



Introducción, Consuelo Allué

1. Trabajar la inclusión desde el trabajo por proyectos en el área de Lengua en Primaria, María del Mar Calleja Ortiz

Inklusioa lantzea lan proiektuen bidez, bertan erabiltzen den metodologian datza: aktiboa eta parte-hartzailea talde txikitan. Honek elkartasuna, interakzioa eta talde-lana bultzatzen du, elkarbizitza zeharka landuz.

Trabajar la inclusión desde el trabajo por proyectos se consigue desde la metodología: activa y participativa en pequeños grupos. Esto favorece el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal, trabajando indirectamente la convivencia.

2. Creando y compartiendo conocimiento con herramientas Web 2.0: la radio escolar, Raúl Santiago Campión

Artikulu honek formakuntza esperientzia bat aurkezten du. Horren helburua ikasle eta irakasleen artean ezagutza sortzea da, Web 2.0 baliabideak erabiliz.

Este artículo presenta una experiencia formativa cuyo objetivo era la creación conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes utilizando herramientas Web 2.0.

3. La comunidad de aprendizaje de la escuela de Mendigorriá: Trabajamos juntos para aprender más, Conchita Lasterra, Susana de Diego, Ignacio Dufur

Xedea da familiekiko hartu-emanetan alderdi negatiboak alde batera uztea eta konponbideak aurkitzea. Irakasleon aburuz, ikastetxe bat ikaskuntza erkidego bihurtzea aukera handi bat zen hobetzeko eta gure ikasleei gehiago ikasten laguntzeko.

Nos planteamos dejar de lado los aspectos negativos en nuestra relación con las familias y buscar soluciones. L@s docentes consideramos que la transformación del colegio en una comunidad de aprendizaje era una gran oportunidad para mejorar y ayudar a nuestr@s alumn@s a aprender más.

4. Experiencia de atención a la diversidad, María Errea Redín

Ikasle talde baten beharrezan araberak, helburuak berberak izan daitezke. Aldatu beharreako funtzionamendu estrategiak izanen dira. Helburua da testuinguruan jarria dagoen zerbait ikastea, jakitea zer ari garen egiten, zergatik, eta zertarako.

En función de las necesidades de un grupo de alumnos, los objetivos pueden ser los mismos, lo que tenemos que cambiar son las estrategias de funcionamiento. La finalidad es aprender algo que este contextualizado, para saber lo que hacemos, porque y para qué.

5. Reflexiones sobre la escuela inclusiva y la práctica docente desde la materia de lengua castellana y literatura, Carmen Gómez Viu

Eskola barneratzaileak curriculum eredu egokitua ekeintzen du. Beraz, hezkuntz erantzuna dibertsifikatua izan behar du, hezkuntzaren pertsonalizazioa kontutan hartuz eta baita ere, ikasle guztien barneratzea amankomuneko komunikazio testuinguru batean.

La escuela inclusiva ofrece un modelo curricular adaptado. Por lo tanto, la respuesta educativa ha de ser diversificada, teniendo en cuenta el principio de personalización de la enseñanza y la inclusión de todo el alumnado en un contexto comunicativo común.

6. Moodle y el aula virtual: ¿hacia un giro copernicano en la educación presencial?, Fernando Carmona Ruiz

Moodle irakasleen eta ikasleen artean gehien hedatu den eta arrakastarik handiena duen ikaskuntza plataforma birtuala da. Baina, zeintzuk dira Bigarren Hezkuntzako ikasgela batean Moodle erabiltzearen benetako aukerak?

Moodle es la plataforma virtual de aprendizaje más extendida y de mayor éxito entre docentes y alumnado. Pero, ¿cuáles son sus posibilidades reales en el aula de Educación Secundaria?

7. Educación inclusiva: entre la realidad y el deseo, Estefanía Saldías

Eskola inklusiboaren bidea askotan errealitatearen eta desioaren artean dabil. Asmo onak praktikan ezartzerakoan bai eskola antolakuntzarekin, bai aniztasuna kontzeptuak diskurtsoan konnotatzen eta gauzatzen eran, hainbat oztopo aurkitzen ditu.

