunidades de Aprendizaje hacen partícipe a las familias y a la vecindad en una horizontalidad en la que todas las aportaciones son válidas, involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo al que se dirige. Esto provoca en el grupo un sentimiento de pertenencia, otorgándole sentido a la escuela lejos de los cánones impuestos por instancias superiores. La mejora educativa y el éxito escolar de los grupos gitanos que están relegados de la sociedad, encuentran el progreso social en las Comunidades de Aprendizaje. El progreso social está determinado por el éxito escolar, y éste depende de los contenidos que se impartan, aspecto que las Comunidades de Aprendizaje tienen presente, de ahí la mejora educativa de niños que se encuentran en una situación de desventaja social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos 30*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Laluzza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En M. Á. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, pp.185-194. Barcelona, España: Graó, 1999.
- Mena, I., (2005). Gitanos en la Edad Moderna. Una minoría entre la asimilación y la exclusión. En F. Lorenzana, y F.J. Mateos (Ed.), *Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura*, pp. 147-162. Llerena, España: Sociedad Extremeña de Historia.
- Ogbu, J. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En P. Greenfield, y R. Cocking (Ed.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*, pp. 365-391. Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: LEA.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología* 17, 31.
- Torres, F. J. (2013). *Segregación urbana y exclusión social en Sevilla: El paradigma Polígono Sur*. Madrid: Universidad de Sevilla: Fundación Focus Abengoa.

La comprensión lectora en alumnos de segundo de Educación Primaria

Paula Outón (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Resumen: El objetivo de este trabajo fue estudiar el nivel de comprensión lectora de alumnos de segundo de Educación Primaria y conocer las propiedades psicométricas del instrumento utilizado. Participaron en el estudio 479 escolares (250 niños y 229 niñas) de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se utilizó la Prueba de cribado de Comprensión Lectora para segundo de Educación Primaria (COLE2). Los resultados indican que el instrumento utilizado es válido y fiable para evaluar la comprensión lectora y que el 43.2 % de los sujetos no comprenden satisfactoriamente los textos utilizados en la prueba, en particular, los textos informativos.

Palabras clave: alumnos 2º de Educación Primaria, comprensión lectora, dificultades lectoras, evaluación de la lectura.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo del aprendizaje, ya que a través de ella adquirimos gran parte de los conocimientos. Constituye además una actividad muy compleja, por lo que es lógico que no exista un único modelo explicativo universalmente aceptado (Ruddell y Unrau, 2004; Tobia, Ciancaleoni y Bonifacci, 2017). Esta complejidad tiene que ver con el hecho de que leemos una variedad enorme de textos sobre los más diversos temas (cortos-extensos, literarios-informativos, bien-mal escritos...); con propósitos predominantes diferentes (por placer, para informarnos, para saber cómo realizar determinadas actividades, para clarificar nuestro pensamiento...); en situaciones y contextos diversos (privados, públicos, escolares, laborales...) y, fundamentalmente, con una serie de características inherentes al lenguaje verbal (arbitrariedad, linealidad, generalidad, versatilidad...). Esta complejidad del proceso la afronta el lector

desplegando varias habilidades del lenguaje (morfológicas, léxicas, sintácticas, semántico-prágmicas; Catts, Adlof, y Weismer, 2006; Nation y Snowling, 2004; Tong, Deacon, y Cain, 2014) y varios procesos cognitivos (memoria de trabajo y funciones ejecutivas; Locascio, Mahone, Eason y Cutting, 2010; Oakhill y Cain, 2012) para poder construir en su cerebro un modelo del referente sobre el que trata el texto; esto es, para llegar a comprender el texto.

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción de la información entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito en un contexto de actividad (Rosenblatt, 2002). Es decir, el lector no es un sujeto pasivo que recibe información; al contrario, es uno activo que afronta la lectura con diferentes propósitos que van a influir en el modo de enfocar la lectura y en la interpretación que realice del texto; que procesa la información del texto de acuerdo con sus conocimientos, su cultura y experiencias; que formula hipótesis y hace predicciones acerca del contenido; que genera inferencias de diverso tipo (locales-globales, automáticas-conscientes, necesarias-opcionales...); que determina las ideas principales que contiene el texto y que controla y autorregula la comprensión del mismo, buscando soluciones cuando se encuentra con lagunas. Por su parte, los textos escritos también son diversos y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones de transmisión de información (Solé, 1992). No encontramos lo mismo en un texto literario que en un texto informativo, ni tampoco ambos tipos de textos mantienen la misma estructura organizativa (Van Dijk, 1983). Por tanto, la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que intervienen procesos que arrancan de la estructura superficial del propio texto y procesos que parten de la mente del sujeto e interactúan con los primeros.

Aunque se reconoce que la comprensión lectora es una habilidad muy importante en el desarrollo educativo y que influye en el rendimiento académico del alumnado, las investigaciones revelan que tanto las concepciones sobre lo que es aprender a leer como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013; Ness, 2011; Reutzel y DeBoer, 2002). Asimismo, se observa que son pocas las investigaciones al respecto en alumnos del primer ciclo de Educación Primaria (Swanson, Stevens, Scammacca, Capin, Stewart et al., 2017; Cain, Catts, Hogan, Lomax, Justice et al., 2015), cuando es en

este ciclo dónde se deben detectar las posibles dificultades y llevar a cabo la recuperación de las mismas.

METODOLOGÍA

Objetivo

La finalidad del presente trabajo fue conocer el nivel de comprensión lectora en alumnos de segundo de Educación Primaria y establecer las propiedades psicométricas del instrumento utilizado.

Muestra

Se seleccionó una muestra de 479 alumnos de segundo de Educación Primaria (250 niños y 229 niñas), de edades comprendidas entre los 6 años y 9 meses y los 7 años y 9 meses ($M = 7.33$, $SD = 0.36$). La muestra se obtuvo de 25 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. La Tabla 1 recoge la distribución de la muestra en función del tipo de centro.

	Rurales	De Villas	Urbanos	Totales
Públicos	128	99	119	346
Privados	0	50	83	133
Totales	128	149	202	479

Tabla 1: Muestra de alumnos que participaron en el estudio en función del tipo de centro

Instrumento

Se utilizó la Prueba de cribado de Comprensión Lectora para segundo de Educación Primaria (COLE2; Suárez et al., 2012). Dicha prueba está formada por dos textos, un cuento y un texto informativo, presentados en sendos libros con ilustraciones en color. Los alumnos deben leer cada texto y responder posteriormente a 12 preguntas para cada uno de los textos. Veinte de las preguntas son de elección múltiple; las cuatro restantes son de respuesta abierta corta. En cuanto a la profundidad del procesamiento lector, la prueba cuenta con ítems de los niveles superficial, proposicional y situacional. Con respecto a la abarcadura o cobertura, tiene tanto elementos que se refieren a

aspectos parciales del texto como a aspectos globales. En relación a la importancia, se incluyen ítems de distinta relevancia. Además, un número considerable de preguntas exige alguna dosis de inferencia por parte del lector, ya que la respuesta no está explícita en el texto. Finalmente, para contestar a algunas de las preguntas hay que tener en cuenta las ilustraciones. En la Tabla 2 se puede ver el contenido de las preguntas. El hecho de que los totales no sumen 24 se debe a que sólo se recogió en la tabla la caracterización cuando por lo menos tres de los cuatro jueces que hicieron la evaluación de los ítems coincidieron en la clasificación. En el caso de “lenguaje”, el total excede 24, porque algunos ítems dependían tanto del lenguaje verbal como del icónico.

	Profundidad			Abarcadura/ Cobertura		Importancia		Presencia		Lenguaje	
	Sup.	Pro.	Sit.	Tot.	Parc.	May.	Men.	Exp.	Inf.	Verb.	Icón.
Narr.	2	4	3	4	7	4	7	4	7	12	3
Infor.	3	5	1	1	10	2	7	5	4	8	4
Total	5	9	4	5	17	6	14	9	11	20	7

Tabla 2: Características de los ítems de COLE2

Las preguntas de elección múltiple se puntuaron con 0 ó 1 y las abiertas con 0, 0.5 ó 1, según las normas del instrumento.

Procedimiento

La prueba fue administrada por tres examinadores licenciados en Pedagogía y/o Psicopedagogía, previamente entrenados en el manejo de la misma. La administración de la prueba se llevó a cabo de forma colectiva a principios de octubre, durante las dos primeras sesiones de la mañana. En primer lugar, se aplicó la parte correspondiente a la lectura del texto narrativo y, posteriormente, la del texto informativo. Los alumnos podían consultar los textos a la hora de contestar a las preguntas. Para cada una de las partes se les dio un total de 15 minutos.

RESULTADOS

La Tabla 3 recoge las medias y desviaciones típicas obtenidas en los dos textos y para el total de la prueba. En ella se puede apreciar que la comprensión lectora es bastante insatisfactoria al comienzo de segundo de Educación Primaria, obteniendo una media de 12.421 (SD = 4.687) respuestas correctas de un total de 24 preguntas, de las cuales 7.015 (SD = 2.789) pertenecen al texto narrativo, mientras que 5.406 (SD = 2.601) se corresponden con el texto informativo. En otras palabras, sólo el 43.2 % de los escolares responden correctamente a la mitad de las cuestiones planteadas en la prueba.

	Total	Narrativo	Informativo
Media	12.421	7.015	5.406
Desviación típica	4.687	2.789	2.601

Tabla 3: Medias y desviaciones típicas del COLE2

Con respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, la fiabilidad se estableció a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un α de 0.803 para el total de la prueba, un α de 0.746 para el texto narrativo y un α de 0.672 para el texto informativo. En cuanto a la validez, se halló la correlación Rho de Spearman entre los resultados de la prueba y las puntuaciones otorgadas por los profesores en comprensión lectora en una escala de 1 a 5. El valor obtenido fue de 0.463, siendo significativa al nivel de 0.000.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue evaluar la comprensión lectora de alumnos que comienzan segundo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que hay bastantes alumnos que no tienen un nivel satisfactorio de comprensión lectora, especialmente cuando tienen que leer textos informativos, que tanta importancia tienen en la enseñanza-aprendizaje del currículo. Estos resultados

nos hacen pensar en que pueda haber alumnos con dificultades en exactitud y/o fluidez lectora y que no puedan dedicar sus recursos atencionales a otros procesos cognitivos superiores, como la comprensión, o alumnos con dificultades en los procesos más relacionados con la comprensión lectora como el desconocimiento del vocabulario, la construcción del significado de las oraciones, la falta o no activación de los conocimientos previos, la no identificación de la información relevante en detrimento de lo que parece ser trivial, etc. Por otra parte, el hecho de que el texto informativo resultase comparativamente más difícil que el narrativo puede deberse a un efecto de la estrategia de aplicación de las pruebas: la del texto informativo siempre se realizó en la segunda sesión, después de haber realizado la correspondiente al texto narrativo. También puede haber influido el hecho de que el texto informativo no responda a una estructura tan canónica como la que tienen las historias. Otra posible razón es que en primero de primaria se suele dar más importancia a los textos narrativos que a los informativos (Wray y Lewis, 2000). En relación a las características psicométricas del instrumento utilizado, consideramos que COLE2 es una prueba fiable y válida para medir el nivel de comprensión lectora de los escolares de segundo de Educación Primaria. Además, responde a una concepción actualizada de comprensión lectora, con especial énfasis en medir lectura “auténtica” de textos narrativos e informativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catts, H. W., Adlof, S. M. y Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), pp. 278-293. Doi: 10.1044/1092-4388(2006/023
- Dionne, A. M. (2015). Reading informational or narrative texts to students? *Revue Des Sciences De L Education*, 41(3), pp. 431-455.
- Language and Reading Research Consortium (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), pp. 151-169. Doi: 10.1002/rrq.99
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. y Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits.

- Journal of Learning Disabilities*, 43(5), pp. 441-454. Doi: 10.1177/0022219409355476
- Llamazares, M. T., Ríos, I. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71, pp. 309-326. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23766966>
- Nation, K., y Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), pp. 342-356. Doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), pp. 98-117. Doi: 10.1080/02568543.2010.531076
- Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), pp. 91-121. Doi: 10.1080/10888438.2010.529219
- Reutzel, D. R., y DeBoer, B. B. (2002). *The importance of reading trade books*. New York: Scholastic
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Ruddell, R. B. y Unrau, N. J. (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: I.R.A.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, A., Rubal, X., Outón, P., Rubio, A., Vila, E. y González, B. (2012). *Pruebas de cribado de lenguaje escrito para 2º de Educación Primaria*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Swanson, E., Stevens, E. A., Scammacca, N. K., Capin, P. Stewart, A. A. y Austin, C. R. (2017). The impact of tier 1 reading instruction on Reading outcomes for students in Grades 4-12: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 30(8), pp. 1639-1665. Doi: 10.1007/s11145-017-9743-3
- Tobia, V., Ciancaleoni, M. y Bonifacci, P. (2017). Theoretical models of comprehension skills tested through a comprehension assessment

- battery for primary school children. *Language Testing*, 34(2), pp. 223-239. Doi: 10.1177/0265532215625705
- Tong, X., Deacon, S. H. y Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: Another piece of the puzzle. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), pp. 22-33. Doi: 10.1177/0022219413509971
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

La Escuela Incluida: vinculación del currículum al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa¹⁵

Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I, España)

Odet Moliner García (Universitat Jaume I, España)

Aida Sanahuja Ribes (Universitat Jaume I, España)

Alicia Benet Gil (Universitat Jaume I, España)

Paula Escobedo Peiró (Universitat Jaume I, España)

Resumen: En esta comunicación, partimos del concepto de escuela incluida en el territorio y avanzamos hacia este enfoque desde procesos de Investigación-Acción participativa (IAP). Presentamos las fases seguidas en un Centro Rural Agrupado de la provincia de Valencia y algunos de los resultados preliminares. De estos, destacamos el sentido de pertenencia a la comunidad, el liderazgo inclusivo y la cultura colaborativa como elementos esenciales para la democratización de la toma de decisiones y la renegociación del currículum y del concepto de comunidad comprometida con el cambio escolar. El proceso se percibe complejo y lleno de dilemas y contradicciones, lo que hace que no sea lineal, sino una espiral continua de innovación y reflexión, en la que la comunicación es clave para el mantenimiento y consolidación de la implicación y vinculación al territorio.

Palabras clave: educación intercultural inclusiva, investigación-acción participativa, vinculación al territorio.

INTRODUCCIÓN

El lugar que la escuela ocupa en el territorio es una cuestión nuclear para redefinir el papel educativo tanto de la institución como de las demás agencias comunitarias. Desde esta premisa, hablamos de escuela incluida, un modelo educativo basado en los principios de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011); la

¹⁵ 1 Este estudio forma parte de un proyecto de investigación I+D de MINECO: "LA ESCUELA INCLUIDA: PLANIFICACION Y PUESTA EN ACCION DE PRACTICAS EDUCATIVAS CURRICULARES VINCULADAS AL TERRITORIO" (EDU2015-68004-R) 2016-2018.

interculturalidad (Aguado y Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Muñoz, 2011).

Uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana (Stainback y Stainback, 2011). El debate se tiene que abrir desde el centro educativo para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación del profesorado como en el currículum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado o en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, se trata de un proceso de indagación colaborativa que permite transformar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad.

En este sentido, la implementación de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio que posibiliten una escuela incluida, requiere una perspectiva comunicativa holística que aborde conceptos propios de los planteamientos dialógicos: negociación, participación, conflicto, contraste, integración y conciliación de contrarios, interacción creativa, cooperación, solidaridad y transformación (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012).

El presente proyecto se centra en cómo promover estas prácticas a través de procesos de investigación-acción participativa; cómo reformular las prácticas educativas curriculares para vincularlas al territorio y describir las transformaciones escolares y sociales que se producen a partir de la implementación de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio.

METODOLOGÍA

El estudio se realiza a partir de un proceso de investigación-acción participativa, desarrollado en una escuela rural agrupada (CRA) de la provincia de Valencia, que lleva unos cinco años en un proceso de transformación progresiva hacia modelos educativos interculturales e inclusivos.

Los objetivos son:

1. Dinamizar y analizar procesos de investigación acción participativa (IAP) que promuevan prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio.
2. Describir y valorar los cambios escolares y sociales derivados de la puesta en acción de las prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio.

Planteamos una investigación que sea democrática y transformadora, por lo que la IAP es la metodología que consideramos más coherente tanto para indagar en los objetivos de esta investigación como para propiciar procesos de cambio en los centros escolares, generando conocimiento a través de una construcción conjunta (Kemmis y McTaggart, 2013).

Para ello, utilizamos técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) como herramienta de transformación (Villasante, 1998). Estas dinámicas permiten que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo.

RESULTADOS

Presentamos el proceso de IAP, describiendo brevemente los resultados en cada una de las fases desarrolladas, teniendo en cuenta los factores que se han puesto en juego.

El trabajo compartido del grupo de investigación con la escuela, se inicia a partir de la **Fase Imaginario Compartido y Detección de necesidades**. En esta fase, se ha realizado dinámicas de DSP que nos han permitido, proyectar la escuela deseada, así como establecer el punto de partida en el que se encuentra la comunidad. La sesión de evaluación final con la comunidad educativa confirma que estas dinámicas participativas han promovido cierto *Sentido de pertenencia*, puesto que se han iniciado procesos de construcción de comunidad a través de las jornadas de inicio de curso. El claustro es más consciente de la pluralidad de voces y la necesidad de articularlas, aunque todavía no tienen las estrategias adecuadas para hacer escuchar todas las voces. De hecho, la voz del alumnado se muestra todavía débil y queda a menudo invisibilizada en el Consejo Escolar y sesiones de debate. En las asambleas va adquiriendo fuerza, aunque tutorizada por el profesorado. La

negociación del currículum (qué aprender y cómo hacerlo) sitúa todavía a los distintos colectivos en espacios de diálogo jerarquizados y desiguales.

En la siguiente *Fase de espejo y planificación de la acción*, se han llevado a cabo dinámicas que ayudan a avanzar hacia la acción, a partir de la devolución de esa mirada comunitaria sobre los elementos analizados: participación ciudadana, democratización de las decisiones y colaboración entre escuela y territorio. Posteriormente, se concretaron y planificaron acciones, estableciendo comisiones mixtas para gestionarlas: actividades intergeneracionales, recuperación de espacios naturales e históricos, actividades culturales y medioambientales. Se proyectan desde la programación curricular y se comparten con la comunidad local en asamblea.

En la *Fase de Acción*, como su nombre indica, se llevan a cabo las acciones planificadas: Proyectos APS entre la escuela y la localidad, como el Libro del Pueblo y la campaña de denuncia de excrementos caninos. La participación sigue siendo algo irregular por parte de familias y agentes locales. Los ayuntamientos no siempre están dispuestos a colaborar y suelen ser las mismas familias las que participan a lo largo del curso.

Finalmente, en la última *Fase de evaluación y propuesta de mejoras*, la comunidad educativa, desde una dinámica de evaluación participativa, reconoce que hay problemas de comunicación entre las familias y el profesorado que hay que abordar para aumentar la participación y colaboración entre escuela y pueblos.

Las actividades realizadas a lo largo del proceso de IAP: detección de necesidades, priorización de propuestas de acción, evaluación de acciones, han ido generando una *cultura colaborativa* entre los distintos colectivos de la comunidad educativa, aunque en ocasiones se han vivido tensiones por confrontación de intereses en conflicto entre Ayuntamientos, AMPAS, familias del pueblo y foráneas.

Se han puesto en cuestión relaciones de poder entre colectivos y se ha intentado que el liderazgo sea compartido. El equipo directivo y profesorado están aprendiendo a delegar y las familias y el alumnado aprendiendo a tomar la iniciativa, hacer escuchar su voz y reclamar su presencia en la toma de decisiones. Las competencias y patrones comunicativos se muestran insuficientes y la propuesta de mejora se centra en trabajar conjuntamente por

una comunicación intercultural que supere prejuicios y genere nuevos espacios de diálogo igualitario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de indagación colaborativa desarrollado en el estudio destaca la cultura colaborativa, el liderazgo inclusivo y la comunicación intercultural como elementos clave. El proceso de IAP mejora las habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas por lo que se convierten en protagonistas de los procesos decisorios escolares (Gale y Densmore, 2007). La vinculación del currículum a su territorio va haciendo emerger dimensiones a considerar en el proceso de transformación escolar: la asunción colectiva del proyecto de escuela y de currículum, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía, y la transparencia informativa que incluye confianza y co-responsabilidad (Paquet, 2011). Vincular el currículum escola ha propiciado el uso de estrategias de diálogo, colaboración y negociación para la transformación de conflictos en el contexto escolar y social (Rodríguez, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, pp. 99-112. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública. En N. Denzin y Y. Lincoln (coord.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol III Las estrategias de investigación cualitativa*, pp. 361-439. Barcelona: Gedisa.

- Lozano, M. Francisco, A. Traver, J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa. En L. García Areito (Ed), *Sociedad del conocimiento y educación*, pp. 79-86. Madrid: UNED
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), pp. 107-129.
- Paquet, G. (2011). *Gouvernance collaborative: un antimanuel*. Montréal: Liber.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, pp. 39-51. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea (5a Edición).
- Villasante, T. R. (1998). *Cuatro redes para mejor vivir, vols. I y II*. Buenos Aires: Lumen.

La importancia de las TIC en la vida cotidiana de las personas con una Diversidad Funcional

Elena González Araujo (Universidad de Alcalá, España)

Resumen: En estos últimos tiempos, la presencia tecnológica ha aumentado significativamente en nuestras actividades cotidianas. Este hecho provoca que la sociedad, y en particular la comunidad científica, posea un interés creciente en conocer cómo impacta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la población. Sin embargo, este interés no surge con la misma intensidad en el ámbito de la Diversidad Funcional. Debido a ello, este estudio se centró en conocer cómo impactan las TIC en la vida cotidiana de las personas con una diversidad. La metodología empleada para ello fue la narrativa Biográfica en Educación- Historias de Vida-. De este modo, se realizó una serie de entrevistas a tres personas con tres diversidades diferentes- intelectual, visual y motórica-, a un familiar y a un profesional por cada uno de ellos.

Palabras clave: Disability, TIC, Story of Life.

INTRODUCCIÓN

En la última década hemos experimentado un crecimiento en el acceso y uso de las TIC para desempeñar las distintas tareas cotidianas. Del mismo modo, estas herramientas modifican nuestro modo de relacionarnos y de entender la vida. También, nos facilitan el acceso a la información, al conocimiento y a la comunicación con nuestros semejantes. Sin embargo, ante este proceso, nos encontramos con dinámicas y prácticas sociales que restringen el acceso y uso a determinados grupos sociales. Un ejemplo de ello, son las personas con Diversidad Funcional.

Conocer cómo impacta la tecnología en las personas con una Diversidad Funcional es un tema relevante, de impacto y de gran profundidad, debido al escaso conocimiento que existe acerca de esta temática. Es relevante porque

las TIC nos permiten no solo comunicarnos y consultar información, sino también generar, almacenar y transmitir información. Acciones, en muchas ocasiones, vetadas para parte de la ciudadanía como es el caso de las personas con una diversidad y que, como señala Castell (1997), generan la denominada <<Brecha Digital>>.

Desde la perspectiva educativa, la alfabetización de las personas también resulta un tema de gran relevancia debido a que, hasta ahora, el referente de persona alfabetizada respondía a las habilidades tradicionales como, por ejemplo, leer y escribir. Sin embargo, en la actual Sociedad de la Infamación y el Conocimiento requerimos de una alfabetización mucho más compleja. Autores como Bautista (2010) proponen la alfabetización Multimodal. Una alfabetización centrada en proporcionar a la población un conocimiento de los lenguajes y los medios que son necesarios para poder analizar y producir mensajes mediante las distintas herramientas digitales utilizadas como, por ejemplo, los ordenadores o las Tablets. De esta manera, se presenta como relevante conocer la alfabetización que adquieren las personas con una Diversidad Funcional.

Atendiendo a todas estas consideraciones, el objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo impactan los distintos dispositivos y herramientas tecnológicas en la vida cotidiana de las personas con Diversidad Funcional.

METODOLOGÍA

Para cumplir con el propósito de esta investigación, se escogió una metodología combinada. Por una lado, se utilizó la Narrativa Biográfica en Educación- Historias de Vida- y por otro, se llevó a cabo una revisión de literatura relacionada con la Diversidad Funcional, en sus distintos ámbitos como son el educativo, social, tecnológico o legislativo. De este modo, se realizó una triangulación de los datos obtenidos de las Historias de Vida con la información consultada. Tanto el tratamiento como el análisis de los datos obtenidos nos permitieron la construcción de un conocimiento consistente y veraz.

Dentro del ámbito de la Diversidad Funcional esta metodología se presenta como uno de los métodos más importante porque las personas con diversidad son expertas en sus propias experiencias, necesidades y sentimientos. Asimismo, ésta nos permitió conocer de primera mano los testimonios de las personas con diversidad y lo que ello entraña como, por ejemplo, sus logros obtenidos, las dificultades a las que se enfrentan o los procesos que ponen en práctica para afrontar sus actividades cotidianas. Es decir, con ella accedimos a la realidad que viven, sus relaciones con las TIC y su entorno más cercano y las identidades con las que quieren ser reconocidas. Todo ello, de un modo más profundo.

Al mismo tiempo, esta metodología es relevante porque nos permitió empoderar las voces de las personas con diversidad y contribuir a su emancipación, tal y como señalan Oliver (2008), De la Rosa (2010) o Davis (2008).

Para este estudio se eligió a tres personas con una Diversidad Funcional de distintas característica, edades y género. Se escogió a una mujer de 46 años con una diversidad intelectual, un joven de 28 años con una diversidad visual y otro joven de 22 años con una diversidad motórica. También, se eligió a un familiar y a un profesional de su entorno más cercano. Consideramos relevante el hecho de contar con el testimonio de un familiar y un profesional porque nos permitió acceder a mayor información y a tener mayor profundidad en el análisis.

El carácter de las entrevistas fue abierto, pese a elaborar previamente un guión para dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente y fueron grabadas mediante audio. Durante todo el proceso de investigación se contó con la opinión de las personas con diversidad incluido durante el análisis. Una vez realizado éste, se recibió un feedback de las propias personas entrevistadas para cotejar que lo expresado hacía referencia a aquello que le otorgaban mayor importancia, menor o para subsanar posibles errores de interpretación. De este modo, la veracidad de los datos y el rigor han hecho que estos sean de un valor incalculable para la comunidad científica.

El objetivo de estas entrevistas era obtener la información necesaria que nos permitiera identificar, no sólo las inquietudes y visión de las personas con diversidad, sino también, la identificación de patrones comunes y diferenciales

de los procesos de asimilación y apropiación de las TIC, en función al tipo de diversidad y a aquellos factores que repercuten en estos procesos, como pueden ser la importancia del nivel educativo o económicos, entre otros.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos atienden al objetivo principal planteado- señalado anteriormente en la introducción-. De este modo, se observó que las tres personas con diversidad han presentado distintos modos de transitar al mundo de las tecnologías, debido al contexto socio-histórico en el que han nacido. No obstante, las tres personas presentaron en común la necesidad de modificar sus esquemas mentales a estructuras digitales, ya que inicialmente eran analógicas. Ello es debido a que, como señala Roca (2013), el dominio de un dispositivo no está vinculado con ser nativo o inmigrante digital sino al tiempo invertido en el uso de un dispositivo y a la exposición de experiencias y procesos digitales que experimenta la persona.

En relación con la toma de contacto, se observaron diferencias. En el caso de la mujer de 46 años con una diversidad intelectual la motivación que determinó su toma de contacto fue la comunicación y el dispositivo empleado el teléfono móvil. Las motivaciones del joven con 28 años y una diversidad visual se centraron en el ámbito académico. De este modo, tomó contacto con una máquina de escribir adaptada por su padre para poder acceder a otros dispositivos adaptados, ofertados por la ONCE, que le permitirían acceder a la información y el conocimiento y tener éxito en la trayectoria escolar y profesional. Sin embargo, el joven de 22 años con diversidad motórica toma contacto desde ámbito del ocio con dispositivos como el walkman o la PlayStation1.

La finalidad de las TIC en los ámbitos personales, formales y de ocio es desempeñar el papel de herramientas facilitadoras de las tareas como, por ejemplo la comunicación o el acceso a la información y el conocimiento. Pese a ser herramientas que facilitan sus tareas cotidianas, también se presentan como barreras para poder desempeñar determinadas tareas como, por ejemplo, poder comunicarse mediante determinados dispositivos o redes sociales. Ello es debido a la falta de accesibilidad, bien sea porque los

dispositivos no se confeccionaron desde su inicio de un modo accesible, teniendo en cuenta las características de su diversidad, o bien por las restricciones familiares y sociales a las que se ven sometidas. Cabe destacar que el acceso y uso de las TIC en el caso de los jóvenes con diversidad visual y motórica han determinado el éxito obtenido en su trayectoria escolar mientras que en el caso de la mujer con diversidad intelectual, el no poder acceder y utilizar las TIC durante su etapa escolar, y al no recibir una escolarización adecuada a sus necesidades-el contexto socio-histórico en el que ella se desenvuelve en su juventud no contaba con las herramientas necesarias para enfrentar su diversidad- han determinado su fracaso escolar.

De las evidencias anteriores, se observó como resultado que el contexto social está estrechamente ligado al contexto familiar y educativo. En el caso del contexto familiar, se observó como el contexto social repercutió en las decisiones que toman los familiares para determinar el acceso y uso de las TIC a sus familiares con diversidad. En el contexto educativo sucede del mismo modo, de tal modo que repercute en las herramientas de las que dispone la escuela para hacer frente a las necesidades del alumnado con una diversidad funcional. La suma de todo ello da lugar al fracaso o al éxito escolar y profesional que experimentan las tres personas con diversidad entrevistadas.

Respecto al grado de acceso y presencia de las TIC en su vida cotidiana, los jóvenes de 28 con diversidad visual y 22 años con diversidad motórica presentan un acceso libre a los distintos dispositivos por parte de sus familiares aunque se enfrentan a ciertas restricciones por parte de la sociedad como, por ejemplo, la inaccesibilidad de las páginas webs o ciertos dispositivos como, por ejemplo, los Smartphone. Pese a ello, los distintos dispositivos y herramientas tecnológicas están muy presentes en su día a día. En el caso de la mujer de 46 con diversidad intelectual, se encuentra ante la restricción a ciertos dispositivos y redes sociales tanto por parte de su familia como de la sociedad. Ello provoca que exista una presencia menor de las TIC en su día a día.

Las principales estrategias de asimilación y apropiación que utilizan las tres personas entrevistadas son las técnicas de ensayo y error y la consulta de información para conocer el funcionamiento de los distintos dispositivos y aplicaciones.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de este estudio atienden al objetivo principal planeado. En términos generales, las tres personas entrevistadas han tomado contacto y transitado al mundo de las TIC debido a tres grandes motivaciones, la necesidad de estar conectado con su entorno más cercano y con la comunidad en su conjunto, mostrar sus capacidades y empoderarlas y motivaciones personales con el fin de tener tanto privacidad como libertad en la comunicación.

Las finalidades han sido estar permanentemente conectados como el resto de la población, acceder a la información y el conocimiento que para ellos estaba restringido hasta el momento por distintas causas y mostrar la identidad con la que quieren ser reconocidos, el ser seres capaces.

Otra de las conclusiones que determinamos, según los datos del estudio, es que observamos cómo la escuela ha carecido de respuesta para las tres personas con una diversidad y que ha sido gracias al apoyo familiar y de las entidades específicas como la ONCE -en el caso de la persona con diversidad visual- o de Espina Bífida- en el caso del joven con diversidad motórica-han podido tener éxito en la trayectoria escolar y profesional.

El grado de acceso y uso que experimentaron las tres personas entrevistadas viene determinado por las influencias socio-históricas y la concepción que tienen los familiares tanto hacia las TIC como hacia la propia diversidad que presentan.

Por último, las estrategias empleadas para aprender y utilizar las TIC han sido mediante el autoaprendizaje predominando la estrategia de ensayo-error y el aprendizaje guiado mediante consulta de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista García-Vera, A. (2010) *Desarrollo Tecnológico y Educación*. Madrid. Fundamentos.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I: La sociedad en red*. Madrid, España: Alianza.

- Davis, J. M. (2008). Investigación y textos etnográficos en el ámbito de los estudios sobre la discapacidad. ¿Son estrategias y funciones de la investigación para promover el cambio social? En L. Barton (ed.), *Superar las barreras de la discapacidad*, pp.341-357. Madrid, España: Morata
- De la Rosa Moreno, L. (2010). Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia. En A. Parrilla y M. López Melero (ed.), *La formación de los docentes y el Currículum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia. I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente*, pp. 102-118. Málaga, España: profe 10. Recuperado de: <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf>
- Roca G. (2013). ¿Qué dice la red de ti? Redes sociales e identidades digitales. En A. Sacristán (ed.), *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*, pp. 187-190. Madrid, España: Morata.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (ed.), *Superar las barreras de la discapacidad*, pp. 19-33. Madrid, España: Morata.

La movilización del conocimiento en una investigación participativa de Voz del alumnado. Proceso creativo de elaboración de una 'Guía rápida para promover la participación en las escuelas'

Noelia Ceballos-López (Universidad de Cantabria, España)

Ángela Saiz-Linares (Universidad de Cantabria, España)

Julia Ruiz-López (Universidad de Cantabria, España)

Resumen: Esta comunicación muestra los procesos de movilización del conocimiento (Knowledge mobilization) llevados a cabo en una investigación participativa que tuvo como propósito el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de participación y Voz del Alumnado en escuelas de educación infantil y primaria. Estrategias que tenían el propósito de que los sujetos implicados construyeran y adquirieran el conocimiento generado en su práctica. En concreto, centramos nuestro análisis en el proceso creativo de desarrollo de la 'Guía rápida para promover la participación en las escuelas' que sigue la propuesta de Anderson y McLachlan (2015). Recogemos los resultados más relevantes en relación a: Comunicar de forma accesible y flexible; Comunicar estéticamente; y Narrar y conectar con la audiencia.

Palabras clave: difusión de la investigación, investigación participativa, movilización del conocimiento, voz del alumnado.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa se está viendo interpelada por los actuales movimientos que presentan como criterios de relevancia social los procesos de transferencia de los conocimientos derivados de la investigación a la sociedad. Como señala Naidorf (2014) la relevancia social (social relevance) es un término ambiguo que, en ocasiones, alberga propuestas contradictorias. Encontramos propuestas que miden el valor del conocimiento en términos de rentabilidad, vinculándolo con un conocimiento aplicado, que no tiene en

cuenta la complejidad del contexto social y que puede derivar en la demanda de recetas o pautas prácticas que produzcan cambios rápidos, aunque en la mayor parte de los casos, superficiales.

En contraposición, ha ido emergiendo el campo de las ciencias sociales la “movilización del conocimiento” (Levin, 2011; Buchanan, 2013; Moss, 2013) como propuesta. Esta puede entenderse de diversas maneras:

[...] como un método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet et. al, 2007), como el proceso de adopción y apropiación del conocimiento para su aplicación práctica (Levesque, 2009; Naidorf, 2014) o la utilización de los resultados de la investigación por parte de los agentes pertenecientes al contexto en que se desarrolla (Levin, 2011). (Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2016, p. 2070)

Independientemente, su propósito es mejorar el alcance y el impacto de la investigación, promoviendo mejoras, materiales o simbólicas, en las prácticas educativas a través de la construcción conjunta de alternativas que respondan a las necesidades sentidas por los sujetos, el trabajo compartido y la apropiación del conocimiento (Parrilla et.al. 2016).

Como se refleja, este es un proceso más complejo que la simple difusión. La movilización implica un paso intermedio entre el conocimiento generado, su incorporación a la práctica educativa y la oportunidad de compartirlo con otros (Moss, 2013; Levin, 2011; Naidorf y Perrota, 2015; Parrilla et.al., 2016).

Bajo estas consideraciones, analizamos las estrategias de movilización y construcción del conocimiento generadas en una investigación educativa desarrollada (2012-2015) en la Comunidad de Cantabria (España) que tenía como propósito aumentar los espacios de participación del alumnado en escuelas de educación infantil (0-6 años) y primaria (6-12 años).

Esta comunicación presta especial atención a una estrategia llevada a cabo al final del proyecto que consistió en un proceso creativo de diseño de la ‘Guía rápida para promover la participación en las escuelas’ (Ceballos-López, 2017) (<https://inclusionlab.unican.es/guia-rapida-participacion/9>).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en la tradición de la investigación cualitativa-participativa que tiene como propósito la transformación crítica de la realidad educativa asumiendo una visión democrática de los procesos de investigación y de construcción compartida del conocimiento (Nind, 2014). De este modo, el proceso de investigación se basó en la construcción de relaciones democráticas en el diseño del proceso, producción de conocimiento y toma de decisiones (Bourke, 2009, Nind, 2014). En definitiva, puede decirse que la investigación participativa inclusiva es una investigación que se desarrolla “con” los participantes, “por” los participantes o “para” los participantes contribuyendo al aumento de su agencia como colectivo (Parrilla et.al., 2016).

Las fases de desarrollo de la investigación y las estrategias de movilización del conocimiento llevadas a cabo

A continuación sintetizamos las diferentes fases de la investigación, su propósito así como las estrategias utilizadas para la movilización del conocimiento.

1. “Construyendo equipo”. “Una mirada compartida a la participación y voz del alumnado”.

Una de las características más importantes de los procesos de movilización es la necesidad de generar espacios de análisis y diálogo compartido (McTaggart, 2006). Por ello, en cada centro, se creó un grupo de trabajo instituido bajo las propuestas de las Comunidades de prácticas (Wenger, 1998). En este momento inicial, el equipo desarrolló un proceso de indagación para comprender qué significa participar y cómo se configuraba en la cultura escolar de su centro/aula. Las estrategias utilizadas fueron: entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes de momento claves, fotografías y videos.

2. Proceso de consulta y deliberación.

Se presentó al alumnado la pregunta “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?” con el propósito de movilizar el conocimiento que poseen sobre la vida escolar y generar un espacio de diálogo sobre la misma. Se diseñaron diversas estrategias que buscaban escuchar a todos los alumnos/as sin

excepción, evitando que las voces hegemónicas asumieran todo el protagonismo, al tiempo que llevar a cabo un ejercicio práctico de democracia deliberativa de toma de decisiones. Entre las estrategias utilizadas encontramos: buzón de aula o de centro y la asamblea; los representantes del alumnado; fotografías, diario de campo y blog de la experiencia; el diálogo en grupos informales de juego; las observaciones de las maestras o las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos/as.

3. Desarrollo del Proyecto de mejora.

Supone el diseño y desarrollo de las propuestas, actividades y proyectos de mejora surgidos del proceso de diálogo, priorización y toma de decisiones de la fase de anterior. En estos proyectos de indagación y mejora surgidos el alumnado adoptó el rol de investigadores (Hart, 1992; Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Entre las estrategias de indagación llevadas a cabo encontramos: Foto-denuncia; relatos “Desde mi ventana”; entrevista con la presidenta de la asociación de vecinos: fotografía participativa, diarios, encuestas online. Estas les permitían compartir sus ideas, explorar las propuestas de sus compañeros/as, analizar la realidad y promover alternativas.

4. Evaluación y difusión de la experiencia

La evaluación de las experiencias buscaba movilizar el conocimiento generado con el fin de ponerlo al servicio de iniciativas futuras. Se diseñaron diversas estrategias para recoger y compartir las reflexiones de cada colectivo: entrevista semiestructuras; grupos de discusión; videomatón como espacio de diálogo sin la presencia adulta; encuesta online; blog del centro o asamblea.

Se diseñaron también diferentes documentos con el fin de difundir el conocimiento generado (Parrilla et.al., 2016):

- Documentos educativos que tienen como propósito compartir con la comunidad educativa la experiencia: folletos, presentaciones y un dossier elaborado colaborativamente por el alumnado.
- Documentos académicos, principalmente a cargo de los investigadores tales como artículos en revistas científicas o comunicaciones a congresos.
- Documentos sociales que buscan ampliar la audiencia, invitando a otros colectivos, maestros y escuelas a desarrollar y compartir experiencias de participación del alumnado. Entre las estrategias llevadas a cabo

encontramos: blog, videos y la ‘Guía rápida para promover la participación en las escuelas’ sobre la que centraremos nuestra atención.

El proceso de construcción de la ‘Guía rápida para promover la participación en las escuelas’

La guía se enmarca en una propuesta más amplia de compartir, crear red, generando un conocimiento compartido. Para ello, algunos trabajos llevados a cabo por miembros del Grupo de investigación In-ParES de la Universidad de Cantabria han adoptado esta forma. La Guía busca compartir lo aprendido sobre la participación del alumnado para ponerlo al servicio de la comunidad, para invitar a más docentes a este proceso de imaginar y construir otra escuela posible más democrática e inclusiva.

Para llevar a cabo el proceso creativo de diseño, se adaptó la propuesta de Anderson y McLachlan (2015) definida en tres ejes: 1. Comunicar de forma accesible y flexible, buscando favorecer la posibilidad de transformar, de adaptar, de inspirar en otros contextos; 2. Comunicar estéticamente a través de un ejercicio creativo, de la presentación gráfica y la selección de fotografías; 3. Narrar y conectar con la audiencia. Exponernos a la experiencia de aprendizaje que supone pensar en cómo narrar el proceso, cómo organizar y estructurar el conocimiento, y cómo conectar con la audiencia.

RESULTADOS

En este apartado, mostramos las decisiones tomadas en cada uno de los ejes del diseño.

1. Accesibilidad y flexibilidad, favorecer la posibilidad de transformar y adaptar. Anderson y MacLachlan (2015) plantean la importancia de construir puentes entre distintas comunidades de conocimiento, de invitar a personas con diferentes posiciones bagajes formativos y profesionales e intereses a acercarse a nuestro trabajo.

Para ello, nos proponen diferentes estrategias que hemos recogido de la siguiente forma:

- Uso de palabras clave, ejemplos e imágenes que acercan a los distintos colectivos a las experiencias narradas.
- Disposición de la información en capas de complejidad. Existe una narración inicial que se ve profundizada con los diferentes cuadros de ampliación, ayuda o atención.
- La accesibilidad a la guía a través de la licencia Creative Commons que posibilita la transformación y adaptación de la misma siempre y cuando se respeten los términos y condiciones de la licencia y su difusión a través de distintas plataformas: la web propia del proyecto <http://inclusionlab.unican.es> y las redes sociales (twitter y facebook). Aspectos ambos no comunes en los procesos de difusión de los resultados de una investigación, tradicionalmente ligados a publicaciones científicas.
- La vinculación con productos multimedia para acercarse al contenido desde otros formatos, por ejemplo, blog, web, imágenes o videos creados en el transcurso de las experiencias.

2. Ejercicio creativo: presentación gráfica, selección fotográfica

En este caso, hacemos referencia al diseño gráfico, la disposición del contenido y la selección y producción de imágenes. Pensar la guía desde lo estético nos ha llevada a elegir la opción apaisada dado que se acerca más al modo en que exploramos el espacio con la mirada y nos da la oportunidad de jugar con el espacio para maquetar el contenido en diferentes columnas conviviendo con las imágenes.

Por otro lado, las imágenes escogidas de lo acontecido, de lo cotidiano, del esfuerzo por mirar distinto, de la reflexión sobre lo familiar. Nuestra intención ha sido acercar las experiencias, mostrarlas como posibilidades reales, por ello, huimos de una imagen profesional que aporta una sensación de lejanía, de imposibilidad.

3. Narrar y conectar con la audiencia

Saber contar, narrar la historia que queremos contar, requiere también un ejercicio reflexivo, en nuestro caso en equipo, para tratar de encontrar lo que no se entiende, las palabras opacas o confusas, la disposición errónea. Este proceso nos permite no perder el hilo de esta historia. Por

otro lado, el contenido de esta guía es un contenido vivo que puede y debe adaptarse con sugerencias de otras personas o tecnologías, añadiendo recursos o aclaraciones, lo que facilitará la conexión con las distintas audiencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos hemos acercado al proceso de movilización de conocimientos llevado a cabo en una investigación centrada en el aumento de la participación del alumnado. Las diversas estrategias de movilización del conocimiento desarrolladas (entrevistas, fotografías, observaciones, asambleas, grupos de discusión, etc.) evidencian que los espacios de análisis, diálogo y elaboración de propuestas en los que nos encontramos diferentes agentes: alumnado, docentes, investigadores, directores, orientadores, etc. se convierten en lugares privilegiados para la construcción de un conocimiento compartido y en una oportunidad de adquisición del mismo por parte de los implicados generando mejoras en su práctica diaria.

Más concretamente, hemos narrado el proceso de diseño de la guía así como las decisiones tomadas en relación a cómo organizar el contenido para poder presentarlo, introducirlo, remarcar lo interesante, mantener referencias comunes. Algunas de las reflexiones más representativas surgen de que la guía sea accesible, tanto en su acceso (licencia creative commons) como en su diseño, ofreciendo a través de su estructura (apaisado, columnas, cuadros, colores, etc.), vinculaciones con otros documentos digitales y de las imágenes la oportunidad de acercarse al mismo desde diferentes lenguajes. Una accesibilidad en equilibrio con el cuidado por lo estético y la construcción de una narración coherente, comprensible, para lo que las diferentes capas o niveles de complejidad se presentan como apoyos indispensables (Anderson y McLachlan, 2015).

Entre las posibles mejoras está la generar un proceso de ida y vuelta es un aspecto importante y que puede ser impulsando recabando la opinión desde diversos colectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. R. y McLachlan, S. M. (2015). Transformative research as knowledge mobilization: Transmedia, bridges, and layers. *Action Research*, 14(3), pp. 295-317.
- Bourke, L. (2009). Reflections on doing participatory research in health: participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), pp. 457-474.
- Buchanan, A. (2013). Impact and knowledge mobilisation: what I have learnt as chair of the Economic and Social Research Council Evaluation Committee. *Contemporary Social Science*, 8(3), pp. 176-190.
- Fielding, M. (2011). "La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 25(1), pp. 31-61.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), pp. 15-26.
- Mctaggart, R. (2006). Participatory Action Research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), pp. 313-337.
- Moss, G. (2013). Research, policy and knowledge flows in education: what counts in knowledge mobilisation?. *Contemporary Social Science*, 8(3), pp. 237-248.
- Naidorf, J. (2014). Knowledge Utility: From Social Relevance to Knowledge Mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (89), pp. 1-30.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (2. 174), pp. 19-46.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. London (Reino Unido): Bloomsbury Academic.
- Parrilla, Á.; Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación

participativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, pp. 1166-1187.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa, *Revista de educación*, 359, pp. 24-44.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

La percepción del empoderamiento juvenil: jóvenes con discapacidad intelectual moderada. Grupos del centro público de educación especial princesa Sofía¹⁶

Esther Rivera Duque (Universidad Autónoma de Madrid, España)

M^a Pilar Rodrigo Moriche (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Resumen: La comunicación que se presenta pretende dar una mayor visibilidad a los jóvenes con discapacidad intelectual moderada (DIM) en investigaciones sobre jóvenes desde un planteamiento inclusivo y de diseño universal. A partir de los objetivos del “Proyecto HEBE (Soler et al., 2016), se trata de poner de manifiesto el efecto de la metodología cualitativa de evaluación participativa en un proceso de indagación sobre el empoderamiento con jóvenes con DIM; y de manera más específica mostrar el enriquecimiento que ofrece este perfil de jóvenes, en igualdad de oportunidades y mediante un marco teórico inmerso en la justicia social, al colectivo de jóvenes en general. La intención del equipo de investigación es aminorar los sesgos causados por limitaciones mentales y representaciones sociales no inclusivas mediante la incorporación de la diversidad como criterio de selección de las muestras objeto de investigación.

Palabras clave: discapacidad intelectual, diseño universal, empoderamiento, evaluación participativa, jóvenes.

INTRODUCCIÓN

Desde una visión participativa a favor de la inclusión (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, 2007) y de una concepción de la discapacidad integrada en la condición humana (OMS y el Banco Mundial, 2011), la Estrategia Europea 2010-2020 destaca la

¹⁶ El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil ” financiado en la convocatoria nacional de I+D+I (Ref.: EDU2013-42979-R)

importancia de la plena participación de las personas con discapacidad evitando la fragmentación social. Un modelo que pretende retomar los objetivos del Milenio y hacer realidad los derechos humanos de todas las personas (Cumbre del Milenio, Naciones Unidas, 2015).

Estos planteamientos son recogidos en España a través del desarrollo de la Ley 51/2003, de 2 de Diciembre sobre la Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), el I Plan de Accesibilidad 2004-2012, el II Plan de Acción 2003-2007 para Personas con Discapacidad; y la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La incorporación de jóvenes con DIM en los criterios de selección de la muestra en las investigaciones dirigidas a jóvenes pretende enriquecer los proyectos de investigación desde una perspectiva más amplia e inclusiva. Se proporcionan contextos de investigación donde todos los participantes puedan contribuir a la construcción del conocimiento sean cuales sean sus necesidades.

En este estudio, de manera más específica, los objetivos son poner de manifiesto el efecto de la evaluación participativa (Úcar et al., 2016) como estrategia metodológica de investigación inclusiva donde las similitudes generacionales permiten enriquecer la construcción del empoderamiento juvenil y dar a conocer los primeros resultados del proceso.

METODOLOGÍA

La presente comunicación se desprende del proyecto de investigación HEBE (Soler et al., 2016). Dicho proyecto analiza los mecanismos y procesos implicados en el empoderamiento de los jóvenes para orientar las políticas de juventud en el trabajo en el ámbito juvenil.

El presente artículo describe un estudio de carácter exploratorio-comparativo que pretende por un lado, dar a conocer los resultados preliminares del proceso de investigación a través de una metodología cualitativa de evaluación participativa con tres grupos de jóvenes con DIM donde se investiga el empoderamiento juvenil y por otro cotejar los resultados con los obtenidos en el proceso de la evaluación participativa llevada a cabo en el Proyecto Hebe (Úcar et al., 2016).

La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo con carácter hermenéutico-interpretativo y su diseño está centrado en la evaluación participativa, como metodología híbrida utilizada de manera simultánea para investigar e intervenir en grupos y comunidades, capaz de generar conocimientos nuevos sobre la realidad al mismo tiempo que posibilita cambios en las personas participantes y en su contexto sociocultural (Ucar, Heras y Soler, 2014).

Los jóvenes seleccionados se encuentran escolarizados en el Centro Público de Educación Especial Princesa Sofía perteneciente a la Comunidad de Madrid. A diferencia de los centros ordinarios, las enseñanzas en los Centros de Educación Especial son un recurso del Sistema Educativo orientado a lograr que el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los fines educativos generales. Las etapas educativas que se imparten se dividen en tres bloques, por un lado, la etapa de Educación Infantil (EI) que se regula por el currículo de EI, por otro la Educación Básica Obligatoria (EBO) donde se trabajan las diferentes áreas de la Educación Primaria y por último, la etapa de Transición a la Vida Adulta (TVA) cuya normativa es específica y sus enseñanzas van destinadas a promover una mayor autonomía y favorecer el acceso al mundo laboral por medio de la realización de talleres.

La muestra está constituida por alumnos que cursan enseñanzas en las Etapas de Educación Básica Obligatoria y Transición a la Vida Adulta. Se ha trabajado con 21 jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 21 años todos ellos con una calificación de minusvalía igual o superior al 33%. Los tres grupos se encuentran inmersos en un programa educativo de formación instrumental donde se enseñan y refuerzan contenidos relacionados con las áreas curriculares y los ámbitos educativos básicos: Autonomía personal en la vida diaria, Integración social y comunitaria y habilidades y destrezas laborales.

A través del procedimiento de evaluación participativa los tres grupos de jóvenes construyen el concepto de empoderamiento haciendo uso de estrategias colaborativas y determinando las estructuras y dinámicas que van a conformar las seis sesiones de trabajo. De este modo se determinan los indicadores relacionados con los espacios, los momentos y los procesos que configuran su vida como jóvenes dentro una comunidad social compartida.

La estructura general de las sesiones de trabajo, y la mayor parte de las dinámicas llevadas a cabo, fueron diseñadas por los miembros del equipo de evaluación participativa del proyecto Hebe (Úcar, Planas, Novella y Rodrigo, 2017), con el interés de seguir la misma línea de trabajo y fijar un método comparativo en relación a los diferentes casos estudiados (Tabla 1).

SESIONES	CONTENIDOS
Sesión 0	Presentación y acuerdos. Expectativas
Sesión 1	Primeras aproximaciones al concepto de empoderamiento
Sesión 2	Perfil de joven empoderado
Sesión 3	Categorización
Sesión 4	Espacios, momentos y procesos.
Sesión 5	Definición del término aportada por el grupo de investigación.
Sesión 6	Validación de Indicadores. Conclusiones.

Tabla 1. Sesiones y contenidos. (Úcar, Planas, Novella y Rodrigo, 2017)

Las adaptaciones de sesiones realizadas se basan principalmente en estrategias de diseño universal para las sesiones de evaluación participativa y la evaluación final del proceso hace referencia a la valoración de los diferentes elementos del proyecto entre los que destacamos: la construcción del criterio en el grupo de jóvenes con DIM, la definición de empoderamiento, los indicadores de empoderamiento, los espacios, momentos y procesos de empoderamiento, el desarrollo del proceso de evaluación participativa y los aprendizajes obtenidos fruto del desarrollo y análisis de las sesiones y las reflexiones de los tres grupos.

Para la recogida de datos se han utilizado los materiales elaborados por los diferentes grupos, fruto de las dinámicas realizadas en las sesiones de trabajo, el análisis de audios y vídeos, así como las apreciaciones del equipo técnico: tres facilitadoras, dos investigadoras de la UAM y las percepciones y evaluaciones de la propia muestra participante.

RESULTADOS

Los tres grupos han conseguido aproximar criterios grupales en torno al término empoderamiento.

- Estar empoderado es tener la “posibilidad de aprender cosas nuevas”, “cuando estoy con mis amigos y hablo con ellos”, “cuando soy capaz de publicar en Internet mis fotos”, “cuando utilizo el Whatsapp de mi móvil yo sola”, “cuando envío un correo electrónico”, “cuando busco información sobre algo y la encuentro”, “cuando ayudo a un amigo a abrir su propia cuenta de correo electrónico”, “cuando edito fotos y aprendo informática”. (Grupo de TVA).

En relación a los indicadores se pone de manifiesto la importancia del “trabajo en equipo”, la “autonomía” y la “responsabilidad”. Relacionan el “metaaprendizaje” con la “participación” y la “capacidad crítica”, mostrando desconocimiento ante los conceptos de “identidad” y “conocimiento comunitario”.

Los jóvenes identifican con mayor facilidad los espacios y los momentos que les empoderan siendo capaces de vincularlos con experiencias personales vividas, sobre todo en el presente y en el pasado reciente.

- “Yo me sentí empoderado cuando fui a comprar helados yo solo este verano en la playa”, “cuando quedo con mis amigos”, “cuando monto en metro”.(Grupo de TVA)
- “Me siento empoderado cuando juego al baloncesto y mi equipo gana”, “cuando me dejan cocinar, me encanta hacer pasteles y eso me hace sentir bien, ¡me encanta!” (Grupo de EBO)

Presentan mayores dificultades en la identificación de los procesos, vinculados con procesos de desarrollo de la autoestima, el autoconcepto, la autonomía y la capacidad de superación ante los miedos y las dificultades.