El camino hacia la inclusión escolar se debate muchas veces entre la realidad y el deseo. La formulación de buenas intenciones encuentra en su puesta en práctica distintos obstáculos que tienen que ver con la organización escolar pero también con la forma de connotar y operar el concepto de diversidad en el discurso.

8. La integración escolar y social del alumnado de la UCE: estudio y propuestas de mejora, Eduardo Bayona, Sandra Carro.

Artikulu honetan, KBU bat zentroan sartzeko hainbat iradokizun aurkezten ditu osatze irizpidea izanik. Modalitate honetan eskolarizatutako ikasleen egoneziana baloratzen da, kurrikularrak eta kudeaketarako neurriak proposatuz.

En el artículo se plantean iniciativas para adoptar un enfoque inclusivo en la inserción de una UCE en un centro ordinario. Se valora el malestar del alumnado escolarizado en esta modalidad y se sugieren medidas curriculares y organizativas.

9. La educación inclusiva, M^a Asunción Fernández Díaz

Inklusioa Pedagogiaren kontzeptu teorikoa da, eskolak aniztasunari erantzuna nola eman behar dion adierazten du. Inklusioak esan nahi du ikasle orori abegi eginen dioten eskolak garatzea, zeinahi direlarik ere ikasle horien ezaugarriak, desabantailak eta zailtasunak.

La inclusión es un concepto teórico de la Pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Inclusión significa

desarrollar escuelas que acojan a tod@s los alumn@s cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades.

10. La supervisión, un modelo de aprendizaje para la innovación social, Blas Campos

TALDE GAINBEGIRAKETAK lan talde eta lankidetzarako gizarte ikasketa errazten du, pertsona ezberdin elkarrekin lan egiteko gaitasuna ematen, zailtasunei aurre egiteko eta aldaketen aurrean erantzun berriak eraikitzeko.

La SUPERVISIÓN EN GRUPO facilita un aprendizaje social para la colaboración y el trabajo en equipo, capacitando para trabajar juntos personas diferentes, para afrontar las dificultades y construir nuevas respuestas ante los cambios.

11. Creación de narraciones digitales: una herramienta para la inclusión, Victoria Zenotz

Historia digitalak sortzea hizkuntza gelan (edo besteetan) paregabeko aukera da guztien inklusiorako.

La elaboración de narraciones digitales en el aula de lenguas (o en las demás) supone una oportunidad única para la inclusión de tod@s.

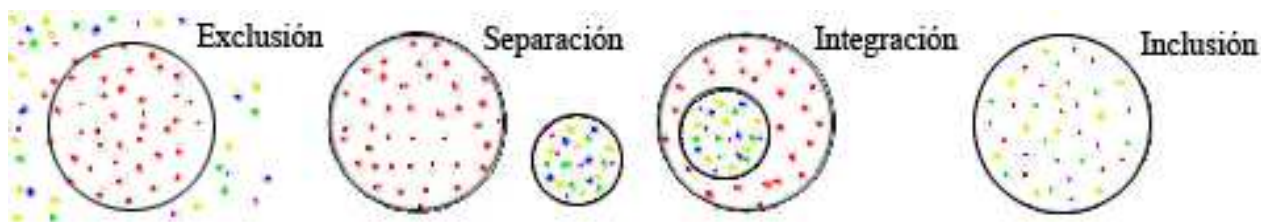
12. Consuelo Allué: Incluir el humor en la escuela inclusiva

Barrea onuragarria da. Horrela bada, zergatik baztertzen ditugu barrea eta irribarrea bizitzako esparru askotatik (baita eskolatik ere)? Elkarri umore ona kutsatzen diogunean, umore ona partekatzen dugunean, sosegua dakarten uneak dira.

La risa favorece. ¿Por qué, entonces, en muchos ámbitos de la vida (incluida la escuela) desterramos la risa y la sonrisa? Los momentos de buen humor contagiado y compartido sosiegan.