En los tres grupos, las relaciones sociales con la familia, los amigos y los compañeros de la escuela o de las asociaciones de ocio y tiempo libre son muy importantes, presentes a lo largo de toda la investigación en múltiples situaciones y ejemplos aportados en las dinámicas.

Por otro lado, en cuanto al concepto de empoderamiento propiamente dicho, los dos grupos pertenecientes a EBO valoraron el contenido como un conocimiento útil que les había permitido comprender que son jóvenes capaces de tomar sus propias decisiones. Por otro lado, el grupo de PTVA, enmarcó el aprendizaje del empoderamiento como una herramienta que les iba a facilitar su formación futura así como la inserción social y laboral.

- Estar empoderado es “tener sueños”, “tener que buscarse la vida”, “el respeto”, “sentirse bien con uno mismo”, “estudiar”, “estar contento con uno mismo” y “sentirse escuchado y reconocido”. (Grupo de EBO)

Como valoración general de los tres grupos podemos precisar que, aunque la participación no ha sido homogénea, sí que se han mostrado en general activos gracias al uso de las herramientas de accesibilidad cognitiva para adecuar las sesiones. Esta investigación les ha hecho sentirse parte del colectivo de jóvenes desde una perspectiva comunitaria.

DISCUSIÓN

Los datos que manejamos hasta la fecha conforman una nueva percepción de la discapacidad basada en las capacidades y no en las limitaciones. Los jóvenes con DIM también son jóvenes que contribuyen a la sociedad con sus ideas, sus propuestas y sus aportaciones, reforzando el modelo defendido por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2007).

Los grupos han podido incorporar las líneas clave de la investigación y los resultados han permitido cambiar la percepción social de la discapacidad promoviendo la conciencia de las capacidades.

Se han mostrado muy participativos, motivados y con buen nivel cognitivo, capaces de reflexionar y aportar de forma crítica a la investigación. Dos de los tres grupos han mostrado mucho interés por aprender a investigar, sobre todo los que tienen una mayor destreza con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La seguridad del grupo ha venido dada por el conocimiento del propio grupo y por la mediación de las facilitadoras, personal de referencias para los tres grupos.

Durante el desarrollo de las sesiones, los participantes se han ido mostrando cada vez más seguros y con mayores conocimientos lo que ha facilitado la consecución de las sesiones y el estudio en cuestión.

Cabe destacar que partimos con una muestra que no se sentía parte del grupo de jóvenes y que sus limitaciones se encontraban por encima de sus capacidades. Ahora, al finalizar el estudio, nos encontramos con un grupo de alumnos que se siente parte de una comunidad juvenil, capaces de expresar sus ideas, respetar las opiniones de sus iguales y hacer valer sus argumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2015). Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020. [COM (2010) 636 final]

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. LIONDAU. *Boletín Oficial del Estado*, nº 289, 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, nº 184, 2 de agosto de 2011, pp. 87478-87494

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO (2003). *II Plan de Acción para personas con discapacidad 2003-2007*. Recuperado el 17 de junio de 2017. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6636/iipapcd2003_2007.pdf

(2004). *I Plan de Accesibilidad 2004-2012. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Recuperado el 17 de junio de 2017. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12610/pndaa.pdf>

Naciones Unidas (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el día 23 de mayo de 2017. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>(2015).

- (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Recuperado el día 23 de mayo de 2017. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Recuperado el día 23 de mayo de 2017. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report2015_spanish.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el día 10 de junio de 2017. [http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/ ¿??](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, nº253, de octubre de 1982, pp.29118-29119.
- Soler, P., Font, J., Jiménez, M., Llena, A., Monseny, M., Núñez, H., Salvadó, A. y Turon, N. (2016). *Una investigación sobre empoderamiento juvenil: Presentación del Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes y de sus principales fases de investigación*. XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Madrid. España, del 28 al 30 de junio de 2016. Recuperado el día 14 de julio de 2017. <http://www.congresodepedagogia.com/libro-de-actas/>
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 21-47. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.
- Úcar, X. (Coord.); Planas, A., Novella, A., Rodrigo-Moriche, P., Vila, C., Núñez, H., Paladines, M.B., Páez de la Torre, S., Turón, N., Páez, J. y Arenillas, M. (2016). *Informe del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil con 4 grupos de jóvenes*. Diposit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/167223>
- Úcar, X., Planas, A., Novella, A. y Rodrigo-Moriche, P. (2017) Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. *SIPS* -

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, pp. 67-80. Tercera época.

La vivencia de la escuela por el alumnado: comprensión y mejora

Iria López González (Universidad de Vigo, España)

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo principal comprender la vivencia del alumnado en la escuela desde la perspectiva de sus protagonistas y diseñar participativamente, en base a la misma, una propuesta educativa para mejorar su experiencia educativa, con un énfasis especial en la promoción de una escuela más participativa e inclusiva. Para ello, hemos partido de una revisión de la literatura sobre la importancia de considerar el papel y las voces del alumnado en los procesos de cambio así como las de sus familias. Para llevar a cabo el estudio se ha optado por una metodología cualitativa desarrollada en tres fases: 1ª fase: Exploratoria: acercamiento a la vivencia del alumnado en una escuela. 2ª fase: Intensiva: estudio de casos, y, 3ª fase: elaboración de un diseño colaborativo de un plan inclusivo institucional. Presentamos aquí los resultados del análisis de datos de la primera fase del estudio, y discutimos sus implicaciones.

Palabras clave: educación, inclusión educativa, voz del alumnado.

INTRODUCCIÓN

La propuesta principal de nuestro trabajo es comprender la vivencia de la escuela por el alumnado desde su perspectiva única, como protagonistas del proceso, con la finalidad de comenzar un cambio en las relaciones jerárquicas que actualmente se establecen en las escuelas por otras más horizontales, en las que los estudiantes son el pilar fundamental para llevar a cabo las mejoras educativas (Fielding, 2011). Mantenemos que es fundamental, además prestar una atención especial a los alumnos que por razones de género, edad, capacidad o etnia son marginados, silenciados y han experimentado un proceso constante de “desempoderamiento” (Fielding, 2011). Estas iniciativas, aunque con entidad y sentido en sí mismas, no son independientes de otros

movimientos educativos y sociales, son diferentes caminos tomados para conseguir el mismo fin o que comparten aprendizajes en el camino recorrido. En nuestro caso, el movimiento de voz del alumnado se nutre y relaciona de manera clara con los planteamientos de la Educación Inclusiva (Ainscow y Miles, 2008); los procesos de Mejora Educativa (Murillo y Krichesky, 2012); o los movimientos en defensa de los derechos de la infancia (Rudduck y Flutter, 2007).

Para contribuir a la consecución del fin principal de nuestro trabajo hemos definido tres objetivos secundarios:

- Identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes en Educación infantil y Primaria.
- Obtener una visión global, interactiva y priorizada de las diferentes barreras y necesidades planteadas por los estudiantes y sus familias y explorar cómo las distintas prácticas educativas inciden en ellas.
- Conocer en qué grado o medida el sentido de pertenencia al grupo varía en la etapa de Infantil y Primaria y más en concreto según las experiencias vividas por los estudiantes.
- Diseñar desde y con los profesionales y alumnos un Plan común para la mejora de la vivencia de la inclusión de todos los alumnos en la escuela.

Es desde esta idea, desde la que pretendemos explicar cómo, escuchando la voz del alumnado y sus familias, los docentes pueden adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la vida de la escuela. Esta puede ser una excelente herramienta de cambio para revisar la forma de pensar sobre sus alumnos/as y cómo aprenden, y por tanto, alcanzar una mejora docente (Flutter, 2007b).

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio, con una metodología cualitativa, en un centro escolar con 461 alumnos de Educación Infantil y Primaria¹⁷. El diseño del estudio se está llevando a cabo en tres fases:

¹⁷ Esta aportación es fruto de la tesis doctoral en desarrollo de la autora de este trabajo, dirigida por la Dra. Ángeles Parrilla en la Universidad de Vigo.

1ª FASE: Acercamiento a la vivencia de la escolarización en un centro escolar de Infantil y primaria: Análisis exploratorio, mediante herramientas adaptadas del “*Disability toolkit for Identifying and collecting disability data on the barriers and supports to participation in school*” elaborado por Jill Porter et al (2010) que incluye los siguientes instrumentos y actividades: “*Good and Bad Things about School*”; “*Seeking Pupils’ Views*”; “*Symbol Questionnaire*”; “*Point to Point*”; “*What Works for You*”; y, “*Structured Focus Group*”. Esta fase se ha desarrollado tanto con los estudiantes como con sus familias.

“*Point to point*” y “*Symbol Questionnaire*”. Con el resto se ha trabajado con “*Point to point*” y “*Good and Bad Things about School*”. Para obtener más información acerca del alumnado se adaptó para las familias la herramienta “*Good and Bad Things about School*”.

Point to Point es una actividad diseñada para que los niños/as se centren en momentos concretos de sus vidas en la escuela dividiendo su opinión en “bueno” o “malo”. Durante esta actividad se le pide al estudiante que dibuje en un papel cuál ha sido su mejor y su peor día en la escuela. A través de este proceso los estudiantes son invitados a describir y comentar sus elecciones sobre los apoyos y limitaciones que experimentan en la escuela, siendo libres para explicar su visión de las mismas.

Good and Bad Things about School, dirigido a padres, y también a niños, es un cuestionario que profundiza en la cuestión de los apoyos y las barreras de los niños en la escuela desde la perspectiva de sus progenitores o tutores, explorando las sensaciones en diferentes lugares y momentos dentro del colegio. Incluye una versión para niños con preguntas abiertas y cerradas usando emoticonos para que los estudiantes respondan, así como otras respuestas en formato más tradicional.

El *Symbol Questionnaire* es una variante del anterior para los más pequeños mediante pictogramas.

2ª FASE: Intensiva. Esta fase pretende comprender en profundidad, a través del estudio de casos intensivo, la vivencia escolar de dos niños. Se trata de una fase que está actualmente en sus inicios. Toma como punto de partida la puesta en marcha de grupos de discusión sobre las barreras y ayudas identificadas en la fase anterior, con niños de distintos niveles y edades.

Incluye además otras fuentes de información como: Revisión de documentos del centro, entrevistas y observación directa. No obstante, el eje central de esta fase es el estudio de casos de dos niños de distintos niveles educativos que serán identificados tras el análisis de datos de las primeras estrategias más generales, que pretenden un acercamiento gradual y una identificación fundamentada en los resultados previos de los mismos.

Se espera que los resultados de esta fase permitan una visión general y otra más en profundidad a través de los casos de las barreras y ayudas que los estudiantes de distintos niveles educativos encuentran en su centro. Así mismo se pretende una priorización de esas barreras y ayudas según su importancia y significación educativa.

3ª FASE: Diseño colaborativo de un plan inclusivo institucional: En esta fase se elaborará, participativamente con el personal implicado en el estudio, una propuesta educativa. Se pretende el diseño de un plan institucional para mejorar la vivencia de la escolaridad y la inclusión escolar de los alumnos, basada en los resultados de las fases anteriores.

Para la puesta en marcha de esta investigación se informó y se pidió el consentimiento de los participantes (a través de los padres o tutores al ser los niños menores), asegurando la protección de datos de los mismos.

RESULTADOS

El análisis de datos desarrollado en la primera fase ha supuesto un análisis de la información derivada de los distintos instrumentos y participantes implicados en la misma. En concreto se ha realizado un análisis descriptivo de los 335 cuestionarios recibidos de las familias (*Good and Bad Things about School*), y de 437 del alumnado (*Symbol Questionnaire* y *Good and Bad Things about School*). Así mismo se ha procedido a un análisis de contenido, siguiendo un modelo inductivo, de aquella otra información más cualitativa derivada de las actividades con preguntas abiertas y/o datos más visuales. Este análisis ha permitido identificar vivencias, emociones y situaciones que los estudiantes y sus familias identifican como relevantes y positivas y otras que al contrario, perturban, incomodan o desconectan al estudiante de la vida en la escuela.

Tras el primer análisis de los 230 cuestionarios *Symbol Questionnaire*, realizados por el alumnado de educación infantil, 1º y 2º de primaria, podemos destacar que el 76,5% considera su experiencia en escuela en términos positivos, como algo bueno, frente un 14,9% y un 8,6 % que se siente regular o mal respectivamente, siendo por tanto casi un 25% el porcentaje de alumnado que señala no encontrarse cómodo en el centro escolar. En cuanto a las distintas actividades en las que participan en el centro educativo los estudiantes señalan que en los momentos de las asambleas solamente un 50% disfrutan, frente a un 37,8%, que manifiestan indiferencia y un 12,2% que se encuentra totalmente a disgusto en las mismas. Por otro lado, en el tiempo de recreo y de comedor, un 85,2%, aproximadamente en ambos casos, disfrutan de estos ambientes, un 11,7% lo valoran como algo normal y, un 3,1% no disfruta de estos momentos.

El tipo de metodología y materias que, de mayor a menor, despiertan el interés en el alumnado son los proyectos, los momentos de juegos, las matemáticas, los experimentos, la informática, la plástica y por último la lectura.

Otro campo de interés para nuestra investigación era conocer qué aspectos le resultan al alumnado más complejos dentro del centro escolar. Casi la mitad de los encuestados, un 47,6%, considera que hacer amigos, aunque una vez que se relacionan, solamente un 6%, no saben cómo enfrentarse al momento del juego. Un total de 147 alumnos solicitan más ayuda en el momento de llevar a cabo las actividades, lo cual podría interpretarse como que a que un 53,1% prefiera no trabajar solo y que un 89,1% y un 83,9 % prefieran, respectivamente, trabajar con amigos o con el profesor.

Con el resto de alumnado, 207 de 3º de Primaria a 6º, empleamos la herramienta *Good and Bad Things about School*, de la que hemos obtenido como resultados que el 72,4% del alumnado manifiesta que estaba satisfecho con su situación en el centro. El resto, un 27,6% del alumnado señala que éste tendría que ser sometido a diferentes reformas, así un 65,3% considera que los baños son los espacios peor cuidados del centro y sería necesario más higiene y arreglarlos puesto que se inundan continuamente. El 27,2% del alumnado asegura que hay muchas escaleras (cuatro plantas) para subir con la mochila cargada de libros y que los pasillos son muy estrechos y eso se manifiesta cuando tienen que cambiar de aula puesto que reciben empujones y

en el ambiente se forma mucho bullicio. El 7,5% restante opina que el patio del centro no es adecuado para que jueguen los niños, puesto que tiene pocas zonas verdes y casi todo el patio es tierra, no tiene sombras para los días de sol y casi no tienes zonas cubiertas para los días de lluvia.

A casi la mitad de los encuestados, el 45,6%, las situaciones que más les agrada son las excursiones, la otra mitad se divide en un 33% para los eventos especiales, un 18% la hora del recreo, un 2% para el comedor y, por último, un 1,4 % para las clases. El alumnado propuso diferentes medidas que se podrían llevar a cabo para mejorar esa situación, entre las que destacamos poder pedir ayuda y apoyo para solucionar sus problemas; tener clases más dinámicas; tener compañeros que no peguen, un mayor respeto; poder hablar sin gritar, tanto compañeros como maestros; hacer más trabajos en equipo; tener más oportunidades; y, poder hablar con su profesora.

Para llevar a cabo el trabajo de aula, el alumnado de esta edad prefiere, de mayor a menor relevancia, las clases prácticas, el trabajo en equipo, trabajo individual, los deberes y por último los exámenes, a lo que consideran que debería poder evaluarse de otra manera.

CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes extraídas de esta primera fase las podemos establecer en:

Adecuación de diferentes espacios del centro. Existe, según la opinión del alumnado, un gran deterioro en los baños, los pasillos y en el patio, lugares en los que se aumentan los conflictos y el descontento por parte del alumnado. Sería importante crear una propuesta para el mantenimiento y uso de mismos y procurar disminuir así esas situaciones.

Potenciar las relaciones horizontales y verticales: Después de analizar algunos de los datos y tras la observación directa, llevada a cabo hasta el momento, podemos decir que existen buenas relaciones tanto verticales (docentes y alumnado) como horizontales (entre estudiantes), pero hemos podido observar que en los casos más complicados -momentos en que los niños tienen problemas serios- no recurren a la comunicación vertical, limitándose

básicamente para asuntos académicos. Este dato parece fundamental la elaboración de la fase 3, propuesta educativa.

Aumentar la participación de todo el alumnado. Los cuestionarios y la observación directa nos permitieron ver que el nivel de participación del alumnado no es el mismo tanto en actividades académicas como lúdicas. Por ello, pretendemos considerar en la siguiente fase el análisis de cómo los tutores/as hablan con su alumnado, escuchan lo que tienen que decir, cómo se sienten y lo que les preocupa. También estudiaremos su responsabilidad al llevar a cabo diferentes actividades que suponen implicarse en la vida escolar del centro.

Mayor participación del alumnado y familias: hasta el momento podemos concluir que el alumnado y las familias tienen una participación casi nula dentro del centro escolar. Las relaciones en el centro con ambos son estrictamente académicas o en casos puntuales, como por ejemplo acudir como espectadores a festivales. El propósito en la fase 3 sería incrementar la participación de los mismos mediante diferentes actividades, en las que se implique el centro y la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow y Miles (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44
- Fielding (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), pp. 31-61.
- Flutter (2007b). Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18(3), pp. 343-354.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 26- 43.

Porter J., Daniels H., Hacker J., Martin S, Feiler A. y Georgeson J. (2010). *Disability Toolkit for Identifying and Collecting Disability Data*. Bath: University of Bath.

Rudduck y Flutter (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.

Las Actitudes en la Alfabetización de Grupos Vulnerables en México; Reflexiones del contexto, proyecciones y realidad social

Sandra Patricia Pompa Saracho (Universidad Autónoma de Barcelona UAB)

Resumen: La presente investigación gira en torno a 3 esferas de interés: las actitudes en el proceso de alfabetización, la inclusión y los grupos vulnerables. El estudio se centra en el marco de las actitudes y la influencia que tienen éstas en el desarrollo y proyección de los niños de zonas marginadas. Para el estudio se observa y evalúa la presencia del docente, los recursos y métodos en el aula, el punto de vista de los alumnos, padres y docentes. Los resultados se cotejan con la deserción escolar y la participación en el mercado laboral.

Palabras clave: actitudes, alfabetización, contexto social, grupos vulnerables, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La educación y el desarrollo social van de la mano. La educación abre las puertas y el camino hacia un mundo más equitativo. La lectoescritura es la manivela de esa puerta, ya que es gracias a ésta que se puede hacer una integración efectiva del conocimiento. Ambas abren el camino al mundo laboral. Lo que indicaría a simple vista que entre más educación tenga un país se generarían: mayores oportunidades laborales y menor desigualdad social. Sin embargo y a pesar de los resultados favorables que se muestran en el reporte de Unesco 2015, México es un país que presenta gran desigualdad social. De un total de 112 millones de habitantes, existen 53.4 millones de habitantes en pobreza (Coneval, 2017; Unesco, 2015 b). Y aunque los niveles de analfabetismo han bajado, aún existe una parte de la población que la padece. Según reportes de INEGI, son 5.5 millones de habitantes que no saben leer ni escribir (Consulta Inegi, 2017). Las cifras muestran una realidad bastante cruda que vale la pena observar. Si bien hay programas que son aplicados, si

instituciones internacionales dan estadísticas favorables hacia estos grupos, qué sucede dentro del comportamiento que no se puede romper la brecha socioeconómica hacia una más equitativa. En las nuevas declaraciones de Unesco sobre la proyección que se espera para el 2030 mencionan que los logros que se han hecho no son en vano, pero que es necesario crear contextos ideales para estos cambios. Es decir, ahora que se han logrado avances en las cuestiones educativas se debe de mirar el entorno social, laboral y económico para generar los espacios y oportunidades indicadas para que la equidad se pueda dar de manera más integral.

La realidad social de estos grupos da pauta a la presente investigación que se centra en la observación de las actitudes en el proceso de adquisición de alfabetización. Las preguntas de investigación giran en torno, a los comportamientos adquiridos en los alumnos y contextos sociales y de qué manera afectan el desarrollo académico y social en la vida cotidiana de estos grupos.

METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio mixto. Para la parte cualitativa utilizamos la etnografía y la observación participante. Para la parte cuantitativa del estudio se hacen 3 instrumentos: el primero un examen de lecto escritura al inicio y al fin del curso; el segundo un cuestionario de la OCDE que presenta diferentes secciones entre ellas: de actitudes sobre la lectura y medición de nivel socioeconómico. Los exámenes fueron guiados en las preguntas y adaptados para niños de educación primaria; el tercer instrumento evaluaba el proceso bidireccional en el aula. Aunado a estos instrumentos, se hicieron mapas de la distribución del aula y el tipo de afiches y materiales que tenían disponibles.

El estudio se realizó en los centros comunitarios del estado de Nuevo León. Estos centros forman parte de la Secretaria de Desarrollo Social y manejan varios talleres de integración entre los cuales está el de lectura y escritura de apoyo. La población de los centros se divide en 3: rural, urbana e indígena. Para el presente estudio se observaron centros comunitarios en los grupos de lectura, tratando de tomar cada una de las muestras de población para cotejar

resultados por zona. La muestra total del estudio fueron 36 niños de entre 6 a los 12 años de edad, que se encuentran cursando entre primer grado de primaria hasta primer año de secundaria.

La observación se llevó a cabo en cada uno de los centros y con las autorizaciones pertinentes del Gobierno del estado. Los centros comunitarios se mostraron en su mayoría abiertos a la observación y participación de propuestas de mejoras. Los cuestionarios fueron aplicados uno a uno. Y la observación se llevó a cabo en diferentes visitas aleatorias por parte del investigador, para encontrar a los grupos en un estado natural de comportamiento.

RESULTADOS

La muestra tiene un promedio de 7 años de edad, es decir segundo grado de primaria, sin embargo, pudimos tener niños de 10 y 12 años, nivel secundaria con niveles de lecto escritura muy bajos (Nivel 1 y 0). La mayor parte de la muestra rondaba en nivel 1 y 2 de lectura con respecto a la prueba Magallanes que implicaría que pueden leer sílabas I (ta, ma, sa) y sílabas II (tra, fla, etc). Los centros comunitarios con mayor capacidad, o conocidos como macro centros tienen una infraestructura muy adecuada para impartir los cursos, sin embargo, nos dimos cuenta que los centros comunitarios más rezagados y con poblaciones más marginadas tienen poca o nula infraestructura, lo que afecta directamente el desarrollo de aprendizaje de los niños. Los docentes no siempre son capacitados para impartir cursos de apoyo para niños con dificultades lectoras, sin embargo, hay maestros con mucha disposición y entereza a la hora de impartir los cursos.

En las preguntas hacia el gusto de la lectura todos muestran una actitud positiva hacia el intento lector, sin embargo, a la hora de indagar de libros y tiempos de lectura, la mayor parte de la muestra no tienen libros de lectura en casa y dedican menos de 30 minutos a la lectura. Las proyecciones a futuro son favorables ya que todos quieren seguir estudiando, aunque la mayoría no sabe que quiere ser de grande. Los niveles de estudios de los padres de la mayoría de la muestra son nivel secundaria, exceptuando algunos que trabajan de policías.

Se encontró una estrecha relación en el avance lectoescritural en los centros que están equipados correctamente y que tienen los maestros con mejor disposición. Por lo que se atribuye que a mejor actitud de parte del docente e infraestructura resultan más efectivos para generar un proceso de aprendizaje positivo. Se muestra que la actitud, la participación y la integración de los niños a los grupos resulta positiva y que muestran ganas de aprender. Los resultados mostraron un centro comunitario que no cuenta con la infraestructura, ni un docente especializado para enseñar, e incluso en este centro aunque los niños no muestran avances lectores, las encuestas actitudinales revelan las ganas de aprender y de seguir estudiando por parte de los niños.

DISCUSIÓN o CONCLUSIONES

La investigación nos ha brindado la oportunidad de ver a los grupos vulnerables desde otra perspectiva. Según Edmund Husserl, las actitudes se van formando según las experiencias que vamos acumulando con la experiencia e interacción con el mundo que nos circunda (Husserl, 1962). De tal manera que las actitudes son patrones de comportamiento aprendidos y adquiridos por el contexto y pueden ser cambiados si se establecen y ofrecen nuevos contextos. Existe una “línea Perversa” dentro de los grupos vulnerables que es difícil de intervenir, casi siempre va hacia abajo condenando a estos grupos. La vulnerabilidad se convierte en un factor generacional que se va repitiendo, un patrón de comportamiento, una visión del mundo y relaciones que se van estableciendo con los otros (Gairín, 2012). La integración de toda la experiencia adquirida, nos ha mostrado que la vulnerabilidad no se gesta únicamente en los barrios de bajos recursos, es un patrón que se adquiere en todos los estratos sociales y genera una percepción del otro como inferior. Se ha dejado de ver al otro como igual y se generan patrones de comportamiento de ayuda compasiva en lugar de brindar espacios y oportunidades equitativas. Las estadísticas de deserción escolar a 2015 nos indican que sólo 44 % de la población de entre 15 y 24 años asiste a la escuela. Lo que significa que un 56 % deja sus estudios. A nivel primaria, las estadísticas indican que un 96% de la población de entre 6 y 14 años de edad asisten a la escuela (Cuéntame Inegi, 2017). Por tanto, tenemos que en educación primaria los niños están

asistiendo a clases, pero es en la edad adolescente y adulta que no continúan este camino. La investigación muestra niños con actitudes positivas hacia la escuela y una disposición positiva de salir adelante, se encontró apoyo de los padres para llevarlos a clases extracurriculares; Entonces qué sucede en el desarrollo, en qué edades pierden esa actitud positiva. Es la necesidad de proveer a la familia un impedimento para seguir estudiando, es el contexto en el que se desarrollan que no permite salir adelante. Sin duda son preguntas que más allá de la estadística debemos estudiar y analizar para comprender y poder brindar apoyo oportuno pero sobre sostenible.

El estudio nos brindó la posibilidad de observar también que los docentes no tienen la misma actitud hacia niños de clase media /media alta, que hacia niños de bajos recursos. Las instalaciones, los materiales no son los mismos. Es necesario gestar nuevos programas de educación sobre inclusión y equidad, para hacer un cambio estructural del pensamiento y comenzar a ver a los grupos vulnerables desde otra perspectiva. Dejar de mirar hacia abajo, comenzar a ver de manera horizontal, como iguales para así poder generar oportunidades y salarios dignos y con ello romper la brecha de vulnerabilidad. Pero sobre crear oportunidades de educación para romper con el paradigma actitudinal que hemos creado de cómo tratar y acercarse a estos grupos vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chuayffet, E. (2013). "Presentación de la agenda educativa de la ciudad de México". Presídium. Sala de Prensa SEP. México D.F, 12 de marzo de 2013.
- Coneval (2017). Medición de la Pobreza. Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas. Recuperado a 12 de septiembre de 2017 en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Inegi (2017). Cuéntame Inegi. Recuperado a 12 de septiembre de 2017 en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Husserl, Edmund (1962). Capítulo 1. La tesis de la Actitud Natural y la desconexión de la misma. Ideas Relativas a una fenomenología pura y

una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.

Gairín J. (2012). *Éxito Académico de Colectivos Vulnerables en Entornos de Riesgo en LatinoAmérica*. Wolters Kluwer España, S.A. C/ Collado Mediano, 928230 Las Rozas (Madrid). ISBN: 978-84-9987-077-9.

Gairín, J. y Rodríguez Gómez, D. (2014) *Intervenir y cambiar la realidad. En acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica*. Santillana del Pacifico. ISBN 978-9561-524279

Unesco (2015A). Educación 2030, Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Unesco. ED-2016/WS/28. Recuperado a 21 de julio de 2015 en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Unesco (2015 B). Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo 2015. La educación para todos 2000- 2015: Logros y Desafíos Presentación en México. Recuperado a 14 septiembre de 2015:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/eptmex2015_01.pdf

Las competencias, un paso hacia de la inclusión educativa

María del Carmen Gómez Gómez (Universidad Internacional Isabel I, España)

María Esther Olveira Olveira (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Resumen: En la sociedad actual es tan importante adquirir conocimientos como estrategias o competencias para la vida, por eso desde la escuela es primordial trabajar esto. A partir de la Ley de educación del año 2006 se incluyen las competencias en las programaciones docentes, estas tienen por objetivo generar ciudadanos competentes en la sociedad. Para conseguir trabajar esto en la escuela es necesario conjugar con los contenidos curriculares de manera que los objetivos marcados por los docentes sean competenciales, y además de contenidos enriquezcan a todo el conjunto del alumnado con las competencias.

Palabras clave: competencias, contenidos, programación, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Con la Ley Orgánica de educación del año 2006 se introducen en España las competencias como elementos del currículo en la enseñanza básica. Las competencias enriquecen las programaciones de los docentes en cuanto a que éstas van tener repercusión más allá de las aulas; generando en los alumnos estrategias que les sirvan para solventar situaciones cotidianas. La enseñanza estaba basada en contenidos curriculares, que se programan de manera secuenciada por parte de los docentes y que responden a un modelo de dificultad ascendente estructurado en niveles y en materias de conocimiento. La sociedad actual no solo demanda conocimientos teóricos en las personas sino también que estas sean resolutivas y competentes; es decir, es tan importante o más el saber utilizar o aplicar el conocimiento, o saber dónde buscarlo como el tenerlo. Por lo tanto, hay una demanda diferente a la educación que la que podía existir en épocas pasadas. Ahora la tecnología y la información son la base del progreso y los retos a los que se enfrentan los

alumnos al terminar la enseñanza básica distan mucho de los de los últimos años del siglo XX. La sociedad está interconectada, en la mayoría de los trabajos las personas trabajan en proyectos desarrollados por profesionales diversos comunicados entre ellos. Para preparar a los alumnos para ser resolutivos en la sociedad actual, desde la escuela se incluyen las competencias, con el objetivo de hacer competentes a las personas en el desempeño de las funciones cotidianas. En este trabajo vamos a ver la manera de integrar las competencias en el currículo y analizar como los objetivos de estas son alcanzables a todo el alumnado y esenciales para el desarrollo personal.

OBJETIVOS

Con este trabajo se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Desarrollar los pasos para conseguir objetivos competenciales en las programaciones.
- Analizar la importancia de las competencias en la escuela y en el alumnado.
- Profundizar en los beneficios de programar por objetivos competenciales.

METODOLOGÍA

En este trabajo se va a realizar un análisis de la finalidad que tienen las competencias en el currículo, de su importancia y de la manera de implementarlas en las programaciones. Se comenzará por definir competencias, el significado sustancial de la palabra, que no varía ya se denominen luego estas de una u otra forma dependiendo de la legislación de cada momento. Tras tener claro lo que significan en la escuela se van a analizar los objetivos que se intentan conseguir con su implantación y las ventajas que estas pueden ofrecer a todo el alumnado, especialmente a aquellos que más dificultades puedan tener y que la ley denomina ACNEAE, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

En el actual sistema educativo aparecen unos elementos curriculares como son: los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y las competencias. Todos estos deben ir interrelacionados en las programaciones de manera coherente. En este trabajo nos vamos a centrar en las competencias y en los contenidos curriculares que conforman la base del conocimiento en el sistema educativo vigente.

Las competencias aparecen integradas en el currículo en el año 2006, como respuesta a las orientaciones europeas que “insisten en la necesidad de la adquisición por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (mecd.gob.es)

Se puede definir competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. (DeSeCo 2003, en www.mecd.es). Así las competencias tienen como finalidad dar a los alumnos estrategias que les sirvan para solventar situaciones y resolver incidencias. Estas competencias se trabajan en todos los cursos o niveles de manera que se perfeccionan las destrezas adquiridas, pero existe una dificultad a la hora de valorarlas. En la evaluación es difícil medir cuantitativamente el grado de adquisición y todas ellas se pueden mejorar por lo que estarían en constante proceso de mejora. Este grado de consecución sería común a todo el alumnado puesto que el aprendizaje es algo que nos acompaña durante toda la vida, ya que el hombre no deja de aprender y de perfeccionarse.

Otro elemento del currículo son los contenidos que han estado siempre presentes en las diferentes leyes de educación, estos se definen por parte del ministerio de educación como “conjunto de conocimientos que se ordenan en asignaturas. Habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.” (www.mecd.gob.es).

Los contenidos se dividen en materias de manera que se trabajan en muchos casos de manera aislada, sin que el alumno sea consciente de que el conocimiento es algo global e interrelacionado. También se clasifican en niveles de dificultad, esto se manifiesta en los diferentes cursos. Cada alumno debe alcanzar unos contenidos mínimos en todas o la mayoría de asignaturas

para promocionar de curso; de otra manera podría repetir y en casos extraordinarios serían candidatos a adaptaciones curriculares significativas. Cuando un alumno no promociona, repite todas las asignaturas del curso que no ha superado el nivel de exigencia que le marca la ley, incluso de aquellas en las que puede haber destacado. Con esta situación un alumno que necesite reforzar o más tiempo para adquirir unos conocimientos de una o varias materias repitiendo curso, está condenado a no poder seguir avanzando en aquellas que tienen superadas.

Las competencias, debido a su complejidad para valorarlas es difícil o imposible hablar de su no consecución; de la misma manera que sería falso hablar de su consecución completa. Las competencias siempre estarán en proceso, por lo que no van a repercutir en la promoción o no de curso de la misma manera que los contenidos; y tampoco condicionarán al alumno a no poder seguir perfeccionándose en ellas en caso de repetir.

RESULTADOS

Competencias y contenidos son dos elementos que deben ir unidos en las programaciones de los docentes, y por medio de la impartición de contenidos intentar que el alumno perfeccione sus competencias. No se habla de las competencias clave en este trabajo, puesto que cada uno es más o menos competente en diferentes habilidades o destrezas personales que no tienen por que corresponderse con la nomenclatura de la clasificación que cada normativa exponga.

Para alcanzar los fines que marca la ley y que permiten a todo el alumnado avanzar según su ritmo dentro de su grupo de iguales es necesario programar objetivos competenciales que integren contenidos y competencias de manera que den lugar a actividades competenciales con diferentes grados de dificultad en la resolución, pero no en el resultado.

A continuación se va a exponer un ejemplo de programación de actividad que permite a alumnado con diferentes características ejecutarla y resolverla independientemente de sus dificultades.

El contenido que interesa trabajarse es la multiplicación que se compone tanto de una mecánica de ejecución como de la comprensión del concepto. Es decir,

podemos hablar de saber las tablas de multiplicar o de entender que multiplicar es sumar reiteradamente cierto número de veces. La competencia es decidida por el docente, en este caso vamos a trabajar la comunicación lingüística.

A la hora de programar las competencias es interesante tener en cuenta dos cosas; las competencias no son afines a las asignaturas, es decir, las matemáticas como es el caso de este ejemplo no tiene por que ser la materia con la que se trabaje la competencia matemática. Otra nota importante es que a la hora de programar hay que tener en cuenta que no se puede tomar una competencia de manera global, cada competencia está compuesta por dimensiones, estas son pequeñas características de cada una que se pueden trabajar de manera independiente. Es imposible en una sesión trabajar toda una competencia, en este caso vamos a coger la dimensión léxica para la comprensión del concepto de multiplicación.

Una vez seleccionado el contenido y la dimensión de la competencia, se marcará un objetivo competencial y a partir de él se puede diseñar la actividad o actividades competenciales que lleven a su consecución y la evaluación de la competencia.

En este caso el objetivo planteado puede ser que el alumno sea capaz de resolver problemas con operaciones de multiplicación. La actividad puede ser que el alumno tenga un problema en el que sea necesario hacer multiplicaciones para llegar al resultado; es en la actividad en la que se va a valorar tanto el contenido como la competencia. En este caso puede haber alumnos que sepan las tablas de multiplicar y así lleguen al resultado, otros que realicen sumas, otros que utilicen la calculadora, otros que miren las tablas en algún tipo de soporte, etc. todos pueden llegar al resultado y solventar el problema. La diversidad hace que cada uno escoja un camino diferente y utilice unas estrategias distintas, pero han comprendido el concepto de multiplicación (contenido) y han entendido lo que dice el problema (competencia) por lo tanto el éxito lo tendrían todos asegurado.

Contenido	Objetivo	Competencia	Dimensión	Objetivo competencial
La multiplicación	Que el alumno asimile el concepto de multiplicación	Comunicación lingüística	Comprensión lectora	Que el alumno sea capaz de solucionar problemas que impliquen utilizar la multiplicación.

Tabla 1. Ejemplo de programación de contenido competencial

CONCLUSIONES

La escuela forma en muchos casos para el éxito escolar, es decir, muchos de los contenidos curriculares adquiridos en la educación obligatoria no se utilizan una vez finalizada esta. Además, la no consecución de un porcentaje de contenidos lleva al alumno a no promocionar de curso, debiendo así dedicar un año más a intentar alcanzarlos. Si hablamos de alumnado con adaptación curricular significativa, la concreción en esta implica en la mayoría de los casos que el alumno no obtenga la titulación oficial de la enseñanza obligatoria.

Con las competencias se pretende llegar más allá de la escuela, es decir dar conocimientos o destrezas que sirvan para la vida, independientemente del nivel o grado de consecución de los contenidos. El alumno va a poder solventar situaciones o incluso llegar a esos contenidos en el momento que los necesite por otros medios que no impliquen memoria o destrezas en las que no destaca. Las competencias pretenden desarrollar las destrezas y habilidades personales de manera que es necesario programar de manera competencial para que todo el alumnado pueda beneficiarse de máximo posible de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- González, A.E. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Llach Carles, S. y Alsina i Pastells, Á. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación interdisciplinar desde

la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.mecd.gob.es recuperado el 22/08/2017.

Las dificultades de nominación en alumnos disléxicos de quinto de Educación Primaria

Paula Outón (Santiago de Compostela, España)

Resumen: Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tienen las tareas de nominación en la detección de la dislexia, considerando que la lentitud y la falta de exactitud para nombrar estímulos familiares pueden ser indicadores de este trastorno. En este estudio se aplicó una prueba de nominación serial a 42 disléxicos y 39 lectores normales de 5º de Educación Primaria. La prueba incluye series de elementos alfanuméricos, de elementos de un mismo campo semántico, familiares y no familiares, y de elementos de distintas categorías. Los resultados mostraron que los disléxicos son más lentos y más inexactos en la nominación de las diferentes series, excepto en la serie de letras, siendo las series con estímulos menos frecuentes y las que presentan elementos de campos semánticos diferentes donde se observan mayores diferencias.

Palabras clave: dislexia, lectura, nominación rápida automática.

INTRODUCCIÓN

El déficit en las tareas de nominación de los sujetos disléxicos ha despertado el interés de numerosas investigaciones que han tratado de explicar la relación entre la velocidad de nominación y la lectura, analizando los procesos que requieren ambas tareas. Así, Kirby, Georgiou, Martinussen y Parrila (2010) señalan que la velocidad de nominación y la lectura comparten diferentes procesos cognitivos como el movimiento secuencial de los ojos a través de la página, la decodificación del estímulo en las fijaciones, el acceso a su representación mental, la activación de las instrucciones para nombrarlo, el movimiento de los ojos al siguiente estímulo antes de su articulación y el retroceso de los ojos al inicio de la línea siguiente. La similitud de procesos en ambas tareas lleva a algunos autores a considerar la tarea de nominación

serial rápida como una representación microcósmica de la lectura (Wolf & Bowers, 1999; Levåg & Hulme, 2009). Para Torgesen y sus colaboradores la contribución de la velocidad de nominación a la lectura se produce de manera indirecta, ya que esta es un componente más del procesamiento fonológico (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Sin embargo, otros estudios señalan una contribución directa a través de la conciencia fonológica o la articulación (Bowers & Wolf, 1993; Georgiou, Parrila & Kirby, 2006). Desde esta última perspectiva, se ha propuesto la hipótesis del doble déficit (Wolf & Bowers, 1999), según la cual la dislexia estaría relacionada con un déficit en la velocidad de etiquetado (que dificultaría el acceso y la recuperación de los nombres de los estímulos presentados visualmente) y/o un déficit fonológico (que dificultaría la manipulación mental de los sonidos de las palabras). Más recientemente, Al Dahhan, Kirby, Brien y Munoz (2016) relacionan las dificultades de los disléxicos en la nominación de letras con el tiempo de articulación y los movimientos oculares, señalando que estos realizan fijaciones y pausas más largas y mayor número de saccades y regresiones.

La investigación, por tanto, nos muestra que los disléxicos presentan un déficit en la nominación serial rápida y que esta capacidad es un buen predictor del rendimiento lector en diferentes lenguas. Sin embargo, los estudios no son concluyentes sobre la naturaleza exacta de la relación entre la nominación y la lectura. Kirby et al. (2010) señalan que cada teoría aporta una pieza al rompecabezas, pero ninguna proporciona una visión completa de dicha relación.

METODOLOGÍA

Objetivo

Con el fin de conocer mejor la naturaleza del déficit que presentan los disléxicos en las tareas de nominación, nuestro objetivo fue evaluar la exactitud y velocidad de nominación en estudiantes de quinto de Educación Primaria y comprobar si existen diferencias en función del rendimiento lector y del tipo de estímulos utilizados.

Muestra

La muestra incluyó un total de 81 alumnos de quinto de Educación Primaria, de diferentes centros de las comunidades Autónomas de Galicia y Cataluña (51,9 % en Galicia y 48,1 % en Cataluña), distribuidos en dos grupos de estudio: el grupo de disléxicos, formado por 42 sujetos, de los cuales 26 eran niños y 16 niñas, con edades comprendidas entre los 9,10 y los 11,7 años ($M = 10,22$; $SD = 0,47$) y con un diagnóstico de dislexia evacuado por un organismo legitimado al efecto, y el grupo de normlectores, formado por 39 sujetos, 22 niños y 17 niñas, de entre 10 y 11,6 años de edad ($M = 10,39$; $SD = 0,46$), que reunían las mismas características que el grupo de dislexia y que constituyeron el grupo control.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la Evaluación del Etiquetado Verbal (Outón, 2003). Se trata de una prueba basada en el test RAN de Denckla y Rudel (1976), aunque a diferencia de la versión original esta incluye nominación de series de objetos de un mismo campo semántico y familiares (frutas y animales), de series de otros menos familiares (instrumentos musicales), así como de series de elementos de distintas categorías (miscelánea).

Dicha prueba ha sido diseñada para administrarse individualmente y tiene como finalidad evaluar la exactitud y la velocidad de denominación en ocho tareas diferentes: series de frutas, series de animales, series de colores, series de números, series de instrumentos musicales, series de objetos de distinta categoría –miscelánea–, series de nociones espaciales y series de letras. El examinador presenta cada una de las tareas en una lámina DIN A-4, con formato de tabla de 5 columnas por 9 filas, en la que se distribuyen 5 estímulos que se repiten al azar 9 veces constituyendo series de 45 estímulos.

Procedimiento

La prueba fue administrada individualmente por la autora de este trabajo dentro del horario escolar. En primer lugar, los sujetos eran instruidos en la tarea con dos láminas de entrenamiento: serie de medios de transporte y serie de material escolar. Seguidamente, se iniciaba la evaluación propiamente dicha,

en la que el alumno tenía que nombrar lo más deprisa posible los diferentes estímulos de cada fila en sentido izquierda–derecha y de arriba–abajo. Si en algún momento el sujeto se olvidaba del nombre del estímulo, se le instruía a que dijese “paso” o “no sé”. El examinador recogía en un cuadernillo de registro el número de errores y el tiempo de ejecución en segundos para cada serie. La serie de letras únicamente se administró a un grupo reducido de la muestra (7 disléxicos y 5 lectores normales), ya que se incorporó al diseño de la prueba en una fase posterior.

RESULTADOS

El análisis de los errores arrojó diferencias significas entre los disléxicos y los normolectores en el rendimiento global de la prueba. Los alumnos disléxicos cometieron más errores que los normolectores en todas las series, aunque no se alcanzó el nivel de significación estadístico convencional en animales ($t = 0.13$, $p = 0.895$) y números ($t = 0.64$, $p = 0.523$). La tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas de los errores en las distintas series en función de los grupos, el estadístico de contraste y el nivel de significación estadístico del mismo.

Tareas	Grupos				<i>t</i>	<i>p</i>
	Disléxicos		Normolectores			
	M	DT	M	DT		
Frutas	1.50	2.50	0.36	0.84	2.71	0.008
Animales	0.17	0.44	0.15	0.43	0.13	0.895
Colores	0.60	0.86	0.15	0.43	2.89	0.005
Números	0.10	0.37	0.05	0.22	0.64	0.523
Instrumentos musicales	7.10	5.26	1.77	3.09	5.50	0.000
Miscelánea	4.07	4.07	1.15	2.72	3.76	0.000
Nociones espaciales	1.50	3.51	0.00	0.00	2.66	0.009
Total	15.10	9.83	3.69	4.26	6.68	0.000

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas en el número de errores en las distintas series en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Con respecto a la velocidad de nominación, el análisis estadístico mostró también diferencias significativas entre los disléxicos y los normolectores en el tiempo en segundos empleado para nombrar los estímulos en cada una de las series y en el total de la prueba (véase Tabla 2). La lentitud mayor se observó en las series de miscelánea, instrumentos musicales y frutas.

Para comprobar si hubo diferencias significativas en la serie de letras, se realizó un análisis de los rangos del grupo disléxicos y del grupo normolectores, utilizando la prueba estadística U de Mann Whitney. En la tabla 3 se recogen los resultados de dicho análisis para las variables número de errores y tiempo. Como se puede apreciar, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna de las variables estudiadas.

Tareas	Grupos				<i>t</i>	<i>p</i>
	Disléxicos		Normolectores			
	M	DT	M	DT		
Frutas	57.66	19.18	38.57	7.21	5.84	0.000
Animales	49.44	14.92	40.80	36.69	4.95	0.000
Colores	45.48	10.98	32.30	6.67	6.47	0.000
Números	27.17	9.92	20.74	3.94	3.78	0.000
Instrumentos musicales	77.25	31.04	44.10	9.21	6.41	0.000
Miscelánea	79.57	31.40	47.94	10.18	6.00	0.000
Nociones espaciales	56.32	19.01	40.13	6.29	5.06	0.000
Total	396.96	113.95	264.41	38.58	6.90	0.000

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas en los tiempos de ejecución en las distintas series en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

Letras	Disléxicos		Normolectores		U de Mann Whitney	<i>p</i>
	M	DT	M	DT		
Errores	0.60	1.34	0.29	0.76	16	0.876
Tiempo	34.30	16.46	22.01	6.83	758	0.351

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas en la serie de letras en función de los grupos y el nivel de significación de contraste

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en nuestro trabajo, al igual que en estudios similares, permiten afirmar que los disléxicos fueron más lentos y más inexactos a la hora de nominar series de estímulos conocidos (Bexkens, Van den Wildenberg & Tijms, 2015; Yeung, Ho, Chan & Chung, 2014). Esta mayor lentitud e inexactitud se incrementa especialmente en las series de miscelánea, instrumentos musicales y frutas y se reduce considerablemente en las series de letras y números. Ello podría interpretarse por el grado de familiaridad con los estímulos de las series, ya que el incremento de exposición a las letras y números durante la enseñanza formal conlleva una automatización de los mismos (Norton & Wolf, 2012, Żesławska-Faleńczyk & Małyszczak, 2016). Otra posible explicación es que los estímulos alfanuméricos están formados por categorías cerradas con un número limitado y preciso de etiquetas, mientras que los estímulos no alfanuméricos conllevan categorías más ambiguas con múltiples nombres (Kirby et al., 2010).

El bajo rendimiento de los disléxicos en la serie de miscelánea también pudo estar influido por la utilización de campos semánticos diferentes, ya que la presencia de estímulos de la misma categoría facilita la recuperación de las etiquetas. Araújo, Faísca, Reis, Marques y Petersson (2016) encontraron que los tiempos de nominación eran menores cuando las imágenes estaban precedidas por una imagen de la misma categoría semántica en comparación con otras que no estaban relacionadas.

En función de estos resultados, consideramos que deberían llevarse a cabo más investigaciones sobre el tipo de estímulo empleado en las tareas de nominación según la edad. Creemos que los estímulos alfanuméricos pueden ayudar a discriminar mejor a los disléxicos en las etapas iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito, pero no tanto en etapas posteriores. No obstante, concluimos que la evaluación de la exactitud y velocidad de nominación serial puede ser una herramienta muy útil en la prevención primaria de las dificultades lectoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R., Brien, D. C. & Munoz, D. (2016). Eye movements and articulations during a letter naming speed task: Children with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 50*, pp. 275-285.
- Araújo, S., Faísca L., Reis, A., Marques, J. F. & Petersson, K. M. (2016). Visual naming deficits in dyslexia: An ERP investigation of different processing domains. *Neuropsychologia, 91*, pp. 61-76.
- Bexkens, A., van den Wildenberg, W. P. M. & Tijms, J. (2015). Rapid automatized naming in children with dislexia: Is inhibitory control involved? *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice, 21*(3), pp. 212-234.
- Bowers, P. G. & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dislexia. *Reading and Writing, 5*, pp. 69-85.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia, 14*(4), pp. 471-479.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading, 10*, pp. 199-220.
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R. & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(3), pp. 341-362.
- Levåg, A. & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science, 20*, pp. 1040-1048.
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology, 63*, pp. 427-452.
- Outón, P. (2003). Diseño, implementación y evaluación de programas de intervención con disléxicos (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp. 276-286.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 415-438.
- Yeung, P., Ho, C. S., Chan, D. W., & Chung, K. K. (2014). What are the early indicators of persistent word reading difficulties among Chinese readers in Elementary Grades. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 20, pp. 119-145.
- Żesławska-Faleńczyk, A. & Małyszczak, K. (2016). Umiejętność szybkiego nazywania i jej związek z czytaniem w grupie dzieci polskojęzycznych z dysleksją. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 11, pp. 47-55.

Mediación educativa y desarrollo de competencias emocionales, sociocognitivas y morales

Santiago Miranzo de Mateo (Alcalá de Henares, España)

Resumen: Se muestran los resultados de la investigación cualitativa realizada a 19 mediadores escolares que demuestra el desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales de los 100 alumnos formados como mediadores con el Programa de mediación educativa e-AMEDIAR en la ESO en el centro formativo Padre Piquer entre los cursos escolares 2006 y 2012.

Palabras clave: conflictos, convivencia, mediación.

INTRODUCCIÓN

Se presentan los datos obtenidos tras investigar qué competencias desarrolla el programa de mediación educativa e-AMEDIAR en los alumnos formados como mediadores de la ESO del centro formativo Padre Piquer de Madrid, aplicado durante 8 cursos escolares. A partir del relato de su experiencia se ha estudiado qué les ha aportado en su desarrollo socio-cognitivo, emocional y moral el haberse formado y ejercido como mediadores a través del programa e-AMEDIAR.

METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa a través de la herramienta de entrevistas en profundidad de tipo individual y grupal. Se ha entrevistado a 19 mediadores, es una muestra no probabilística. El acercamiento a los sujetos que han sido investigados ha estado basado en el conocimiento narrativo-episódico de los sujetos, consistente en narrar situaciones, recordar contextos y acontecimientos específicos. La metodología de la tesis partirá del paradigma positivista y será complementada con un paradigma hermenéutico.

RESULTADOS

La investigación se centra en la descripción y explicación de teorías e hipótesis explícitas de los autores relevantes en torno a la mediación educativa y al desarrollo de competencias socioafectivas y en las apreciaciones y reflexiones de 17 años de práctica profesional como mediador escolar. Los resultados han sido clasificados en torno a un listado de 29 competencias, a saber, 15 competencias socio-cognitivas, 6 emocionales y 8 morales. Para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación se diseña un estudio de tipo descriptivo en el cual, a través de dos técnicas claves de recogida de datos, la entrevista y la encuesta, identificamos las competencias reconocidas por los alumnos que han participado en la formación en el programa e-AMEDIAR.

Como cierre del análisis de datos y para dotarlos de validez, se contrastan las competencias básicas del programa e-AMEDIAR reconocidas por los chicos con las competencias identificadas en programas de mediación internacionales y nacionales y con las 10 competencias claves para el trabajador del siglo XXI del Phoenix Research Institute (EEUU).

Se descubre que la percepción de desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales en los alumnos formados como mediadores escolares es destacable en la mayoría de ellos, que los alumnos con menos capacidades y habilidades socioafectivas son los que más se benefician de la formación como mediadores, que los alumnos aumentan su autoconfianza al ser mediadores, que aprenden herramientas útiles en la búsqueda de trabajo y que se favorece el ejercicio de una ciudadanía prosocial y proactiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se concluye que las nuevas generaciones de ciudadanos que han crecido con un programa de mediación educativa en sus centros escolares y que se han formado y han ejercido como mediadores tienen tendencia a ser ciudadanos proactivos y con actitud prosocial pues han desarrollado las competencias morales necesarias para ello y lo han corroborado a través del cuestionario online. Por lo tanto, cuantos más alumnos sean formados como mediadores más posibilidades de tener ciudadanos con actitudes prosociales.

Se demuestra que Programas como e-AMEDIAR son una herramienta para trabajar las competencias clave que se están requiriendo desde la Unión Europea para dar respuesta al mundo VUCA, un mundo presidido por la globalización, por la rapidez de los cambios y por las miles de interconexiones. Programas como el investigado en esta tesis son una herramienta para lograr que los ciudadanos superen el reto de desarrollar unas competencias que les permitan adaptarse con flexibilidad a los cambios.

Las 8 competencias clave que son mínimos establecidos por la Ley Orgánica de Educación para la etapa educativa de la E.S.O. son desarrollables por el programa e-AMEDIAR tras el análisis tanto grupal por tipo de competencias como el individual.

Se observa que las competencias profesionales que el Phoenix Research institute prevé que serán clave para el año 2020 están siendo implementadas a través de actividades de la formación como mediadores que incluyen las destrezas para lograr adquirir tales competencias, esto les permitirá estar mejor preparados para la búsqueda de trabajo.

Las personas con menos capacidades y habilidades en el momento de ser formadas como mediadoras son las que más han aprovechado el curso y más recomiendan hacerlo y más se quieren dedicar a ejercerlo profesionalmente. Podemos inferir que este programa de mediación educativa debe ser extendido especialmente para ayudar a los más desfavorecidos que no pueden acceder en igualdad de condiciones al mundo educativo, programas como e-AMEDIAR que persiguen los objetivos de evitar la exclusión social y laboral y ciudadana son recomendables para ser promovidos por los gobiernos autonómicos para mejorar la convivencia, educar en valores y apostar por un mundo mejor construido entre todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibarrola-García, S. E. (2012). *La convivencia escolar en positivo. mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.

Ibarrola-García, S., & Iriarte Redín, C. (Enero-Abril De 2013). la influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. (U. D. Granada, Ed.)

- Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), pp. 367-384.
Obtenido de [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=56726350022](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022)
- Ibarrola-García, S., & Y Iriarte Redín, C. (2017). aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación: un estudio dentro del contexto educativo. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*(15 (1), pp. 75-104.
- Ibarrola-Garcia, S.; Iriarte Redín, C. (Enero-Abril De 2013). la influencia de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. (U. D. Granada, Ed.) *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), pp. 367-384. Recuperado el Enero De 2014, De [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=56726350022](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022)
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. (2011). *Theatlantic.com*. Obtenido de [Http://Cdn.Theatlantic.Com/Static/Front/Docs/Sponsored/Phoenix/Future_Work_Skills_2020.Pdf](http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf)
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea.
- Torrego, J. C. (2013). *8 ideas clave para la tutoría en los centros educativos*. Madrid.
- Torrego, J.C. Y Moreno Olmedilla, J.M. (2000). *Psicoeducación* . Obtenido de [Ecaths1.S3.Amazonaws.Com/Psicoed/1554866304.17%20la%20disrupción.Pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/psicoed/1554866304.17%20la%20disrupcion.pdf)
- Torrego, J.C. y Funes, T. (2000). El Proceso de mediación escolar en los ies de la Comunidad De Madrid. *Organización y Gestión Educativa*(4).
- Torrego, J.C. y Galán, G. (Septiembre-Diciembre De 2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista De Educación*(347), pp. 369-394.
- Torrego, G. M. (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J. C. Torego, *El Plan De Convivencia*. Alianza.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo Integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.

Modelo de orientación educativa en Educación Infantil y Primaria en el Principado de Asturias: propuestas para un modelo basado en la equidad y la inclusión

Covadonga Menéndez Suárez (Orientadora del CP La Fresneda. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España)

Resumen: Con la publicación en diciembre de 2014 de un decreto que regula la orientación educativa en el Principado de Asturias surge un nuevo modelo de orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria, creándose unidades de orientación en todos los centros que imparten esas etapas. Estas estructuras, concebidas como órganos de coordinación docente análogos a los departamentos de orientación en Educación Secundaria, se dotan además de un orientador u orientadora a tiempo completo si el centro cuenta con más de 400 alumnos o alumnas. En un marco de equidad e inclusión es preciso promover propuestas alternativas que contribuyan a la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en auténticas comunidades de aprendizaje, alejándose del modelo médico de orientación vinculado únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales (Calderón y Habegger, 2012).

Palabras clave: orientación educativa, inclusión, comunidades de aprendizaje.

El principal objetivo de esta comunicación es realizar propuestas de trabajo inclusivas en un campo concreto, el de la orientación educativa, y en unas etapas educativas determinadas, las de Infantil y Primaria. En la comunidad autónoma del Principado de Asturias, con la publicación del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional, surge un nuevo escenario normativo que compromete a los centros educativos y a los profesionales de la orientación a reformular los antiguos modelos de trabajo dentro de nuevas estructuras. Estos cambios son especialmente llamativos en las etapas de Educación Infantil y Primaria, donde se crea un nuevo órgano de coordinación docente denominado “unidad de orientación”

con funciones similares a los departamentos de orientación de educación secundaria, pero que debe hacer hincapié, por norma, en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje. Esta apuesta por la prevención se acompaña de un aumento de recursos humanos de orientación educativa en estas etapas, dotando de un profesional a tiempo completo de esta especialidad a todos los centros de Educación Infantil y Primaria que cuenten con más de 400 alumnos o alumnas.

Los profesionales de la orientación en estos centros, organizados anteriormente en equipos itinerantes, deben desarrollar nuevos modelos de trabajo, aún más teniendo en cuenta la inclusión concebida como principio educativo, pero también como *derecho* de todo el alumnado al acceso, la participación y el aprendizaje.

Estos nuevos modelos de orientación inclusiva, al comprometerse con la equidad como la base de su trabajo, deben, en primer lugar, *superar el modelo médico de la discapacidad* (Barton, 1998) que tan instaurado se encuentra en el campo de la orientación en Educación Infantil y Primaria. El carácter itinerante de los orientadores y orientadoras ha supuesto, en muchos casos, la priorización de la atención a las necesidades educativas del alumnado con mayores dificultades, procediendo al paso de pruebas psicométricas como base de informes de evaluación psicopedagógica que permiten justificar la dotación de recursos humanos especializados (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Auxiliar Educador o Educadora, entre otros) y también, como se recoge en el artículo “Obstáculos a la inclusión” (Echeita y Calderón, 2014), para justificar opciones excluyentes como el apoyo fuera del aula y la escolarización en modalidades como la combinada y la específica.

Además de la superación del modelo médico de la discapacidad, para analizar esta deriva del modelo de orientación tradicional es interesante referirse a dos factores clave más:

- *La burocratización de las labores de orientación*, sobre todo en lo referido a la dotación de recursos humanos, que sigue asociada en la mayoría de las comunidades autónomas al número de dictámenes de escolarización. Así, el orientador u orientadora se convierte en el elemento clave para conseguir aumento de docentes especializados en cada centro. En este sentido, es urgente la movilización en pro de

dotaciones básicas de docentes de apoyo especializado en los centros, que contemplen aspectos como el número de alumnado de cada centro, el índice sociocultural de los barrios en los que se ubican u otros que posibiliten la disminución del etiquetado del alumnado, proceso que va en aumento en nuestra comunidad como se recoge en los informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2017).

- El carácter externo e itinerante de los especialistas en orientación educativa que ha conllevado, en numerosos casos, una percepción por parte del profesorado de los especialistas en orientación como “*expertos ajenos*” que acuden una o dos veces por semana a su centro a atender hojas de demanda, en un horario en ocasiones no compartido y que, por cuestiones de urgencia, se dedican a evaluar al alumnado que supone un mayor reto para la docencia. Así, las evaluaciones de carácter contextual y que inciden en factores organizativos y metodológicos pueden quedar minimizadas por cuestiones de disponibilidad horaria.

Por ello, el modelo actual de orientación que se ha propuesto en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias se presenta como una oportunidad excelente, a la par que obligatoria, para modificar roles y adoptar nuevos enfoques.

Estos roles y enfoques, con la mayor presencia horaria de los orientadores y orientadoras en los centros, en muchos casos a tiempo completo, pueden y deben generar dinámicas de *planificación de propuestas inclusivas para todo el alumnado* (Echeita y Calderón, 2014), lo que se considera debe ser uno de los ejes del trabajo en orientación educativa.

Y es que no puede obviarse que nuestro trabajo se cobija bajo el paraguas de la educación inclusiva. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006), refrendada por España en 2008, establece, en su artículo 24, la inclusión como un derecho para el alumnado con discapacidad, que se hace extensible para todo el alumnado. Más recientemente, en 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas ha dictado, mediante el Comentario General nº4 referido al citado artículo 24, instrucciones claras sobre cómo los Estados firmantes deben asegurar y hacer efectivo ese derecho a la educación inclusiva.

Situados en este paradigma, este artículo trata de realizar una propuesta de acciones transformadoras en orientación educativa que se consideran inaplazables si lo que se pretende es conseguir un sistema inclusivo. Para ello es preciso articular dos triadas ya “clásicas” en el campo de la educación inclusiva y que permiten resumir y organizar las propuestas que siguen.

La primera de ellas es “presencia, participación y aprendizaje”:

- Presencia, ligada también al acceso y la permanencia en el sistema educativo. Desde las etapas de Educación Infantil y Primaria es vital priorizar la prevención adoptando un enfoque de altas expectativas para todos y todas que haga efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Desde orientación educativa es preciso promover un programa de estimulación de capacidades y prevención de dificultades en Educación Infantil que se destine a todo el alumnado y que se organice de manera inclusiva. Para ello la gestión de la formación del equipo docente de esta etapa debe ser un objetivo prioritario del centro, fomentando la estimulación del lenguaje diaria e intensiva para todos y todas, el razonamiento lógico matemático, el desarrollo de las funciones ejecutivas o el desarrollo socioemocional, entre otros aspectos.
- La presencia implica asimismo la posibilidad de aprender juntos en los mismos contextos, aspecto básico que asegura la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006), pero que se vulnera permanentemente desde las prácticas escolares, teniendo los servicios de orientación educativa un papel fundamental en su tramitación. En este sentido, se pueden destacar tres vulneraciones frecuentes y recurrentes que deben ser revisadas:
 - Los cambios de modalidad de escolarización, en aumento en nuestra comunidad tal y como se recoge en el número creciente de alumnado en los centros de educación especial (MECD, 2017)
 - Las propuestas de escolarización en centros “preferentes” que cuentan con ciertos recursos especializados, entre los que destaca el perfil de auxiliar educador o educadora, que otros centros de esa misma zona o sector no tienen. De este modo, se configura una doble red de centros: por un lado los que cuentan

con esos recursos y en los que se escolariza el alumnado con mayores necesidades de apoyo y por el otro los que cuentan con menor diversidad. Esto es debido a esa distribución administrativa de recursos que opta porque el alumnado se desplace a lugares que cuenten con los recursos o ajustes razonables que precisan, en lugar de garantizar que el recurso acompañe al alumnado. Estas decisiones, amparadas en la optimización de los recursos y a las que se suele guardar “obediencia administrativa”, dan lugar a situaciones para nada inclusivas como que hermanos o hermanas acudan a colegios diferentes, que se realicen cambios de centro a mitad de escolarización ante situaciones sobrevenidas (que suponen una expulsión y exclusión en toda regla de alumnado con necesidades educativas), que centros muy próximos entre sí difieran en proporciones importantes en número de alumnado con necesidades educativas especiales y que la comunidad llegue incluso a tipologizar y clasificar los centros en base a estos factores, hecho que, en ausencia de una buena gestión inclusiva, puede reflejarse en los datos de reserva de plaza y matriculaciones e incluso acabar en procesos de guetización escolar.

- La organización interna de apoyos y desdobles, ante los que es preciso ser vigilantes para evitar que tengan carácter homogéneo y, con ello, segregador.
- Participación, entendida como una vertiente básica de la convivencia. Desde orientación educativa en Educación Infantil y Primaria no debe minimizarse esta parcela de trabajo que debe recogerse en los planes integrales de convivencia, pero también en los planes de acción tutorial. De nuevo desde un enfoque preventivo, es clave plantear propuestas de buen trato desde las primeras edades, con tolerancia cero a cualquier tipo de violencia o abuso de poder y con propuestas de trabajo planificadas y basadas en la evidencia.
- Aprendizaje, y por ende, éxito escolar. La enseñanza realmente personalizada y basada en el Diseño Universal del Aprendizaje es uno de los aspectos en los que la orientación educativa debe incidir con más

fuerza, revisando de manera compartida y orientando todo el modelo de programaciones didácticas y, por extensión, de adaptaciones curriculares. El diseño de propuestas de trabajo flexibles y personalizadas fundamentadas en metodologías basadas en evidencias posibilitan un mayor desarrollo que, paralelamente, tiene efectos tanto en la presencia como en la participación.

La segunda triada de términos que guían estas propuestas de trabajo es “culturas, políticas y prácticas”:

- Culturas, siendo necesario repensar muchos de los principios y valores que guían las políticas y prácticas que se desarrollan en los centros educativos. Desde orientación educativa no puede obviarse la necesaria alfabetización ética del alumnado y del profesorado y la necesidad de construir espacios de reflexión para generar, de manera compartida con el contexto, auténticas comunidades de aprendizaje.
- Políticas, entendidas como la “política de centro”, sus normas de actuación. Orientación educativa debe aportar una visión renovada sobre la gestión inclusiva de los centros, la organización de grupos, espacios, la gestión de los apoyos e, incluso, sobre la relación con la comunidad. La presencia a tiempo completo en los centros y su pertenencia a los claustros posibilita una mayor capacidad de acción en este sentido.
- Prácticas, en lo anteriormente referido a la necesaria promoción, desde orientación educativa, de metodologías basadas en evidencias y metodológicas activas: aprendizaje dialógico, cooperativo, basado en proyectos, aprendizaje servicio, ..., ya que son iniciativas que posibilitan una respuesta a la diversidad en términos de equidad y calidad.

En este listado de propuestas no se ha hecho mención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo porque se considera que el gran reto de la orientación educativa no tiene que ver únicamente con este perfil de alumnado, aunque es obvio que, por cuestiones justamente de la “inequidad” a la que están sometidos, formarán parte muy especial del trabajo de orientación en estas etapas. Por ello, y en relación a las prácticas, se destaca la urgencia de repensar y transformar gran parte del proceso de realización de evaluaciones psicopedagógicas (Calderón y Habegger, 2012), haciendo

especial hincapié en, entre otros aspectos, la identificación de facilitadores y barreras para el aprendizaje y la realización de evaluaciones contextuales que promuevan el análisis de dinámicas de aulas, más que en el “etiquetaje” de sujetos aislados en el marco de un proceso democratizado que permita la participación de otros agentes, entre ellos el resto de docentes y las familias. Se comenta en algunos foros que la educación, o es inclusiva, o no es educación. La misma reflexión se podría aplicar a la orientación educativa: la orientación, o es inclusiva, o no es orientación. Por ello, puede concluirse que es preciso un cambio de mirada en las culturas orientadoras, en sus políticas y en sus prácticas, que en ocasiones no están contribuyendo al proceso de cambio necesario para articular un sistema educativo de equidad y calidad para todos y todas. Las unidades de orientación en Educación Infantil y Primaria se sitúan como escenarios privilegiados para comenzar la apuesta por este nuevo modelo de orientación, que desde la colaboración y la construcción compartida rompa con la imagen estereotipada que en ocasiones acompaña a las orientadoras y los orientadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, L (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Calderón, I. Y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, España: Octaedro.
- Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2016): Comentario General nº 4. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.
- Echeita, G. y Calderon, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación número 41*. Recuperado de <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/downloads/obstaculos-a-la-inclusion-cuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica/>

INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Informe sobre enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo.html>

Narraciones multimodales en formato digital

Elena Bañares Marivela (Colegio LaSalle Maravillas, España)

Resumen: La presente investigación describe una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria (ESO) que integra el iPad en la creación de textos narrativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ELT). La investigación, aún en estudio, tuvo lugar durante los cursos académicos 2014/2015 y 2015/16 en el colegio LaSalle Maravillas (Madrid), con alumnos de 2º, 3º y 4º ESO. En primer lugar, se exponen las ideas que justifican la importancia del tema. En segundo lugar se describen los objetivos y la metodología y, finalmente, se discuten los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, ELT, multimodalidad, tecnologías móviles.

INTRODUCCIÓN

El M-learning o aprendizaje electrónico móvil es un término relativamente nuevo con el que se denominan los procesos de aprendizaje que tienen como base el uso de dispositivos móviles con conectividad inalámbrica (teléfonos móviles, iPad, PDA, etc.) para participar en un aprendizaje significativo (Stevens y Kitchenham, 2011:3). La importancia de esta modalidad de aprendizaje fue señalado por Sharples y otros (2005), en cuyo trabajo describieron el potencial de los diseños apoyados en tecnologías móviles para mejorar el aprendizaje en contextos formales desde el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida.

Niños y jóvenes tienen a su disposición nuevas formas de aprender más flexibles al encontrarse en un ambiente tecnológico móvil en el que socializan de un modo espontáneo y asistemático en su vida cotidiana (Lankshear y Knobel, 2003; Livingstone y Bovill, 2001; Rideout, Roberts y Foehr, 2005). Entornos de socialización tecnológicos, que los dispositivos móviles definen por

una serie de características como su portabilidad, hibridación, ubicuidad y cantidad de aplicaciones. Estas características tienen implicaciones muy significativas en la cultura, el conocimiento y la educación, dando lugar a una reconfiguración sociocultural (Montague, Pimentel, y Groisman, 2004) que sitúa a los docentes en un escenario muy diferente en el que reconceptualizar las concepciones académicas y alfabetizadoras que han caracterizado la enseñanza obligatoria.

Son necesarias nuevas formas de aprender, pero los dispositivos tecnológicos por sí mismos no generan cambios en las formas de aprender y enseñar. El aprendizaje móvil en nuestro contexto se introduce de un modo lento en las aulas. La cultura escolar no se aviene bien con la cultura digital ya que las tecnologías móviles suelen percibirse como recursos para el entretenimiento y el ocio, y, a menudo, se conciben como portadoras de malas prácticas de convivencia y relación social a las que suelen darse respuesta con medidas punitivas. Es frecuente, además, que el profesorado valore lo que el alumnado realiza con estos dispositivos en sus contextos cotidianos como acciones distractoras para el estudio y el aprendizaje. Todo ello dificulta a los educadores concebir estas herramientas como una oportunidad para trabajar con una pluralidad de textos y sistemas de representación y, por tanto, con nuevas formas de comunicación y expresión.

Se precisa explorar metodologías y analizar los procesos que hagan factible la puesta en práctica de todas las posibilidades del aprendizaje con dispositivos móviles. En nuestro caso, analizamos el valor educativo que tiene el uso de estos dispositivos en el aprendizaje del inglés con cuatro grupos de alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO.

OBJETIVOS

Como hipótesis general de trabajo asumimos que el uso del iPad permite crear unos procesos de aprendizaje significativos y motivantes, de modo que los alumnos se sienten implicados en la creación de textos multimodales en formato digital de tema libre en el aprendizaje del inglés en grupos cooperativos, aumentando la cantidad y la calidad del aprendizaje.

Nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar qué aspectos el uso del iPad mejoran la producción de textos narrativos de tema libre, prestando atención a los saberes o competencias que se ven involucradas en el acto de crear una narración multimodal en formato digital.
2. Analizar el valor que los estudiantes otorgan a trabajar con el iPad en equipos cooperativos para narrar multimodalmente.

METODOLOGÍA

El diseño se define como una etnografía escolar en un contexto urbano y se caracteriza por la combinación de estrategias observacionales y narrativas (Cohen, Manion y Morrison, 2009; y Stake, 1998). Un cuestionario de preguntas abiertas de carácter exploratorio, *focus-group* a los participantes, el diario de la etnógrafa/profesora, los diarios reflexivos y las producciones del alumnado, así como los procesos de elicitación de sus productos se convierten en técnicas de obtención y triangulación de los datos. Comprender el valor educativo del iPad en el aprendizaje del inglés, requiere utilizar procedimientos y técnicas que permitan descubrir el sentido y el significado de lo que acontece tomando dos perspectivas de análisis, la de la etnógrafa/profesora (ETIC) y la de los estudiantes (EMIC). La presente etnografía tuvo lugar en el colegio LaSalle Maravillas, institución privada en Madrid situada en el barrio de El Viso, zona de nivel económico medio-alto. Es un colegio de línea 5 que ofrece educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

El desarrollo de esta etnografía contempla el seguimiento de cuatro grupos de alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO. Se opta por este número de grupos-aula porque la etnografía basa su proceso de construcción de conocimiento por contraste (Velasco y Díaz de Rada, 2009), lo que nos permitirá ver los resultados de las mismas acciones en contextos distintos. Aún dentro del mismo centro escolar podremos ver discrepancias y tendencias similares ya que la etnografía no quiere generalizar, pero sí ver tendencias mediante el trabajo de campo y la observación participante de la profesora/investigadora (Goetz y Lecompte, 1998). Un proceso importante en el desarrollo de la etnografía es el proceso de extrañamiento. Téngase en cuenta que la etnógrafa conjuga su rol docente con el de investigación en la misma persona y parecería

difícil hacer el proceso de extrañamiento tal y como se plantea en todo estudio etnográfico: lo cotidiano se vuelve extraño. En este sentido el acompañamiento de una mirada externa es esencial como elemento distanciador.

El proceso de recogida de datos comienza en el curso académico 2014/15 y finaliza en junio 2016. Los participantes son 98 alumnos de enseñanza secundaria (12-16 años) de 2º, 3º y 4º ESO, atendiendo a la distribución que se muestra en la tabla 1:

Curso académico	Nivel	Número aulas	Número Participantes	Número Equipos
2014/15 primer trimestre	2º ESO 13-14 años	1	22	4 de 4 alumnos 2 de 3 alumnos
	3º ESO 14-15 años	1	24	6 de 4 alumnos
2015/16 curso completo	4º ESO 15-16 años	2	52	13 de 4 alumnos

Tabla 2. Se trata de los grupos donde la etnógrafa imparte clase de inglés como lengua extranjera.

La toma de datos durante el curso académico 2014/15 se produce en el primer trimestre (octubre/enero). Como herramienta de gestión de aula la etnógrafa/profesora Showbie para enviar intrucciones y ficheros y comunicarse con los alumnos dentro y fuera del aula. Para involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje (Zhao and Lai, 2005) se les pide que lleven al aula su parte de aprendizaje informal con el dispositivo pidiéndoles que buscasen Apps que ellos utilizaban fuera del aula y que permitiesen grabar voz, escribir, dibujar, etc., de manera que sus experiencias de aprendizaje con el iPad en clase fueran experiencias de aprendizaje significativas (Nunan, 1988). Se decidió que los alumnos utilizaran Book Creator para hacer sus productos finales por las funcionalidades que esta app integra. De este modo los alumnos se convierten en autores de su propio contenido digital (Zhao and Lai, 2005). Debido a la alta motivación de los alumnos, en el curso 2015/16 los dos grupos de 4º ESO trabajan con el iPad de manera multimodal durante todo el año.

Dentro del currículo de la asignatura de inglés se estudia la narración solamente en su parte más meramente gramatical. Se decidió que los alumnos escribiesen narraciones de tema libre en sus equipos cooperativos utilizando la *collaborative learning technique* (CoLT 28. Barkley et al., 2007). En una primera fase, se informó a los alumnos que tendrían que escribir una narración corta de tema libre en sus equipos cooperativos y se les entregó un modelo. También se les facilitó por Showbie una plantilla para organizar su trabajo en equipo y repartir las distintas tareas. Para esta fase del trabajo los alumnos dispusieron de cuatro sesiones. En la segunda fase, también de cuatro sesiones, los alumnos tuvieron que escribir sus narraciones utilizando Book Creator. Podían <<adornar>> la narración como quisieran, lo único obligatorio era que la escribiesen.

RESULTADOS

En todas las narraciones los alumnos usan texto escrito, imagen fija, sonidos para ambientar las historias y sus propias voces en off. Unen las cuatro destrezas del idioma: *reading*, *writing*, *listening* y *speaking* y las subdestrezas de gramática y vocabulario en una sola tarea.

Respecto a nuestro primer objetivo, los estudiantes señalan que la multimodalidad es de vital importancia porque añade realismo a las mismas y, también, hace que sus producciones sean más originales y creativas. En cuanto a la utilización de imágenes los métodos son variados ya que los alumnos transitan entre imágenes dibujadas por ellos mismos, para dar más realismo a la narración escrita, o bien imágenes de internet, también editadas por ellos mismos, porque se sienten más cómodos en este medio. Además de escribir las narraciones 8 (66,6%) de los 12 equipos de 2º y 3º ESO (46 alumnos) decidieron, de manera voluntaria, crear un tráiler utilizando iMovies para promocionar dichas narraciones y 1 (8,33%) diseñó un poster también con fines promocionales. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los 13 equipos de 4º ESO que decidieron no hacer más por falta de tiempo. Los alumnos valoran positivamente trabajar con el iPad en este tipo de proyectos ya que valoran principalmente la creatividad, originalidad y la participación de todos los miembros de los equipos. Según su punto de vista ha sido divertido y han

aprendido inglés de <<una manera distinta>>. Se han sentido cómodos trabajando con el iPad y reconocen que este tipo de actividades no hubieran sido posibles sin el iPad; tampoco podrían haber trabajado con la misma comodidad con un ordenador portátil, ya que no es tan versátil como el iPad.

En relación con el segundo objetivo, reconocen abiertamente que el iPad favorece el trabajo en equipo bien por sus funcionalidades –enviarse trabajos y poder estar conectados cuando lo necesitan, grabar voz o acceder a la información que necesitan - o porque se distribuyen el trabajo de una mejor manera y de acuerdo a las destrezas de cada alumno. Por el contrario, algunos alumnos de 4º ESO hablan de una falta de organización y, en ocasiones, reparto de tareas pero no culpan directamente al dispositivo. También destacan positivamente la planificación y organización de sus narraciones dentro de los equipos, así como el hecho de poder ayudarse con el manejo del iPad al trabajar en equipo.

Finalmente, todos los futuros proyectos que proponen están relacionados con la integración del iPad en la asignatura de inglés. En ningún momento nombran apps específicas para la enseñanza del inglés. Hablan de proyectos de investigación, de repetir una narración, obras de teatro grabándose, comics y también sugieren apps para hacerlo.

CONCLUSIONES

El alumnado transita sin dificultad de unas tareas instructivas a unas tareas más abiertas, en las que se requiere poner en juego procesos y toma de decisiones complejas, vinculadas con la creación y el uso de más de un sistema de representación para narrar con el iPad. Ante la sugerencia de utilizar la imagen en su historia para adornarla, valoran el proceso realizado como un acto donde la creación y la imaginación son ejes centrales. Con las imágenes y su tratamiento en el texto escrito los alumnos quieren transmitir una información y comunicar de un modo concreto. El rol de creadores de una historia se evidencia en que algunos alumnos reconocen abiertamente que la han producido para ser compartida con un público, y no sólo con el profesor. El iPad les pone en situación de asumir el deseo compartir con otros sus productos de aprendizaje. A los alumnos les ha gustado el proyecto porque no

han visto la actividad como un trabajo de redacción tradicional. Destacan también el hecho de que fuese un tema libre. Las palabras <<creación>> e <<imaginación>> aparecen constantemente en las encuestas y *focus group*. Una de las conclusiones, que es condición indispensable para aprovechar el iPad, es otorgar la libertad al alumnado para decidir no sólo que contar, sino cómo hacerlo, ya que favorece la responsabilidad ante el uso del dispositivo y otorgar un sentido a la actividad compartida en el equipo y no impuesta por el profesor. Pero resulta muy significativo que de los 12 de equipos de alumnos de 2º y 3º ESO, 8 deciden de un modo autónomo y libre realizar un tráiler. Los alumnos hacen un uso del iPad desde un rol de editores, productores, guionistas de una producción audiovisual para captar la atención del espectador.

En relación con el segundo objetivo de nuestro estudio los alumnos reconocen abiertamente en las entrevistas que de no haber sido por el uso del dispositivo, las narraciones no hubieran sido tan elaboradas, el trabajo en equipo no hubiera sido tal y no habrían hecho un producto posterior de carácter voluntario. El iPad genera entornos de actividad que favorecen la puesta en juego de las habilidades sociales en los equipos cooperativos ya que propicia funciones o roles dentro de los equipos: el que busca las imágenes, el que las edita, el que hace el tráiler, el que busca la música, el que maqueta, según consta en los créditos finales de los trailers.

Podemos afirmar que el iPad no solo favorece el manejo de aplicaciones sino que los alumnos se ven inmersos en una serie de procesos de pensamiento muy complejos. Los alumnos de este estudio idean y escriben una historia, seleccionan imágenes para ilustrarla, las editan y colocan en el texto escrito, y maquetan. Pero posteriormente, además, llevan a cabo una resignificación de ese producto previo mediante la creación de un documento audiovisual, en el que seleccionan secuencias de planos, banda sonora y texto escrito, para transmitir sintéticamente el contenido de la historia con una intención clara, crear la expectación sobre un público potencialmente lector de la historia. Se ven inmersos en una práctica publicitaria de la industria del cine. Su concepción del conocimiento no se basa en una perspectiva lineal, en la construcción del documento audiovisual manejan una semiótica diversa, texto, imagen, sonido y música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Collaborative learning: a handbook for college faculty*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Montague, A., Pimentel, D., & Groisman, M. (2004). *Cultura digital. Comunicación y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Nunan, D. (1998). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005). Towards a theory of mobile learning. *mLearn*. 1, págs. 1-9. mLearn.
- Stevens, D., & Kitchenham, A. An analysis of mobile learning in education, business and medicine. En Kitchenham (Ed.), *Models for interdisciplinary Mobile Learning: Delivering Information to Students*, pp. 1-25. IGI-Publications.
- Velasco Maillo, H. M., & Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (6ª ed.). Madrid: Trotta.
- Zhao, Y., & Lai, C. (2005). Technology and second language learning: promises and problems. *University of California/Hewlett Foundation*. Recuperado el 22 de Agosto de 2017, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary>

Percepción de la convivencia en el aula de Educación Secundaria: diferencias según sexo y curso escolar

Raquel María Guevara Ingelmo (Universidad Pontificia de Salamanca, España)

José David Urchaga Litago (Universidad Pontificia de Salamanca, España)

Resumen: La convivencia escolar, como marco en el que se establecen relaciones interpersonales satisfactorias en la escuela, supone hoy en día una tarea educativa preferente y de absoluta importancia en la formación integral de las personas. El presente estudio tiene como objetivo fundamental estudiar la percepción de los alumnos encuestados sobre algunos aspectos relacionados con la convivencia en el aula de secundaria. Se utilizó para la recogida de la información la encuesta del estudio internacional HBSC. La muestra fue de 1.420 estudiantes escolarizados en los cursos de 1º y 4º de ESO. Los resultados muestran que hay una peor percepción de la convivencia en el aula por parte de las chicas y a mayor curso de escolarización. Se encuentra una correlación entre satisfacción vital y percepción de la convivencia en el aula.

Palabras clave: convivencia escolar, educación secundaria, interpersonales en el aula, relaciones.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo conocer la percepción de los alumnos de secundaria sobre algunos aspectos relacionados con la convivencia en el aula y el gusto que manifiestan tener por la escuela. Se quiere estudiar si esa percepción varía según el sexo y el curso escolar y si está relacionada con el nivel de satisfacción vital de los adolescentes.

METODOLOGÍA

Con un muestreo aleatorio polietápico estratificado por conglomerados, se encuestó a 1.420 adolescentes de 16 centros educativos de la ciudad de

Salamanca. De ellos, 762 eran estudiantes de 1º de ESO (414 chicos y 384 chicas) con una media de edad de 12,9 años (Sx:0,59) y 658 de 4º de ESO (294 chicos y 364 chicas) con una media de edad de 16,1 años (Sx:0,75). La participación fue voluntaria durante el horario escolar y nadie renunció a realizar la encuesta. Se contó con el visto bueno informado de los respectivos responsables.

Como instrumento para la recogida de los datos, se utiliza el cuestionario del Estudio Internacional Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) auspiciado por la OMS.

Las variables que recoge el cuestionario sobre la percepción del adolescente en cuanto a la convivencia en el aula y que se tienen en cuenta para realizar este estudio son: 1. *Los compañeros y compañeras de mi clase se divierten estando juntos*; 2. *Los compañeros y compañeras de clase me aceptan como soy*; 3. *Los compañeros y compañeras de mi clase son amables y serviciales*.

Las tres cuestiones con 4 alternativas de respuestas tipo valoradas del 1 al 4: (1) totalmente de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) en desacuerdo y (5) totalmente en desacuerdo).

Por otra parte se cuestiona a los adolescentes sobre el grado de gusto por la escuela con la siguiente pregunta: *¿Qué sientes hacia la escuela?* con 4 alternativas de respuesta tipo, valoradas de 1 a 4: (1) me gusta mucho, (2) me gusta un poco, (3) no me gusta mucho y (4) no me gusta nada.

Y por último, se recoge la percepción global que los estudiantes tienen de su propia vida a través de la Escalera de Cantril (Cantril, 1965). La pregunta realizada es la siguiente: *¿En qué lugar sientes que está en este momento tu vida?* Con una escala de 0 a 10 en la que 0 es la peor vida posible y 10 la mejor vida posible. El análisis de los datos se realiza con el paquete estadístico SPSS versión 20.0.

RESULTADOS

Se analizan las 3 preguntas relacionadas con la percepción de la convivencia en el aula. Posteriormente, se estudia el grado de gusto por la escuela y por último, se relacionan las variables anteriores con el nivel de satisfacción vital.

Convivencia en el aula:

Con respecto al ítem *Los compañeros y compañeras de mi clase se divierten estando juntos* (1: totalmente de acuerdo; 5: totalmente en desacuerdo), el 83,8% de los adolescentes encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación y un 2,5% está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Se encuentran diferencias significativas según el sexo ($p < 0,01$) y el curso escolar ($p < 0,001$) (Prueba Anova de dos factores). Las chicas presentan una satisfacción media (1,79) peor que la de los chicos (1,65); y los alumnos de 4º de ESO (1,90) peor puntuación que los de 1º de ESO (1,57). Ver Tabla 1.

Curso	Chico	Chica	Total
1ºESO	1,54 (Sx: 0,77)	1,59 (Sx: 0,80)	1,57 (Sx: 0,76)
4ºESO	1,80 (Sx: 0,80)	1,98 (Sx: 0,85)	1,90 (Sx: 0,83)
TOTAL	1,65 (Sx: 0,79)	1,79 (Sx: 0,82)	1,72 (Sx: 0,81)

Tabla 1: Los compañeros y compañeras de mi clase se divierten estando juntos

En el ítem *Los compañeros y compañeras de clase me aceptan como soy* (1: totalmente de acuerdo; 5: totalmente en desacuerdo), un 81,6% está de acuerdo con la afirmación, el 12,8% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 5,6% manifiesta estar en desacuerdo. Se encuentran diferencias significativas según el sexo ($p < 0,05$) y no según el curso escolar (sig: 0,149; $p > 0,05$). No hay interacción significativa ($p > 0,05$). La media de las chicas (1,82) es superior a la de los chicos (1,74) percibiéndose ellas como menos aceptadas que los chicos. Ver tabla 2.

Curso	Chico	Chica	Total
1ºESO	1,69 (Sx: 0,97)	1,72 (Sx: 0,99)	1,71 (Sx: 0,98)
4ºESO	1,80 (Sx: 0,89)	1,92 (Sx: 0,92)	1,87 (Sx: 0,91)
TOTAL	1,74 (Sx: 0,93)	1,82 (Sx: 0,96)	1,78 (Sx: 0,95)

Tabla 2: Los compañeros y compañeras de mi clase me aceptan como soy

En el ítem Los compañeros y compañeras de mi clase son amables y serviciales (1: totalmente de acuerdo; 5: totalmente en desacuerdo), el 9,4% está en desacuerdo con la afirmación y el 21,8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 68,8% está de acuerdo con la afirmación. No se encuentran diferencias significativas según el sexo. Se observa cómo las chicas al pasar de 1º de ESO a 4º de ESO perciben que la mayoría de sus compañeros son menos amables y serviciales (2,07 a 2,29). En el caso de los chicos, las puntuaciones por el contrario, lejos de aumentar, disminuyen ligeramente. Ver tabla 3 y Figura 1.

Curso	Chico	Chica	Total
1ºESO	2,12 (Sx: 0,99)	2,07 (Sx: 0,90)	2,10 (Sx: 0,95)
4ºESO	2,11 (Sx: 0,94)	2,29 (Sx:1,02)	2,21 (Sx: 0,89)
TOTAL	2,12 (Sx:0,97)	2,18 (Sx:0,96)	2,15 (Sx:0,97)

Tabla 3: La mayoría de los compañeros y compañeras son amables y serviciales

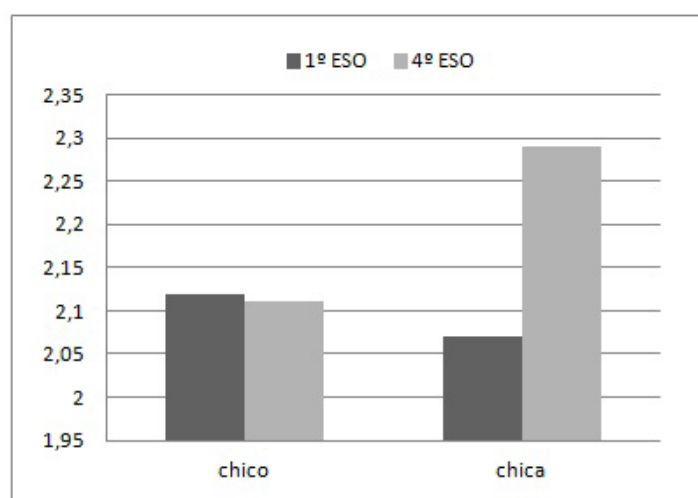


Figura 1: Percepción de la amabilidad y servicialidad de los compañeros y compañeras

En la pregunta Hoy por hoy qué sientes hacia la escuela (1: me gusta mucho, 4: no me gusta nada), el 25,5% admite que le gusta mucho, el 41,7% un poco y 33,9% afirma no gustarle mucho o nada. Se han encontrado diferencias significativas tanto en el sexo como en el curso ($p < 0,001$). Los chicos (2,32) sienten menor gusto por la escuela que las chicas (2,07). La puntuación media en 4º de ESO (2,34) es mayor que en 1º de ESO (2,07) por lo que los alumnos de 1º de ESO sienten más gusto por la escuela que los de 4º de ESO. Ver tabla 4.

Curso	Chico	Chica	Total
1ºESO	2,17 (Sx: 1,06)	1,96 (Sx: 0,92)	2,07 (Sx: 0,98)
4ºESO	2,52 (Sx: 0,93)	2,19 (Sx:0,87)	2,34 (Sx: 0,91)
TOTAL	2,32 (Sx:0,99)	2,07 (Sx:0,92)	2,19 (Sx:0,95)

Tabla 4: Hoy por hoy, ¿qué sientes hacia la escuela?

Por último, se presenta la relación entre el nivel de satisfacción vital (medida con la escalera de Cantrill) y las variables anteriormente descritas.

En el análisis de la correlación (Rho de Spearman), se obtienen 4 correlaciones negativas y altamente significativas ($p < 0.001$) entre la satisfacción vital y la percepción de un bajo nivel de convivencia en el aula y el gusto por la escuela. Así, a mayor satisfacción vital, los alumnos sienten menos rechazo a la escuela, perciben que se divierten más, perciben que sus compañeros son más amables y serviciales y se sienten más aceptados. Ver tabla 5.

Tabla 5: Correlaciones con Satisfacción Vital

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los adolescentes encuestados perciben positivamente la convivencia en el aula teniendo en cuenta los aspectos analizados (mis compañeros y compañeras se divierten juntos, son amables y serviciales y me aceptan como soy). Aun así, los datos revelan que esta percepción empeora con los años, siendo menos positiva en 4º de ESO que en 1º de ESO; un dato que resulta de gran interés a nivel educativo para fortalecer las medidas de mejora de la convivencia en los últimos cursos de Enseñanza Secundaria. Según el sexo, las chicas perciben peor nivel de convivencia que los chicos según los tres ítems estudiados. Se

encuentra una correlación entre el nivel de satisfacción vital de los adolescentes y la percepción de la convivencia en el aula y el gusto por la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), pp. 159-180.
- Devine, J. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (Eds.). (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fleming, C., Haggerty, K., Catalano, R., Harachi, T., Mazza, J., y Gruman, D. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75, pp. 342–349.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), pp. 79-95.
- Milicic, N., y Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2).
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2), pp. 193-219.
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching. Evidence and Practice. Second edition*. London & Thousand Oaks CA: SAGE publications.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red:*

Ciberconvivencia. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J. y Martorell Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3).

Reyes M., Garrido M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education & Urban Society*, 40(2), pp. 179-204.

Programa e-AMEDIAR: + 17 años, + 100 alumnos mediadores

Santiago Miranzo de Mateo (Alcalá de Henares, España)

Resumen: Se muestra en un póster el resumen de todos los aspectos del programa de mediación educativa e-AMEDIAR, que ha formado desde el año 2005 a más de 100 alumnos como mediadores escolares y a más de 200 alumnos como facilitadores de R.I.C. (resolución inteligente de conflictos) en el centro formativo Padre Piquer de Madrid.

Palabras clave: mediación escolar, conflictos, convivencia.

INTRODUCCIÓN

Se desglosan todos los aspectos que componen el programa de mediación educativa e-AMEDIAR, que ha logrado que los alumnos formados como mediadores de la ESO del centro formativo Padre Piquer de Madrid desarrollen competencias socio-cognitivas, emocionales y morales a corto, medio y a largo plazo. Se explican las necesidades que intenta resolver, los fundamentos teóricos en los que está basado, a quién está dirigido, los objetivos generales y secundarios que tiene, las etapas y fases del mismo, los principios y valores que defiende, la metodología, los contenidos teóricos de la formación de los mediadores, el número de horas y los contenidos formativos que incluye, los criterios evaluativos y los resultados de la investigación sobre qué les ha aportado el haberse formado y ejercido como mediadores a través del programa e-AMEDIAR en su desarrollo socio-cognitivo, emocional y moral.

METODOLOGÍA

Es un póster que recoge los datos principales del programa y que incorpora los resultados de la investigación cualitativa que se realizó sobre los alumnos formados como mediadores. Se ha entrevistado a 19 mediadores, es una muestra no probabilística. El acercamiento a los sujetos que han sido

investigados ha estado basado en el conocimiento narrativo-episódico de los sujetos, consistente en narrar situaciones, recordar contextos y acontecimientos específicos.

RESULTADOS

El póster recoge cómo este Programa de mediación educativa ha desarrollado las competencias socioafectivas y morales en los alumnos formados como mediadores escolares y qué actividades formativas contiene.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se concluye que un buen programa de mediación educativa con sólidas bases teóricas es capaz de favorecer en las personas formadas como mediadores el desarrollo de competencias sociocognitivas, emocionales y morales que le llevan a corto plazo hacia la inclusión educativa, a medio plazo hacia la inserción laboral como joven y a largo plazo como adulto a ser ciudadanos proactivos y con actitud prosocial que han desarrollado las competencias morales necesarias para ello. Por lo tanto, cuantos más alumnos sean formados como mediadores más posibilidades de tener ciudadanos con actitudes prosociales.

Se demuestra que Programas como e-AMEDIAR son una herramienta para trabajar las competencias clave que se están requiriendo desde la Unión Europea para dar respuesta al mundo VUCA, un mundo presidido por la globalización, por la rapidez de los cambios y por las miles de interconexiones. Las personas con menos capacidades y habilidades en el momento de ser formadas como mediadoras son las que más han aprovechado el curso y más recomiendan hacerlo y más se quieren dedicar a ejercerlo profesionalmente. Podemos inferir que este programa de mediación educativa debe ser extendido especialmente para ayudar a los más desfavorecidos que no pueden acceder en igualdad de condiciones al mundo educativo, programas como e-AMEDIAR que persiguen los objetivos de evitar la exclusión social y laboral y ciudadana son recomendables para ser promovidos por los gobiernos autonómicos para

mejorar la convivencia, educar en valores y apostar por un mundo mejor construido entre todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ibarrola-García, S. E. (2012). *La convivencia escolar en positivo. mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Ibarrola-García, S. & Iriarte Redín, C. (Enero-Abril De 2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. (U. D. Granada, Ed.) *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), pp. 367-384. Obtenido de [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=56726350022](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022)
- Ibarrola-García, S., & Y Iriarte Redín, C. (2017). Aprendizaje emocional auto-consciente durante procedimientos de mediación: un estudio dentro del contexto educativo. 15(1), pp. 75-104. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 15(1), pp. 75-104.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte Redín, C. (Enero-Abril De 2013). La influencia de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. (U. D. Granada, Ed.) *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), pp. 367-384. Recuperado el enero de 2014, de [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=56726350022](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022)
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. (2011). [Theatlantic.com](http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf). Obtenido de [Http://Cdn.Theatlantic.Com/Static/Front/Docs/Sponsored/Phoenix/Future_Work_Skills_2020.Pdf](http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf)
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea.
- Torrego, J. C. (2013). *8 Ideas clave para la tutoría en los centros educativos*. Madrid.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2000). *Psicoeducación*. Obtenido de [Ec2-54-93-100-107.us-east-1.amazonaws.com/psicoed/1554866304.17%20la%20disrupcion.Pdf](http://ec2-54-93-100-107.us-east-1.amazonaws.com/psicoed/1554866304.17%20la%20disrupcion.pdf)

- Torrego, J. C. y Funes, T. (2000). El proceso de mediación escolar en los ies de la Comunidad De Madrid. *Organización y Gestión Educativa*(4).
- Torrego, J.C. y Galán, G. (Septiembre-Diciembre De 2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*(347), pp. 369-394.
- Torrego, G. M. (2008). Convivencia En centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En J. C. Torego *El plan de convivencia*. Alianza.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.

Propuestas de mejora para la atención educativa en las NEAE en Tenerife

José M^a del Castillo-Olivares Barberán (Universidad de La Laguna, España)

Ana Vega Navarro (Universidad de La Laguna, España)

Emma Renata Rodríguez Barreto (Universidad de La Laguna, España)

Resumen: Un grupo de 120 educadores de diversos sectores vinculados a las NEAE fueron reunidos en junio de 2017, en el CEP de la Laguna, con una agenda de trabajo destinada a reforzar la atención a la diversidad. En el encuentro se formalizaron grupos de discusión sobre: análisis de necesidades, dificultades profesionales, *propuestas de mejora*, y recomendaciones a otros sectores. Presentamos aquí el estudio central relativo a las *propuestas de mejora*. Veremos un conjunto extenso de propuestas que son, en este trabajo, clasificadas atendiendo a las categorías de desarrollo de instituciones inclusivas del conocido *Index for Inclusion*. Destacamos entre los resultados obtenidos la falta de coordinación, la falta de formación especializada y la carencia de recursos.

Palabras clave: Innovación, inclusión, orientación, mejora.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es identificar y clasificar las propuestas de mejora sobre el campo de las necesidades educativas especiales en la provincia de Tenerife.

Nuestros estudiantes con NEAE siguen un proceso formativo paralelo al convencional pues su itinerario se recorre aulas enclave, centros especiales, medidas extraordinarias, etc. Vivimos una actualidad donde la *inclusión es más un deseo que una realidad, a pesar de las prescripciones (Alcaraz, 2010; Catoira, 2010; González y Cámara, 2006;)*. Esto refleja un proceso educativo *contradictorio y complejo* lleno de sinsabores (Alegre, 2012). Alrededor circundan especialistas de pedagogía terapéutica, orientadores, inspectores,

familias, centros ocupacionales, asociaciones, tutores de primaria y secundaria y auxiliares de apoyo. ¿Qué opinan los diferentes sectores implicados en relación a las mejoras posibles? Debemos preguntar a los padres y asociaciones, los profesores de aulas enclave, orientadores, los tutores de primaria y secundaria, los tutores de centros ocupacionales, y la inspección o los cabildos y los centros específicos.

METODOLOGÍA

Para obtener información adecuada se realizó un encuentro de grupos de discusión en el CEP de La Laguna, el 26 de Junio de 2016, denominado "I Encuentro para la Diversidad Funcional". El evento fue organizado por el colectivo de profesores y profesoras del Instituto de Cabo Blanco y su Coordinadora la Especialista en Pedagogía Terapéutica Máriam Expósito. El llamamiento se realizó por vías oficiales de invitación mediante mailing electrónico y se organizaron los grupos en salas diferentes con el siguiente agrupamiento:

SALA TEJEDA: CEIPs, Centros Ocupacionales CEE, PFPB Adaptados.

SALA TABURIENTE: CEIP, Centros Ocupacionales CEE, PFPB Adaptados.

SALA CAÑADAS: ASINLADI, Estudiantes y licenciados, Doctorando, "Estudio 85", Plena Inclusión Canaria.

SALA GARAJONAY: IES (Institutos de Enseñanza Secundaria y orientadores/as).

SALA TIMANFAYA: IES (Institutos de Enseñanza Secundaria y orientadores/as).

SALA TAMADABA: DGOIE, DGSSGC, Inspección, Servicios Sociales Ayuntamiento de Granadilla, CEP Granadilla, profesorado ULL.

Se trabajaron en grupos de discusión moderados, con preguntas cerradas y puesta en común sobre las **posibles propuestas de mejora** en sus respectivos sectores educativos.

El Análisis de datos realizado persigue una finalidad descriptiva de las ideas de los diferentes colectivos profesionales. Para ello hemos realizado una categorización basada en las dimensiones del cambio inclusivo aportadas en el *Index for Inclusion*, (Ainscow y Booth, 2002).

Por tanto, se trata de una estratificación de respuestas en 3 macro niveles de cambio: cambio cultural, cambio político y cambio práctico.

El trabajo en esta primera fase muestra solo la categorización de respuestas por afinidad de contenidos o semántica.

Las respuestas quedan clasificadas así:

- Desarrollo de culturas Inclusivas: Formación transversal, y construir comunidad
- Desarrollo de Política Inclusivas: Escuela para todos, Organizar apoyos
- Desarrollo de prácticas inclusivas: orquestar proceso de aprendizaje, movilizar recursos.

RESULTADOS

La siguiente tabla recoge las necesidades enunciadas por los diferentes colectivos señalados en cada mesa de grupo de discusión. Las necesidades quedan clasificadas en las siguientes categorías: Funciones y agentes, Instituciones, Gestión y Organización, Visibilidad, Orientación y Resultados.

Dimensión	MEJORAS PARA EL DESARROLLO DE CULTURAS INCLUSIVAS	Colectivos
Formación transversal	Formarnos para trabajar con el alumnado NEAE. También al resto del claustro. (dentro de la formación a los centros)	Tejeda
	Información y formación, al resto de profesorado del centro escolar, para trabajar la atención a la diversidad y la inclusión.	Taburiente
	Reunirnos con Inspección y formarnos mejor y actualizar en cuanto a normativa y demás aspectos de la DF	Taburiente
	Formación específica de profesorado de aulas enclave.	Garajonay
Construir comunidad	Continuar con las jornadas de intercambio para hacer un plan de mejora y compartir experiencias entre todos partiendo de la necesidades que hemos encontrado.(que incluyan a todos los colectivos, auxiliares educativos, docentes, directivas, etc.)	Tejeda
	Concienciación del empresariado. Para ello hace falta formación, visualizar colectivos, charlas, por ejemplo, a través de la cámara de comercio. Más predisposición por parte de las empresas para conocer al colectivo a través de prácticas laborales. “Vender” el beneficio que supone la contratación con déficit funcional.	Las cañadas
	Propiciar encuentros entre centros ocupacionales y aulas enclave de la zona	

	con participación del alumnado.	
	Organizar una feria de las profesiones adaptadas.	Tamadaba
	Compartir redes y foros de formación permanente con la universidad	Taburiente
	Implicación desde la consejería en la dinamización de los colectivos. Encuentros dinámicos y efectivos.	Tamadaba
	Establecer reuniones o puentes entre etapas (primaria, secundaria, PFPB y Adaptada y CEE.	Tamadaba
	Abrir las puertas del aula enclave a la comunidad educativa.	Tejeda
	Fomentar la vida independiente.	Las cañadas

Dimensión	MEJORAR Políticas Inclusivas	Colectivos
Organizar apoyos	Especialización de los trabajadores.	Tejeda
	Aumento de la jornada laboral de las adjuntas de taller. Que el horario lectivo coincida con el de la tutora y además una hora de coordinación.	Timanfaya
	Que en el plan de sustituciones del centro se contemple la sustitución de la tutora del aula enclave.	Timanfaya
	Que se elimine la cláusula de las seis horas del adjunto de taller.	Timanfaya
	Estabilidad del personal	Taburiente
	Mejorar apoyos de trabajadores sociales, orientadores y equipos de zona	Taburiente
	Adaptación de todos los servicios y recursos a una Integración Social.	Tamadaba
	Revisar el Convenio con las subcontratas para conocer el perfil idóneo de adjuntos de taller. Revisarlo para otras ocasiones.	Tamadaba
	Incrementar los recursos personales para trabajar con el alumnado de d.f.	Taburiente
	Formación específica para el profesorado, según las necesidades del alumnado en ese momento se tenga escolarizado.	Taburiente
	Reforzar figura de preparador laboral	Taburiente
	Continuidad del profesorado en las aulas enclave.	Garajonay
Escuela para todos	Mejora o aumento de la dotación económica por parte de la administración hacia los centros que fomentan la independencia.	Las cañadas
	Incrementar la oferta formativa de formación profesional adaptada, para diversificar los distintos programas, que no sean siempre los mismos.	Taburiente
	Modificar titulaciones en educación y elaborar nuevas	Tamadaba
	Apoyar planes de prácticas de inserción y crear protocolos y convenios específicos	Tamadaba

Dimensión	MEJORAS sobre PRÁCTICAS INCLUSIVAS	Colectivos
Movilizar recursos	que las aulas enclaves tengan inclusión en los lugares donde están ubicada, salir al contexto cercano, se pueda llevar al alumnado al entorno y poder integrarlos en los mismos	Taburiente
	Accesibilidad de las AE	Taburiente
	Con respecto a los equipos educativos de aula enclave, consideramos fundamental que funcionen como un verdadero equipo, en el que la figura del adjunto de taller tenga un tratamiento adecuado, regulado por la Consejería de Educación y no por empresas externas, como corresponde a las funciones que efectivamente tienen. Es necesario mejorar horario, especificar funciones y mejorar las condiciones laborales del adjunto de taller.	Garajonay
	Crear plataformas para intercambiar materiales.	Timanfaya
	Estimular la integración de los alumnos del aula enclave en el centro.	Timanfaya
	Que los informes psicopedagógicos sean más prácticos, cortos, que sean más funcionales.	Taburiente
	Los Equipos Específicos de Orientación que acudan con mayor frecuencia a proporcionar orientaciones más acordes con el desarrollo evolutivo del alumnado.	Taburiente
Movilizar recursos	Iniciar actividades de vida adulta desde primaria (aulas enclave de primaria) priorizando el trabajo en autonomía personal y desenvolvimiento en el medio.	Taburiente
	Programación de objetivos reales que atiendan a necesidades específicas	Tejeda
	Sistematizar estrategias de trabajo que funcionen.	Tejeda
	Realizar materiales adaptados para la formación en empresa, audiovisuales.	
	Utilizar metodologías por proyectos/ cooperativos ya que fomentan la integración.(aula ordinaria).	Tejeda
	Establecer un método,un modelo de intervención adecuado, también con intervención empresarial.	Tejeda
	Elaboración de situaciones de aprendizaje que desarrollen el ámbito laboral como muestra a realizar.	Tamadaba
	Priorización las habilidades comunicación y de relación con otros.	Taburiente
	Incidir, a lo largo de la etapa educativa, en el trabajo de las competencias básica: organización, asimilación de espacios temporales (rutinas, horarios,)	Taburiente
Orquestar proceso	Involucrar a todo el equipo educativo y resto del alumnado para una inclusión real	Tejeda

	Coordinaciones entre Aulas enclave de Primaria y de Secundaria. Establecer una plataforma o red de comunicación entre el profesorado de aulas enclave.	Tejeda Timanfaya Garajonay
	Conocer la demanda de formación necesaria de la zona para que pueda existir una coordinación entre los distintos profesionales (centros educativos, ayuntamientos, etc).	Timanfaya
	Intercambiar alumnos de C. Ocupacionales y empresas (alumnos en prácticas).	Tejeda
	La inclusión debe de partir desde los equipos directivos, porque tienen un papel importante. Trabajo eficaz para ver las necesidades de las familias y apoyarlas, desde escuelas de padres o talleres y recibir formación para llevarlo a cabo como una tarea de Centro.	Tejeda
	Coordinación entre aulas enclave y SINPROMI para trabajar determinadas habilidades en el alumnado.	Tamadaba
	Acercamiento de los diferentes colectivos a los centros educativos y facilitación de recursos. Coordinación entre las diferentes instituciones. Facilitar a las familias la información para participar en estos colectivos. Crear grupos de trabajo por zonas.	Tamadaba
	Coordinación con el servicio de Perfeccionamiento del profesorado para incluir formación específica para el perfil del profesorado.	
	Compartir recursos entre las distintas aulas enclaves, necesidad de una red para conectar lo que se trabaja en las distintas aulas enclaves y compartir recursos que permitirá enriquecernos.	Taburiente
	Establecer un plan de coordinación entre centros educativos e instituciones. Inclusión de un preparador laboral (vínculo entre centros y empresas) Creación de comisiones de trabajo con las empresas por sectores, para ir especializando al alumnado en función de las demandas de la zona.	Garajonay
ORIENTACIÓN	Trabajar con las familias la excesiva sobreprotección con los alumnos de diversidad funcional.	
	Tener una coordinación, más real, entre: - las distintas etapas, -los distintos servicios y entidades que inciden en la atención del alumnado con diversidad funcional.	Taburiente
	Establecer unos criterios mínimos, un anclaje curricular que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no dependa tanto de la interpretación del profesorado. Definir claramente la capacitación profesional.	Garajonay

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre las propuestas de mejora mencionadas por los participantes, cabe destacar la mayor presencia en el ámbito de las prácticas inclusivas y especialmente en la categoría de “orquestrar el proceso”. Destacan medidas afines a las mejoras metodológicas de aula y al desarrollo de mejores coordinaciones dentro y fuera del aula. Se abordan ideas relativas a la mejora de la continuidad, la comunicación con la familia, la acción integral en el centro y el liderazgo del equipo directivo.

También en la categoría de desarrollo de culturas destaca la “Construcción de comunidad”, relativa a favorecer encuentros, eventos, jornadas, etc., con presencia activa de diferentes sectores. Los grupos manifiestan la importancia de conocerse y reconocer el trabajo de los diferentes sectores para establecer puentes.

Entre las políticas se destaca la presencia de ideas relativas a la mejora de la formación, la dotación de más personal y recursos.

Como conclusión más destacada debemos señalar el propósito común derivado de este encuentro, como compromiso para el siguiente encuentro, de la creación de una red profesional de planes de mejora coordinados. Este resultado es coincidente con los trabajos de Echeitia, Simón, Sandoval y Monarca (2013).

De modo que se concretó el compromiso de que cada equipo de trabajo, y desde sus propias responsabilidades profesionales, asumiera iniciativas de mejora afines a colectivos del campo de la educación especial e inclusiva para las NEAE. La intención es construir caminos para avanzar juntos.

El encuentro puede visionarse en <https://youtu.be/3maynahcZPY>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Booth, T (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE, Bristol UK 2000.
- Alcaraz, J. F. (2010). *Atención a la diversidad en el aula*. La Zubia, Granada: PLANETBuk.

- Alegre de la Rosa, O.M., (2012). *Experiencias docentes con la escuela inclusiva: Implicaciones para la reforma educativa y el cambio de actitudes*
- Catoira Martínez, M. (2010). *El aprendizaje del alumnado con NEAE* (1ª ed.). Almería: Tutorial Formación.
- Echeitia, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013) *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Psicoeduca Colección Educación y Psicología. Ed. MAD Sevilla.
- González, J. L. y Cámara, M. L. (2006). *Aulas enclave y centros específicos de educación especial*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Proyecto de gamificación en Literatura: “La NovaBiblioteca”

Autora: Inés Pradana. (Colegio Nova Hispalis, España)

Resumen: La experiencia se desarrolló durante el segundo trimestre del curso 2016-2017 en el Colegio Nova Hispalis. Los objetivos fundamentales se centraban en motivar al alumnado de 4º ESO en el estudio de la literatura y favorecer la inclusión de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN). Partimos de la premisa de que estos alumnos aun disponiendo de un nivel elevado en aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento matemático y aptitud espacial, manifestaban sin embargo, ciertos problemas de adaptación al grupo clase y al centro en general. Aplicando la metodología de Aprendizaje Cooperativo junto con otras como Flipped Classroom y Gamificación, se construyó un proyecto de inclusión en el aula. Mediante la observación en el aula, la recogida de datos y entrevistas personales a los propios alumnos se ha podido comprobar la consecución de unos resultados favorables para todos los alumnos que participaron en la experiencia.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom, gamificación, alumnos ALCAIN.

INTRODUCCIÓN

El proyecto se desarrolló en el Colegio Nova Hispalis (Sevilla la Nueva-Madrid) con 21 alumnos de 4º ESO de la asignatura Lengua castellana y Literatura durante el segundo trimestre del curso 2016-17.

La finalidad prioritaria del proyecto estaba dirigida a encontrar una forma de enseñanza que resultase gratificante y emocionante para los alumnos en el estudio de la literatura.

De forma habitual la parte de literatura de la asignatura de Lengua castellana suele resultar la más tediosa para los alumnos de Secundaria. Alternar los temas de lengua con los de literatura no se ha mostrado como una solución

suficiente, puesto que con la metodología tradicional y las constantes interrupciones temáticas, no llegan a establecer conexiones entre los distintos movimientos artísticos u olvidan el contexto histórico en el que se había trabajado.

Otras soluciones parciales, como trabajo por proyectos, WebQuest, etc., han tenido resultados favorables, pero de igual modo se mostraron insuficientes. Se hace necesario encontrar una alternativa que englobe todo el estudio de la Literatura de la materia de 4º de ESO.

Abordar la enseñanza de la literatura mediante el diseño de un proyecto gamificado combinado con los beneficios del Aprendizaje Cooperativo, podría responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos, atendiendo a la diversidad de los mismos.

El segundo objetivo fue el de aplicar la metodología del Aprendizaje Cooperativo, que ya ha demostrado sobradamente su eficacia en la inclusión de los alumnos. En nuestro caso, los alumnos ALCAIN del centro en el que trabajo, con los que no se han tomado medidas especiales hasta el momento, y que sentían cierto rechazo hacia el colegio o el grupo clase.

La necesidad de abordar programas novedosos para Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), fue una de las motivaciones para iniciar este proyecto. Nuestra labor como docentes nos obliga a buscar soluciones adecuadas también a estos alumnos. El proyecto desarrollado trata por tanto de ofrecer una respuesta a dichos alumnos desde dentro del aula, en la propia propuesta curricular y bajo el marco del Aprendizaje Cooperativo.

Finalmente, como tercera gran finalidad, se trataba de alcanzar todos los objetivos pedagógicos propuestos por la administración para este curso y asignatura.

METODOLOGÍA

Para alcanzar dichos objetivos se optó por la introducción de varias metodologías como variables independientes del estudio, siendo la principal el Aprendizaje Cooperativo sobre la que se imbricaba tanto el *Flipped Classroom* como la gamificación. Con ello se pretendía conseguir tanto el aumento de la

motivación del alumnado, como la inclusión de los alumnos ALCAIN (variables dependientes).

El juego estaba ambientado en una sociedad futura a la que había llegado un ladrón de libros que los alumnos, en equipos de tres o cuatro, debían localizar viajando al pasado y estudiar las diferentes corrientes literarias que les permitían encontrar las pistas necesarias para localizar al ladrón y los libros robados. Este viaje al pasado les obligaba a entablar conversación con los grandes autores clásicos y conocer sus obras para poder resolver los distintos retos. Cada vez que solucionaban un reto o realizaban correctamente una actividad recibían puntos que les facilitaban el acceso a ciertos privilegios. Si bien la historia del juego estaba creada por la autora del proyecto, los elementos de gamificación los aportaba la plataforma *ClassCraft*. Esta aplicación ofrece tablas de clasificación, personalizar los avatares, ofrecer recompensas o premios, etc.

Es importante subrayar que las actividades cooperativas suponían mayor puntuación que las individuales. Y demostrar actitudes cooperativas también era premiado.

Finalmente, también se utilizó la metodología *Flipped Classroom* para trabajar los contenidos. La ventaja fundamental de esta metodología es la de aportar más tiempo de trabajo en el aula para el espacio grupal, reservando el trabajo de los contenidos al espacio individual que previamente se realiza en casa. Esto facilita que en las sesiones presenciales se disponga del tiempo suficiente para desarrollar actividades más significativas y emocionantes para los alumnos. Además, se procuró incluir en todos los vídeos, algunas notas de humor para que los alumnos disfrutasen durante su visionado, además de crear cierta expectativa para ver el siguiente vídeo.

La recogida de datos se efectuó a través de las pruebas objetivas realizadas a los alumnos (exámenes ordinarios y tareas de clase), la observación del profesor y finalmente una entrevista personal que se realizó a todos los alumnos.

La muestra incluía dos alumnos ALCAIN. El primero de ellos, AV, tenía además síndrome de Asperger, lo que le impedía relacionarse con el resto de los compañeros de una manera fluida, sufriendo el rechazo de alguno de ellos, que lo consideraba muy inteligente pero difícil de tratar. Él, además, no hacía

grandes esfuerzos por integrarse en el grupo ni por participar de forma activa en las sesiones de aula.

El segundo de los alumnos, GC, manifestaba una conducta bastante agresiva y de rechazo hacia el colegio. Propiciada fundamentalmente por sus malas experiencias anteriores respecto a la forma de evaluar y calificar sus trabajos, además de ser acrecentada por una gran sensación de aburrimiento durante las sesiones de clase. Este alumno había comenzado a faltar al colegio y tenía abierto un protocolo de absentismo.

RESULTADOS

El Aprendizaje Cooperativo permitió crear equipos de trabajo muy cohesionados en el aula que comenzaron a realizar un trabajo cooperativo de alta calidad al final del segundo trimestre y especialmente durante el tercero. Se trabajaron los tres Ámbitos de Aprendizaje Cooperativo, no solo en la asignatura, sino también mediante las sesiones de tutoría con varias dinámicas de grupo. Gracias a este trabajo junto al ambiente creado con la gamificación se logró propiciar un alto nivel de cohesión y conocimiento mutuo en el aula.

Mediante la gamificación se consiguió alcanzar un alto nivel de motivación e implicación en las tareas. Los equipos cooperativos debían ir desempeñando correctamente el rol que se les había asignado (mago, curandero o guerrero), completando las tareas y superando los diferentes retos para conseguir avanzar en el juego.

1.- Resultados obtenidos relativos a la motivación del alumnado (observación del profesor y entrevista personal).

Los alumnos manifestaron una gran motivación desde el inicio. Les gustó mucho la historia, el modo de juego, crear sus avatares, ir ganando puntuación según iban solucionando las diferentes tareas y retos, etc. Las sesiones de clase eran amenas y divertidas, eran ellos los que constantemente pedían los elementos del juego: puntos, evento del día, ruleta, etc.

Además, el visionado de vídeos fue también muy efectivo. Les gustaba venir al día siguiente y bromear con los guiños humorísticos que la profesora había

utilizado en ellos. También se recibieron elogios y comentarios positivos por parte de algunas de las familias.

Se observaba a los equipos cada vez más cohesionados, los alumnos aprendieron a trabajar respetando y valorando las aportaciones del resto de miembros del equipo. En ocasiones esta cohesión se ampliaba a toda la clase, trabajando en su conjunto en la resolución de alguna de las tareas que conllevaba una mayor dificultad.

2.- Resultados obtenidos en la inclusión de los alumnos ALCAIN (observación del profesor y entrevista personal).

En el caso de AV (ALCAIN con Síndrome de Asperger), los resultados fueron espectaculares. Colaboró siempre con los miembros de su equipo, comenzó a interactuar con el resto de la clase, incluso ha llegado a establecer fuertes relaciones de amistad con algunos de ellos. Él mismo manifestó en la entrevista que “necesitaba aprender a relacionarse con los demás y el trabajo en equipo le había ayudado mucho”. Otros compañeros dijeron de él “que era el primer año que se había abierto a ellos y que había sido fantástico conocerlo mejor”. Ha mejorado su autoestima y ha manifestado sentirse muy satisfecho durante este último curso.

Para GC los resultados fueron dispares. Es cierto que reconoció que le había motivado la forma de trabajar en clase, le pareció más divertida y estimulante. Sin embargo, no llegó a comprender por qué en algunas tareas él no había obtenido los mismos resultados que el resto de los compañeros de su equipo. Esto fue debido a su poca asistencia a clase: al no participar en muchas de las actividades que realizábamos en el aula no podía obtener la misma puntuación que el resto de sus compañeros.

3.- Resultados obtenidos relativos a la consecución de los contenidos curriculares (pruebas objetivas).

Los resultados fueron muy positivos. El porcentaje de tareas entregadas aumentó considerablemente. Es destacable el resultado final de la evaluación, de los 21 alumnos del grupo, solo uno de ellos no superó de forma adecuada los objetivos pedagógicos.

Se presenta a continuación una comparativa con respecto a los resultados del curso anterior.

	Número total de alumnos	Porcentaje de tareas entregadas (*)	Alumnos que superaron los objetivos pedagógicos (**)
Curso 2015-2016	26	60 %	65 %
Curso 2016-2017	21	85 %	95 %

Tabla 1.

(*) Porcentaje elaborado a partir de las notas medias obtenidas en las tareas de clase durante la segunda evaluación.

(**) Porcentaje elaborado a partir de las notas finales obtenidas por los alumnos en la segunda evaluación.

DISCUSIÓN

Resulta evidente que el proceso de gamificación de la asignatura ha sido todo un éxito. La combinación entre las metodologías de Aprendizaje Cooperativo y *Flipped Classroom* también.

El Aprendizaje Cooperativo se vuelve a revelar como una potente metodología para la inclusión de los alumnos en el aula, la mejora de las habilidades sociales y la cohesión dentro del grupo.

Por otro lado, la gamificación ha demostrado ser una excelente herramienta de motivación implicando a los alumnos en el juego y en las sesiones de aula.

Finalmente; la metodología *Flipped Classroom* no sólo ha ayudado a disponer de más tiempo en el aula para el trabajo grupal, sino para motivar a los alumnos en el seguimiento de la materia y la adquisición de conceptos.

El primero de los objetivos, relacionado con la motivación, se ha conseguido. Los alumnos demostraron mayor implicación y deseo de jugar y participar en las tareas propuestas por la profesora. Sí es cierto que en ocasiones se observó un “efecto túnel”: los alumnos se dejaron llevar por la historia y los elementos del juego olvidando que se trataba de una tarea de aprendizaje.

Mejoraron también los resultados académicos. Los alumnos realizaban las tareas, ya fuese por la propia implicación en la dinámica del juego, ya por la presión de sus compañeros de equipo para conseguir privilegios en el juego.

Finalmente, respecto a los alumnos ALCAIN, se obtuvo un gran éxito con AV, que ha logrado integrarse con el grupo clase llegando a ser muy apreciado por el resto de sus compañeros en los que desapareció la concepción negativa que tenían sobre él.

Los resultados no han sido tan favorables en el caso de GC, que a pesar de mejorar su sensación en clase, no logró aclimatarse a ella de forma regular, y su asistencia siguió siendo discontinua. Consideramos que en este último caso se hubiesen obtenidos mejores resultados con la ampliación de este método de trabajo en el resto de las asignaturas.

El trabajo con los alumnos ALCAIN y su inclusión en el centro escolar no siempre es fácil, esta actividad ha resultado ser muy efectiva tanto para mejorar su implicación como para su autoestima.

CONCLUSIÓN

En líneas generales, la experiencia ha resultado muy positiva. Los resultados fueron muy favorables en la consecución de los objetivos planteados, si bien es cierto que para la implantación del proyecto en el curso actual se han previsto ciertas medidas de mejora.

Entre las mejoras que se desarrollarán:

- Eliminar la aplicación *ClassCraft*. Se trabajará con elementos gamificados pero elaborados por la profesora. De este modo desaparecerá la dependencia de dicha aplicación, que provocaba en los alumnos el distanciamiento entre la historia gamificada y el mundo creado por dicha aplicación.
- Proponer entre 3 y 5 retos por misión, de modo que cada miembro del equipo pueda conseguir una pista distinta que aportar al grupo. Esto propiciará la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.
- Coordinar todo el trabajo desde *Google Classroom* para unificar todos los contenidos y distintos accesos.

- Incrementar las dinámicas de cohesión de grupo para mejorar el clima de clase.
- Realizar una rigurosa evaluación del proceso de trabajo en grupo para mejorar su rendimiento.
- Realizar un análisis riguroso de todos los datos obtenidos durante la puesta en práctica del proyecto para hacer un balance adecuado de los logros.
- Proporcionar a los alumnos ALCAIN retos adecuados a sus capacidades o gustos, de modo que no se sientan decepcionados ante una dinámica de retos demasiado triviales para ellos.

La tarea del docente es enseñar, pero si además podemos crear momentos “memorables de aprendizaje”, como nos dice Fernando Trujillo, la experiencia puede ser muy gratificante, tanto para los alumnos como para nosotros, los profesores.

Reflexiones sobre el tutor y su papel en la inclusión educativa a través del Plan de Acción Tutorial

M^a Lourdes Pérez González (CES Don Bosco, Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, España).

Resumen: La presente comunicación está realizada a partir de una experiencia teórica con un grupo de estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, dentro de la asignatura “orientación y acción tutorial”. La experiencia ha consistido en diseñar mediante grupos de trabajo cooperativo un Plan de Acción Tutorial. El objetivo que se ha perseguido con esta experiencia ha consistido en favorecer el conocimiento, por parte de futuros profesores-tutores, de las distintas funciones que realiza el tutor para potenciar la inclusión de todos sus alumnos, mediante la cooperación y coordinación con la comunidad educativa. De esta forma, se analizará y cuestionará su labor como líder educativo. Para la valoración de los trabajos se han utilizado la rúbrica y la escala Likert.

Palabras clave: inclusión educativa, trabajo cooperativo, tutoría.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo no es un concepto que deba analizarse de forma unilateral e independiente dentro del contexto educativo. Esa visión jerárquica, con un cargado matiz tradicional ha dado paso a una nueva forma de concebir el liderazgo dentro del ámbito escolar, donde se determina que éste debe ser compartido para que pueda ser eficaz, con un carácter flexible y dinámico, respondiendo así a las demandas que marca la educación en una sociedad de cambio, transformación y en continua adaptación.

En esta escuela actual, donde la innovación tiene un papel destacado como instrumento de mejora, los centros educativos necesitan contar con un equipo de profesionales altamente implicados que muestren una actitud receptiva y

positiva hacia las distintas propuestas y proyectos que se planteen en su institución escolar con objeto de obtener una mayor calidad educativa.

Esta forma de entender el liderazgo educativo implica tener presente el papel destacado que ejerce el tutor de aula como agente principal de acción tutorial.

Su labor conjunta y coordinada con todos los profesores que comparten currículum con sus tutorandos, su función de mediador con los padres y su capacidad para ayudar desde el respeto y la confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, fomentando el buen clima de aula y con ello favoreciendo la inclusión de todos y cada uno de sus estudiantes, hacen factible que el tutor sea considerado un líder educativo.

De ahí, que a partir de esta reflexión sobre la figura del tutor, se ha llevado a cabo una experiencia educativa de carácter teórico con un grupo de estudiantes universitarios de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, en la asignatura de “Orientación y Acción Tutorial”.

El objetivo que se ha perseguido con esta experiencia ha consistido en favorecer el conocimiento, por parte de futuros profesores-tutores, de las distintas funciones que realiza el tutor para potenciar la inclusión de todos sus alumnos, mediante la cooperación y coordinación con la comunidad educativa. De esta forma, se analizará y cuestionará su labor como líder educativo.

METODOLOGÍA

La muestra tomada para realizar este trabajo ha sido de 52 estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria. Compuesta por 30 chicas y 22 chicos. Todos ellos matriculados en la asignatura “Orientación y Acción Tutorial”, durante el curso 2016-2017.

El Plan de Acción Tutorial que han tenido que diseñar los estudiantes tomados en esta muestra, formaba parte de una actividad de carácter formativo propuesta para esta asignatura, a la que se les asignaba una nota al final del proceso. De ahí, que la muestra corresponda al 100% de la población objeto de estudio.

Esta experiencia teórica la han realizado por grupos, formados por cuatro estudiantes (trece grupos) con el objeto de ayudarles a adquirir y poner en práctica dos competencias transversales que forman parte de su currículum y

que deben ir adquiriendo durante su formación: realizar trabajos mediante el aprendizaje cooperativo y la capacidad de liderazgo e innovación en su desempeño como futuros profesionales de la educación.

Antes de realizar la propuesta teórica se les ha dado a los distintos grupos de trabajo una serie de pautas que les han servido como guía para facilitar su tarea formativa.

- El diseño del Plan de Acción Tutorial debe ser inventado, nunca copiado de un centro educativo. Deben contextualizarse y explicarse las características pertinentes del centro y del aula que se consideren necesarias para realizar el trabajo.

- Todas las decisiones que se plasmen en el Plan de Acción Tutorial deben ser objeto del debate y consenso del grupo, ya que se trata de un trabajo de carácter cooperativo. Por tanto, durante el proceso de elaboración, así como en la valoración de esta tarea formativa se seguirán y aplicarán las pautas que forman parte del aprendizaje cooperativo.

- La elección del curso de educación primaria al que va dirigida la propuesta es voluntaria por parte de cada grupo de trabajo.
- La temática o temáticas a desarrollar tiene carácter voluntario por cada grupo, debe ser adecuada al nivel del grupo y a las características del centro educativo y del aula que se vaya a diseñar.
- Se debe presentar una propuesta donde se refleje el trabajo conjunto y la implicación del tutor con los padres, los alumnos y con los profesores que forman parte del currículo del grupo-clase.
- En las actividades tienen que reflejarse acciones que fomenten el buen clima dentro del aula, así como propuestas que promuevan la inclusión educativa.

Para poder analizar cada trabajo se les ha planteado a los estudiantes una rúbrica de diseño propio, donde se han valorado una serie de aspectos relacionados con el objeto de estudio y de diseño de esta experiencia educativa.

Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspenseo
Actividades de inclusión educativa, bien planteadas y acordes con la temática diseñada, con ejemplos concretos y desarrollados.	Actividades de inclusión educativa, bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada, con ejemplos concretos con un desarrollo escaso.	Actividades de inclusión educativa, bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada, sin ejemplos.	Actividades de inclusión educativa, mal planteadas, sin ejemplos. Carencia de actividades de inclusión educativa.
Recursos para trabajar la gestión del clima escolar, bien planteados y acordes con la temática diseñada, con ejemplos concretos y desarrollados.	Recursos para trabajar la gestión del clima escolar, bien planteados pero sin adecuarse a la temática diseñada, con ejemplos concretos con un desarrollo escaso.	Recursos para trabajar la gestión del clima escolar, bien planteados pero sin adecuarse a la temática diseñada, sin ejemplos.	Recursos para trabajar la gestión del clima escolar, mal planteados y sin ejemplos. Carencia de recursos para la gestión del clima escolar.
Proponer actuaciones conjuntas con los padres, bien planteadas y acordes con la temática diseñada,	Proponer actuaciones conjuntas con los padres, bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada,	Proponer actuaciones conjuntas con los padres, bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada, sin	Proponer actuaciones conjuntas con los padres, mal planteadas, sin ejemplos. Carencia de propuestas de

mediante ejemplos concretos y desarrollados.	mediante ejemplos concretos con un escaso desarrollo.	ejemplos.	actuaciones conjuntas con los padres.
Indicar la forma de colaborar e implicar en el Plan de Acción Tutorial a los profesores que forman parte del currículo, propuestas bien planteadas y acordes con la temática diseñada, con ejemplos concretos y desarrollados.	Indicar la forma de colaborar e implicar en el Plan de Acción Tutorial a los profesores que forman parte del currículo, propuestas bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada, con ejemplos concretos con un escaso desarrollo.	Indicar la forma de colaborar e implicar en el Plan de Acción Tutorial a los profesores que forman parte del currículo, propuestas bien planteadas pero sin adecuarse a la temática diseñada, sin ejemplos.	Indicar la forma de colaborar e implicar en el Plan de Acción Tutorial a los profesores que forman parte del currículo, propuestas mal planteadas, sin ejemplos. Carencia de actividades conjuntas con los profesores que forman parte del currículo.

Tabla 1: rúbrica de diseño propio.

Una vez finalizado el trabajo, se les ha pasado a los estudiantes una escala Likert, con dos únicos ítems, desde los que se pretendía adquirir una información más completa sobre esta experiencia formativa.

1. Este trabajo sobre el Plan de acción tutorial me ha ayudado a valorar la figura del tutor en el fomento de la inclusión educativa.
2. Este trabajo sobre el Plan de acción tutorial me ha ayudado a valorar las tareas de coordinación y cooperación del tutor con la comunidad educativa.

En una escala de 1 al 5, siendo 1: totalmente en desacuerdo y 5, muy de acuerdo.

Se ha completado esta escala con un apartado de observaciones, donde cada estudiante, a nivel individual, debía concretar y explicar su respuesta numérica.

RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia formativa nos lo han proporcionado los instrumentos utilizados para valorar el trabajo de los estudiantes:

La rúbrica:

Una vez realizada la valoración de los 13 trabajos que han compuesto la muestra de estudiantes, los resultados obtenidos por grupos, a nivel cuantitativo han sido:

- 7 trabajos han obtenido una nota de sobresaliente.
- 4 trabajos han obtenido una nota de notable
- 2 trabajos han obtenido una nota de aprobado.

Las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de trabajo, nos indican que los resultados han sido positivos, ya que no ha habido ningún grupo que haya obtenido una nota inferior al cinco, por tanto no ha habido suspensos en esta actividad formativa. Todo ello se complementa con la nota que ha destacado en siete de los trece trabajos presentados, sobresaliente.

Se demuestra, así el esfuerzo e implicación de los grupos para diseñar un Plan de Acción Tutorial que de forma teórica, intente reflejar la realidad educativa, teniendo una visión más cercana de la labor realizada por el tutor en su tarea de gestión del aula e inclusión del proceso educativo, constituyendo un elemento clave de unión de padres, profesores y alumnos.

En cuanto a la Escala Likert, los resultados se han analizado de forma individual a los 52 estudiantes que forman el estudio.

Las respuestas al primer ítem:

1. Este trabajo sobre el Plan de acción tutorial me ha ayudado a valorar la figura del tutor en el fomento de la inclusión educativa.
- 48 estudiantes han marcado la opción 5 (muy de acuerdo).

- 4 estudiantes han marcado la opción 4 (de acuerdo).

Esta descripción numérica, nos indica que la valoración obtenida en este ítem ha sido muy alta, por tanto el trabajo realizado ha ayudado a los estudiantes a adentrarse en la tarea del tutor y con ello a valorarlo como figura necesaria en la inclusión educativa.

De las explicaciones a las respuestas numéricas marcadas en esta escala de observación, se ha extraído y concretado la siguiente idea:

“Dar respuesta a las demandas de todos los alumnos-tutorandos implica conocerlos muy bien y tener recursos para que todos se sientan incluidos en el aula”. “Todo ello supone un esfuerzo muy grande por parte del tutor y una dedicación fruto de su vocación docente”.

2. Este trabajo sobre el Plan de acción tutorial me ha ayudado a valorar las tareas de coordinación y cooperación del tutor con la comunidad educativa.

- 39 estudiantes han marcado la opción 5 (muy de acuerdo).
- 13 estudiantes han marcado la opción 4 (de acuerdo).

La valoración de este ítem, al igual que el anterior es muy positiva, indicando en sus respuestas que después de haber realizado la actividad se han dado cuenta de la necesidad que tiene el tutor de trabajar de forma coordinada con los profesores y los padres para poder dar respuesta a las necesidades y demandas de todos y cada uno de sus tutorandos.

CONCLUSIONES

La conclusión principal que se puede obtener de este estudio es el haber acercado a estudiantes, futuros profesionales de la educación, al conocimiento teórico de la figura del tutor escolar y de sus funciones para mejorar la práctica educativa y con ello potenciar la inclusión en el aula.

De forma más concreta, podemos indicar una serie de ideas que se pueden obtener de los resultados obtenidos mediante la rúbrica y la escala Likert, siempre teniendo presente que se trata de un primer estudio en el que es

necesario seguir depurando y perfeccionando los datos para conseguir información más precisa y relevante.

Las notas a nivel cuantitativo obtenidas por los grupos de trabajo nos indican la calidad de los diseños realizados. Se puede apreciar la motivación e interés suscitado por los estudiantes a lo largo del proceso para proponer un Plan de Acción Tutorial que responda a las preocupaciones que demanda la sociedad y por ende, la escuela actual.

La escala Likert, sólo hace que confirmarnos lo que nos indica la rúbrica y con ello se puede señalar que se ha cumplido nuestro objetivo inicial. Los estudiantes han adquirido una visión más completa y precisa de la figura del tutor, incidiendo en dos aspectos claves de la misma: el papel relevante que realiza en fomentar la inclusión educativa y por otro lado, considerarlo como un líder educativo por su trabajo conjunto y de coordinación con los distintos miembros de la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Cano, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Casanova, M^a. A. (2007). *Evaluación y calidad de los centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Escudero, J.M. (2017). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Una experiencia de peer tutoring durante el aprendizaje lectoescritor en un aula de 4 años de Educación Infantil (Cantabria)

Noelia Ceballos-López (Universidad de Cantabria, España)

Saray Martínez Zaldúa (Universidad de Cantabria, España)

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar, desde una mirada crítica, el diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia de peer tutoring (tutoría entre iguales) en un aula de 4 años de Educación Infantil cuyo objeto de interacción es la iniciación del proceso lecto-escritor. Este estudio se enmarca en la perspectiva de la Investigación-Acción haciendo uso de estrategias de producción de datos: observación participante, observación a través de video, entrevista a la tutora, grupo de discusión con el alumnado. Los datos producidos fueron analizados en un proceso de categorización deductivo-inductivo. Los resultados, organizados en torno a las fases de desarrollo, muestran que la experiencia ha fomentado la ayuda entre iguales en el alumnado y mostrado a la maestra una nueva forma de trabajo. Entre las principales dificultades destacan: la excesiva intervención docente o los diferentes grados de implicación del alumnado.

Palabras clave: Tutoría entre iguales, Aprendizaje cooperativo, Educación infantil, Lectoescritura.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas con una orientación inclusiva son la clave del éxito para superar actitudes discriminatorias, injusticias sociales e institucionales y desarrollar propuestas basadas en la inclusión educativa y social del alumnado. Por ello, cada vez son más los centros educativos que trabajan incesantemente en la búsqueda de proyectos educativos y propuestas que favorezcan la presencia, éxito y participación de todo el alumnado (Ainscow y Miles, 2008).

Como señala Pujolàs (2009), “una escuela y un aula inclusivas son aquellas en las que pueden aprender juntos alumnos diferentes” (p. 9). Sin embargo, continua matizando que en todos los colegios hay alumnos diferentes y no por ello podemos pensar que todos los centros educativos son inclusivos. Una escuela verdaderamente inclusiva celebra la diferencia y la usa para promover el aprendizaje al tiempo que lucha contra la desigualdad (Sapon-Shevin, 1999). De acuerdo con Pujolàs (2009), consideramos que las oportunidades de aprender juntos en una misma aula alumnos diferentes, es mediante una estructura de aprendizaje cooperativa, en la que todos colaboren, cooperen y se ayuden para alcanzar el objetivo común.

Entre las propuestas y estructuras de trabajo cooperativo destacamos las experiencias de tutoría entre iguales entendidas como un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica con un objetivo común, conocido y compartido desarrollado en un marco planificado (Duran y Vidal, 2004). Bajo esta definición, encontramos diversas formas en las que pueden configurarse (Baudrit, 2000; Durán y Vidal, 2004; De la Cerda, 2013).

En concreto, el propósito del trabajo que aquí presentamos es analizar, desde una mirada crítica, el diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia de peer tutoring en (tutoría entre iguales) en un aula de 4 años de Educación Infantil cuyo objeto de interacción es la iniciación del proceso lecto-escritor.

Los objetivos más concretos son:

3. Definición y análisis de las fases de desarrollo de la tutoría entre iguales en la experiencia.
4. Descripción de las estrategias llevadas a cabo en cada una de ellas.
5. Destacar los incidentes críticos del proceso.

En nuestro caso, optamos por el desarrollo de una tutoría entre alumnado de la misma edad (aula de 4 años) que mantiene a lo largo de toda la iniciativa la distribución de roles. La presencia de estas iniciativas en la etapa de educación infantil son escasas, y principalmente ligadas a aprendizajes no curriculares. De este modo, el grupo al que va dirigido (4 años) y el foco de interacción (el proceso lectoescritor) convierten la experiencia en una oportunidad de repensar y transformar la práctica educativa de este aula.

METODOLOGÍA

En concreto, el estudio se ha desarrollado en el marco de la Investigación-Acción Participativa. Esto implica el desarrollo de un proceso de reflexión sobre la práctica docente; generar un conocimiento compartido que surge desde la acción; y transformarla implicando a los sujetos protagonistas (Kemmis, 2009; Kemmis y McTaggart, 2000; Nind, 2014).

La experiencia se desarrolló en una escuela pública de Educación Infantil y Primaria ubicada en una localidad costera situada de la zona oriente de Cantabria. En concreto, en el aula de 4 años de Educación Infantil, cuyo ratio es de 22 alumnos.

Basándonos en las aportaciones de Monereo y Durán (2002) y Topping (1988 citado en De la Cerda 2013), podemos distinguir las siguientes fases:

- *Selección y creación de parejas.* Mediante la observación sistemática y orientada, se analiza la competencia del alumnado en la escritura de su nombre y el de sus compañeros así como las habilidades para ofrecer ayuda. En concreto, se distingue aquellos alumnos que saben escribir su propio nombre sin ayuda externa –sin el acompañamiento del docente ni apoyo visual - de aquellos alumnos que necesitan las mencionadas ayudas. Los criterios establecidos para los emparejamientos son: la predisposición a ofrecer ayuda a sus compañeros y la identificación del alumnado que puede beneficiarse de los procesos de tutorización de sus compañeros; el nivel de competencia en la escritura de su nombre y el de sus compañeros.
- *Formación previa con el tutor y el tutorado.* Antes de comenzar el trabajo por parejas, el docente informa a los participantes sobre la iniciativa así como mostrarles herramientas de ayuda. Este proceso se extendió durante 4 sesiones en las que se ha explicado: cómo ellos pueden ayudar en el aprendizaje a sus compañeros; la importancia de pedir y ofrecer ayuda; y la explicitación del desarrollo de la tarea. Se ha explicitado y recordado el proceso de escritura utilizado en el aula.
- *Tiempo de asentamiento del funcionamiento.* En esta fase se estructura temporalmente el trabajo que las parejas van a llevar a cabo. Para ello, se han establecido una serie de sesiones de ejecución que, de manera

gradual, van desde la mera toma de contacto de las parejas hasta que se torna funcional la estrategia.

- *Monitorización.* Durante el desarrollo la docente realiza un proceso de seguimiento y apoyo al trabajo de las parejas.
- *Evaluación.* El proceso de evaluación busca conocer si los objetivos han sido alcanzados; el diseño y desarrollo de la experiencia así como el trabajo docente. Entre las estrategias utilizadas fueron: observación participante, observación a través de video, entrevista a la tutora, grupo de discusión con el alumnado.

En este trabajo se utilizaron los siguientes instrumentos de producción de datos:

- Observación participante en dos momentos claves: previo al inicio de la experiencia para establecer los diversos niveles de competencia en la escritura del nombre; durante el desarrollo de las sesiones.
- Entrevista semiestructura con la maestra al finalizar la experiencia.
- Análisis de video de las sesiones de trabajo.
- Entrevista en grupo con el alumnado para la evaluación de la experiencia.

Los datos producidos a través de las diferentes estrategia anteriores fueron analizados a través de un proceso de categorización deductivo-inductivo utilizando el programa MAXQDA (2010).

RESULTADOS

En este apartado recogemos algunos de los incidentes críticos del proceso así como los dilemas, decisiones y reflexiones realizadas en el transcurso de la experiencia.

1. Selección y creación de parejas: el equilibrio entre la competencia y la posibilidad de ofrecer ayuda.

Habitualmente al reflexionar sobre la creación de parejas en las experiencias de tutoría entre iguales destacamos la asimetría de competencias como una

característica central. Sin rechazarla, consideramos necesario llamar la atención sobre las posibilidades de ofrecer y aceptar ayuda del alumnado.

Antes de comenzar a realizar el trabajo, conozco que un alumno que iba a ejercer como tutor iba a faltar durante una semana. Opté por reemplazarle. Dicho imprevisto alteró el trabajo de la pareja. El alumno sustituto no presentaba habilidades comunicativas para relacionarse con su pareja, a diferencia del alumno ausente. Como consecuencia de ello, a su compañero tutor le resultaba complicado ayudarlo, ya que no le comunicaba sus dudas ni inquietudes (Diario de observación).

2. Formación del alumnado

Se llevó a cabo en cuatro sesiones, distribuyéndolas de manera que no transcurriera mucho tiempo entre una sesión y otra para favorecer el aprendizaje de las pautas de actuación. Siguiendo la reflexión anterior, en este momento también se observa una diferente predisposición a la ayuda.

He percibido que unos se han implicado más en la tarea que otros, atendiendo mis explicaciones con un grado de interés desigual. La mayor parte del alumnado escuchaba atentos lo que les tenía que decir, e incluso participaban cuando les hacía alguna pregunta. Mientras, otros alumnos se han mostrado más despistados, jugando con sus compañeros de al lado y sin prestar atención, lo cual se ha visto después reflejado en el proceso de ejecución (Diario de observación).

Entre los aspectos más relevantes encontramos: la necesidad de trabajar esta fase de formación con grupos más reducidos e ir reduciendo el grado de intervención de la maestra a medida que avanza la formación.

3. Tiempo de asentamiento del funcionamiento

Las sesiones de trabajo de las parejas han variado en tiempo (entre 20-30 minutos) atendiendo a las necesidades y características de cada pareja. Entre los aspectos a tener en cuenta encontramos: es necesario que el alumnado cuente con el suficiente espacio para trabajar dos personas en la misma mesa. Los tutores han mejorado progresivamente sus habilidades para proporcionar ayuda buscando estrategias de ayuda para sus compañeros: escribir en la mesa las letras del nombre, señalarlas en otras palabras que las contuvieran,

explicar el trazo de las letras y nombrar otras palabras que comenzaran por la letra en cuestión.

4. Monitorización docente

El papel del docente debe ser de orientador y guía en el proceso. Las razones de intervención durante el trabajo de las parejas fue diverso: cuando alguno de los miembros no desarrollaba su rol; cuando las parejas necesitaban ayuda para continuar o porque alguna vez se le ha olvidado al alumnado que estaba trabajando por parejas y, como consecuencia, trabajaban de manera individual, sin interactuar unos con otros.

5. Evaluación

El diseño de la secuencia didáctica ha sido satisfactorio. Se ha presentado como relevante el proceso de observación (directa y en video) durante el trabajo de las parejas, así como su posterior reflexión permitiendo avanzar en profundidad en el desarrollo de cada alumno, así como en el análisis de los apoyos visuales presentes en el aula.

Se han observado progresos en el alumnado en las áreas de “Lenguajes: comunicación y representación”, al avanzar en el conocimiento de su nombre y su escritura. En relación al área de “Conocimiento del entorno”, pues el alumnado ha mostrado una predisposición a trabajar en equipo, realizando un aprendizaje cooperativo. Y en relación al área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, dado que el alumnado ha mejorado su competencia de relación interpersonal con los iguales.

Sin embargo, queremos destacar el caso de una alumna quien no ha sido muy asertiva y empática con su pareja al inicio de trabajar con ella.

Cada vez que éste se equivocaba al escribir su nombre, ella le identificaba el error de manera brusca. Le decía: “noooo, ¡así está mal!”, como con un tono de molestia porque su compañero no hacía bien lo que ella le decía. Esto me llevo a mantener una conversación con la alumna sobre cómo ofrecer ayuda que supuso un cambio progresivo en su relación con su compañero (Diario de observación).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado una experiencia de tutoría entre iguales en un aula de 4 años, cuyo foco de intervención de la experiencia llevaba a cabo, no solo era la mejora de la adquisición de la competencia lecto-escritora, sino también el aprovechamiento de la diversidad de alumnado como elemento enriquecedor en el aprendizaje (Pujolàs, 2009; Durán, 2007). La experiencia ha permitido que maestras y alumnado experimenten las oportunidades de relación y aprendizaje que ofrece esta estrategia cooperativa.

Por otra parte, en el desarrollo de la experiencia han surgido una serie de dilemas que merecen nuestra atención, destacando dos: el aprendizaje por parte de la maestra de respetar los diferentes ritmos de trabajo y desarrollo del alumnado. El otro dilema hace mención de una excesiva monitorización docente. Tal y como señalan Monereo y Durán (2002) y Topping (1988 citado en De la Cerda 2013), el papel del docente es de orientador y guía. Sin embargo, en un inicio la maestra intervenía con frecuencia en el quehacer de las parejas, dificultando que el alumnado reflexionara sobre el proceso que debía seguir de escritura de su nombre, o de acompañamiento del alumnado tutor al alumno tutor. Esto mostró, más allá de la experiencia concreta, la necesidad de transformar el rol docente hacia uno menos directivo, ofreciendo apoyo y tiempo para su ejecución pero sin generar prisas ni presión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- De la Cerda Toledo, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona, España: Graó.
- Durán, D. (2007). ¿Solos ante el peligro?: las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre alumnos. En M. Castelló (coord). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*, pp. 85-111. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Kemmis, S. (2009). "Action research as a practice based practice". *Educational Action Research*, 173, pp. 463-474.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). "Participatory action research". En N. Denzin E. y Lincoln (Ed), *The handbook of qualitative research*, pp. 576-606. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona, España: Edebé.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. London, United Kingdom: BloomsburyAcademic.
- Pujolàs, P. (2009). Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones. En P. Pujolàs. *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*, pp. 23-56. Barcelona, España: Graó.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds). *Aulas inclusivas*, pp. 37-54. Madrid, España: Narcea.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), pp. 1-29.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES I CONGRESO INTERNACIONAL DE INCLUSIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Juan Carlos Torrego (Universidad de Alcalá, España)

Coordinador de la comisión organizativa del Congreso y del Grupo de investigación (IMECA) de la Universidad de Alcalá, "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo"

En primer lugar, deseo agradecer a todos los asistentes, ponentes, participantes en mesas y en comunicaciones la categoría de las aportaciones y el buen tono de las conversaciones mantenidas en el Congreso.

Me dirijo a los responsables de nuestra Universidad y desde aquí al ámbito de las universidades, y a la comunidad educativa a través del representante en el Parlamento Nacional que nos acompaña, para que se hagan llegar las conclusiones de este Congreso, que sin duda ha sido un acontecimiento educativo de gran relevancia, ya que ha contado con personalidades de gran prestigio internacional, como Johan Galtung y los hermanos David y Roger Johnson, así como académicos de renombre nacional como Juan Manuel Escudero y Antonio Bolívar y otros muchos otros profesionales y colegas que están trabajando sobre procesos de inclusión y mejora.

Quiero comenzar recordando que tenemos la satisfacción de haber cumplido los objetivos que se planteaban al inicio del *I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa*, celebrado entre los días 25-27 de octubre de 2017 en la Universidad Alcalá y en la ciudad de Alcalá de Henares (Madrid). Ha supuesto un espacio de trabajo y reflexión de carácter científico, orientado a analizar y debatir propuestas y avances sobre la educación inclusiva, y a establecer propuestas de mejora coherentes con una educación para todos. En este sentido se han abordado y debatido los desafíos y retos dentro de estos ámbitos, pero también se han mostrado las evidencias científicas y los argumentos que hacen posible una escuela inclusiva desde una perspectiva teórica y práctica. Dicho de un modo más vulgar, se ha mostrado a la sociedad que, dentro del respeto a las controversias y enfoques, en el campo de la educación no nos movemos con ocurrencias a la hora de abordar el complejo hecho educativo.

Dos grandes temáticas han tenido una presencia especial en las conferencias, mesas redondas y los simposios: la cooperación y la convivencia escolar, ya que suponen dos pilares básicos para hacer efectiva la inclusión. Muchos grupos de investigación de referencia del ámbito nacional e internacional se han centrado en analizar las implicaciones profundas que tienen en el ámbito educativo.

El Grupo de Investigación *Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo* (IMECA) de la Universidad de Alcalá ha pretendido con este evento invitar a los participantes a analizar y a debatir propuestas presentes y futuras que evidencien que la reformulación de una escuela de calidad para todos es posible, así como sentar las bases y los fundamentos que generan las condiciones necesarias para construir una escuela donde todos pueden aprender con los otros y de los otros, mediante un liderazgo pedagógico y una convivencia democrática.

A modo de síntesis, se presenta un resumen de las principales conclusiones de este Congreso, si bien antes conviene situar el tema de debate. Cuando se menciona la Educación inclusiva estamos aludiendo a un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias a él. El propósito nuclear es que todo el alumnado salga del sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo.

Otro de los objetivos consiste en pasar del lenguaje “políticamente correcto” de la inclusión, para así aterrizar al discurso de la acción y de la práctica educativa. Y de igual modo trasladar los discursos y los valores que están en el trasfondo de la inclusión educativa desde una perspectiva de mejora.

Las aportaciones han girado en torno a cuatro ejes:

1. La mejora de la educación como reto ético.
2. Inclusión y aprendizaje cooperativo.
3. Liderazgo para la inclusión.
4. Convivencia y mediación de conflictos.

1. La mejora de la educación como reto ético

Se ha compartido la idea de que la persistencia del fracaso escolar, la desigualdad y exclusión del sistema escolar es, seguramente, el problema más importante que nos desafía ya que pone en cuestión la calidad de la democracia y ha de afrontarse bajo el imperativo moral de garantizar a todas las personas el derecho esencial a la educación. La persistencia del fracaso escolar, las desigualdades y exclusiones educativas del sistema escolar son, seguramente, los problemas más importantes que nos desafían ya que pones en cuestión la calidad de la democracia.

La inclusión educativa sólo se puede abordar con eficiencia desde una perspectiva global: micro, meso y macro, es decir desde el nivel de aula y centro, los niveles medios de la administración, como son la inspección y las direcciones administrativas de los centros, y a nivel del sistema político administrativo más general, responsable de la generación de la normativa básica de educación.

La identificación y superación de las barreras que lo dificultan y de los factores y dinámicas que son necesarias para garantizar el derecho a la educación, constituye el núcleo conceptual y práctico de cualquier marco de referencia que pretenda determinar y orientar mejoras y transformaciones educativas justas y equitativas.

Asimismo, como señala Juan Manuel Escudero, identificar estas barreras puede servir para hacer balances y reconstruir, en nuestro contexto, determinados ámbitos, políticas y prácticas,—que han demostrado combatir de forma efectiva los riesgos de fracaso escolar contribuyendo a la formación continuada del profesorado para atender esta problemática.

En consecuencia, se hace imprescindible contar con “alertas” que destapen las vulnerabilidades invisibles del sistema educativo, para así facilitar la sostenibilidad de las propuestas orientadas a potenciar la inclusión educativa.

Se han aplicado múltiples reformas educativas, pero poco o nada sabemos de lo que realmente ha sido de ellas en la acción y cuáles han sido las consecuencias de las propuestas de mejora en la práctica. Y aquí nos presenta Juan Manuel Escudero una revisión crítica de los programas que intentaron prevenir el fracaso escolar y que finalmente no han supuesto otra cosa que una inclusión excluyente, con el consiguiente refuerzo del orden escolar vigente.

La "inclusión y la mejora escolar son un reto ético", y la palabra reto llama a la acción. Y no es posible potenciar la inclusión educativa en un marco social excluyente. Como señala Rodrigo García, una visión racionalista llevada al ámbito educativo, desemboca en una actuación a menudo superficial, centrada en la mejora de la productividad y la competitividad y al impulso de una línea divisoria entre 'excluidos' e 'incluidos'. Por tanto, debemos cuestionarnos los puntos de vista burocráticos, racionalistas, y positivistas ante un fenómeno de índole cualitativa, como es la educación, por su carácter reduccionista. El reto consiste en utilizar como referente posiciones que consideren la cualidad de los procesos educativos, y por tanto centradas en el ser humano y su dignidad, que es el referente último de sus derechos y deberes. Las políticas sin alma al servicio de algoritmos y estadísticas potencian pedagogías a espaldas de las personas.

Se han abordado los retos que plantean los procesos de mejora para la inclusión desde las éticas de la justicia y la crítica social, considerando, como señala el profesor Amador Guarro, que la confrontación cultural es la responsable de gran parte de las dificultades para aprender de la mayoría del alumnado, y que la escuela transmite una visión única de la cultura que se materializa a través de un currículum inalcanzable para al menos un 40% del alumnado.

En este sentido, Amador Guarro, defiende que la inclusión debe basarse en la construcción democrática de los procesos de mejora, que resalte el universo pluricultural del alumnado y asuma la equidad como principio y valor esencial en torno al cual ha de girar el trabajo de la escuela y por tanto el *currículum*. Y para responder a este reto conviene avanzar en la dirección de un *currículum* democrático que sea útil y potencie el "éxito para todos".

En este mismo sentido se recordó el reto ético que nuestro sistema educativo tiene respecto a la atención de los niños y jóvenes afectados por una enfermedad poco frecuente. La voz de familias y estudiantes se planteó como una necesidad radical para dar a conocer y avanzar en la respuesta inclusiva a estas personas. Familias y jóvenes tienen mucho que aportar, su experiencia y testimonios son de un gran valor para ir transitando hacia prácticas escolares y sociales más inclusivas.

2. Inclusión y aprendizaje cooperativo

Como muy bien nos han señalado los hermanos David y Roger Johnson, las estructuras de enseñanza basadas en la cooperación entre alumnado, como es el caso del aprendizaje cooperativo, en comparación con las estructuras competitivas e individualistas, obtienen mayores logros, relaciones más positivas y mejor calidad en los aprendizajes. Estas conclusiones se derivan de los metaanálisis realizados y que estudian el tamaño del efecto basándose en unas 1500 investigaciones centradas en la cooperación en el aprendizaje.

Se han aportado resultados en relación a la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza para la educación inclusiva. Programas como “Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar” (Pere Puyolás y José Manuel Lago), “tutoría entre iguales” (David Durán) y el que estamos llevando a cabo desde el grupo IMECA de introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas, pueden contribuir al desarrollo de la cohesión de los grupos clase y los equipos educativos en torno a este enfoque, donde se trata de favorecer la inclusión. Contamos con metodologías de enseñanza en este mismo marco de trabajo, que se están revelando eficientes como son: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje global (AG), también con proyectos contrastados y sobre los que habría que seguir ampliando el conocimiento con evidencias como son el *Arts-project*, el *Visual Thinking*, *M-learning*, *instagram*, Clase invertida, o la gamificación aplicada a la enseñanza. Pero también con prácticas y evidencias inspiradoras para el desarrollo de una educación más inclusiva, como el proyecto europeo presentado, *TDivers*, donde se han introducido cambios en las prácticas para ser más inclusivos. “Prácticas inspiradoras” que superan la excusa de la falta de recursos y nos remiten a los cambios de actitud imprescindibles para que éstas puedan desarrollarse con éxito.

Se necesita profundizar en este sentido y es un reto que el profesorado reflexione sobre posibles acciones cooperativas ajustadas a la diversidad funcional. Por ejemplo, hoy sabemos que es posible y provechosa, la “Atención a alumnos con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva”. Cuando utilizamos aprendizaje cooperativo esto no es sólo posible, es más bien una realidad contrastada. Contamos con evidencia empírica que demuestra que este tipo de aprendizaje en un contexto inclusivo y normalizado incide

positivamente en la inteligencia emocional, el rendimiento académico, y las habilidades sociales en Educación Primaria, tanto de los alumnos más capaces como de aquellos que pueden presentar necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje.

Necesitamos seguir indagando sobre las contribuciones de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) para favorecer la convivencia y el aprendizaje entre iguales. El binomio TAC e Inclusión abre un horizonte de prácticas orientadas a favorecer las relaciones interculturales y la alfabetización multimodal, requisitos para convertir los centros en espacios de participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

También hemos podido constatar el valor de la investigación-acción y los procesos de investigación colaborativa/participativa para la mejora de la enseñanza, subrayando la necesidad de adoptar una visión holística y comunitaria de los procesos y la búsqueda de una transformación social y educativa a través de la voz de todos los agentes participantes en la educación: profesorado, comunidad, familias y alumnado, así como el uso de metodologías de enseñanza activas.

Ha sido muy reconfortante conocer las seis experiencias premiadas, así como todas aquellas presentadas al I Premio Nacional de Innovación en Aprendizaje Cooperativo y Convivencia “Vitamina Educativa”, que constituyen un gran ejemplo de cómo nuestros docentes impulsan, a pesar de las carencias del sistema, grandes proyectos para la mejora educativa y la atención a las necesidades, no solo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa de los centros. Aunque solo hemos podido otorgar seis premios, esperamos que esta iniciativa aporte visibilidad a todas aquellas grandes experiencias y a todos aquellos docentes que hacen honor a la profesión y cargo que sustentan.

3. Liderazgo para la inclusión

Se ha reconocido, como nos ha sugerido el profesor Antonio Bolívar, el papel tan relevante que desempeñan los líderes para favorecer la inclusión educativa, al adoptar y poner en práctica un Liderazgo pedagógico, distribuido y transformativo. Incluso, se llega a considerar que el liderazgo aporta un 25% a la innovación.

El liderazgo para la inclusión debe movilizar el capital social al servicio de la mejora, desde una perspectiva comunitaria basada en una cultura de compromiso en las Comunidades Educativas, promoviendo la construcción de unas escuelas más justas en contextos de riesgo.

Una escuela para la Justicia Social requiere de un liderazgo que suscite cambios organizativos y estructurales, pero, sobre todo de una cultura de compromiso en las Comunidades Educativas. Esto exige repensar la dirección de los centros, la formación y la construcción de la identidad del liderazgo, para superar la visión burocrática tradicional del mismo, avanzando hacia una ampliación y fortalecimiento del rol de liderazgo dentro de las organizaciones educativas, de tal modo que se pueda desempeñar desde distintas funciones profesionales: directivos, orientadores, coordinadores, jefaturas de departamento, etc.

4. CONVIVENCIA y MEDIACIÓN DE CONFLICTOS

Como señala Johan Galtung, es necesario revisar conceptos asociados al conflicto, apuntalando términos como mediación innovadora, cultura de paz, paz positiva, al igual que sustituir el concepto de resolución del conflicto por transformación del conflicto, ya que el término resolución es demasiado finalista. También nos recuerda que en un conflicto no son las partes las incompatibles, sino sus objetivos. Por otro lado, se hace necesario superar la idea de que en todo conflicto hay una parte que gana y otra que pierde, y también hay que ir más allá de la idea de que ambas partes quedan igualadas (mitad y mitad), ya que esta visión también es insuficiente. Hay que ser menos modestos y buscar el “*win-win*”, es decir, ganar-ganar. Para ello hay que volver a reconceptualizar el abordaje del conflicto tratando de compatibilizar los objetivos, sino la realidad a través de una nueva “ingeniería social” que incorpore creatividad y empatía.

Por un lado, se han identificado los retos y encrucijadas a las que nos lleva la mediación si no se aborda desde un modelo integrado en la política educativa de cada centro y en consonancia con los valores del diálogo, la cooperación y el respeto mutuo.

Por último, se han aportado evidencias sobre el potencial de la cultura de la mediación para la transformación de conflictos, lo cual exige establecer una

línea real de compromiso efectivo y continuado en los centros para la implementación de nuevas estructuras de convivencia como los programas de ayuda y mediación, que se han revelado tan efectivos, e incentivar recursos de coordinación y supervisión de los mismos desde una perspectiva de centro. Para ello, es necesario contar con la adecuada coordinación y formación en competencias emocionales y de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia, a través de proyectos sostenibles como los que desde hace años ofrece la Universidad de Alcalá.

Finalmente, es nuestro deseo que lo acontecido y abordado estos días en el Congreso y que se ha recogido en las actas de mismo, permita seguir avanzando en las teorías y prácticas de la educación inclusiva desde una perspectiva de mejora, con la intención última de contribuir a la construcción de una sociedad más humana, equitativa y justa.

Inclusión y mejora educativa

**Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rayón Rumayor,
Yolanda Muñoz Martínez y Patricia Gómez Hernández
(Eds.)**

En esta obra se recogen las conferencias, mesas redondas, simposios invitados y comunicaciones defendidas en el I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa, celebrado entre los días 25-27 de octubre de 2017 en la Universidad Alcalá y en la ciudad de Alcalá de Henares (Madrid).

Este evento ha sido organizado por el grupo de investigación e innovación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo"