La educación inclusiva, realmente en la escuela

Consuelo Allué, directora de *Biribilka*



(Imagen tomada del blog Educación inclusiva, en el enlace <http://educacioninclusivaenelperu.blogspot.com/2011/03/que-entendemos-por-inclusion.html>)

La educación inclusiva supone un modelo de escuela (y entendemos escuela en su sentido lato, desde 0 años hasta la universidad) en el que profesorado, alumnado y padres-madres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre tod@s l@s integrantes, tengan o no tengan discapacidades, pertenezcan a la cultura, raza y religión a la que pertenezcan. En los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra, como es lógico, nos esforzamos por estar al día (incluso *al mañana*) en todo lo que se refiere a perspectivas de la educación, propuestas metodológicas, innovación en las aulas, actualización del profesorado, relación con otros agentes sociales, nuevos paradigmas educativos, etc. Por ello decidimos dedicar el presente número de nuestra revista *Biribilka / En espiral* a la escuela inclusiva y lo que la rodea.

Como se puede comprobar, el de escuela inclusiva es un concepto ya difundido, que surge en 1990 con la Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT), y se retoma, desarrolla e instaura en diferentes foros y encuentros, como la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994 (Declaración de Salamanca), el Foro Mundial sobre Educación para Tod@s (Dakar, 2000), y la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006). Es un término que pretende ampliar el de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. La perspectiva que constituye el punto de partida impulsa la modificación del sistema escolar para que responda a las necesidades de todo el alumnado, y que no sea el alumnado quien deba adaptarse al sistema. La apuesta por el respeto a la heterogeneidad en la escuela constituye una de las bases del enfoque inclusivo.

Y constituye, además y lo más importante, un bello y motivador objetivo y una meta para el futuro inmediato: que Tod@s estén-estemos en las aulas (como señalamos, movimiento impulsado, entre otros organismos internacionales, por la UNESCO. Educación para Tod@s). Porque creemos que

la escuela debe ser un lugar de acogida, de estímulo y de enseñanza-aprendizaje para tod@s.

En este número podemos comprobar cuántas y qué diversas son las ramificaciones del concepto “escuela inclusiva”. Para explicar y profundizar en el término, en matices, sugerencias metodológicas, etc., M^a Asunción Fernández Díaz (del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra) desarrolla con pormenor en su artículo “La educación inclusiva” el concepto y su historia.

Tenemos varias colaboraciones en las que nos ofrecen experiencias diversas. Por una parte, María del Mar Calleja Ortiz, profesora de Lengua y Literatura, en “Trabajar la inclusión desde el trabajo por proyectos en el área de Lengua en Primaria”, abre una puerta a la metodología. Explica con detalle el trabajo por proyectos, y, también, ofrece un ejemplo de taller con diálogos y viñetas, desarrollado y con todos los materiales y apoyos necesarios para llevarlo al aula.

“Trabajamos juntos para aprender más” es el lema del que parten, en el Colegio Público Julián M^a Espinal Olcoz de Mendigorriá, Conchita Lasterra, Susana de Diego e Ignacio Dufur para explicar cómo constituyeron la comunidad de aprendizaje de la escuela de Mendigorriá y algunos de los resultados que han obtenido. Algo tan radical (en el mejor sentido de la palabra, que deriva de raíz) como que transformaron el colegio en una comunidad de aprendizaje.

María Errea ofrece su experiencia de atención a la diversidad. Parte de unas claves muy claras: “En función de las necesidades de un grupo de alumn@s, los objetivos pueden ser los mismos, lo que tenemos que cambiar son las estrategias de funcionamiento (técnicas como economía de fichas, contratos...). La finalidad es aprender algo que esté contextualizado, para saber lo que hacemos, por qué y para qué.

La escuela inclusiva ha llegado, cómo no, también a las TIC. Raúl Santiago, en «Creando y compartiendo conocimiento con herramientas web 2.0: La radio escolar» describe una experiencia formativa para docentes cuyo objetivo era la creación conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes utilizando herramientas web 2.0. Por su parte, Fernando Carmona Ruiz, en “Moodle y el aula virtual: ¿hacia un giro copernicano en la educación presencial?”, además de que nos recuerda que las aulas virtuales en origen se concibieron como herramienta para la educación a distancia, ofrece un análisis DAFO del uso de Moodle en el aula de Educación Secundaria. De esta manera, pueden analizarse debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Para reflexionar sobre el alcance del término, Estefanía Saldías, haciendo un homenaje a Luis Cernuda desde el título de su artículo -“Educación inclusiva: entre la realidad y el deseo”-, nos invita a tener presentes distintos obstáculos que tienen que ver con la organización escolar, pero también con la forma de connotar y operar el concepto de diversidad en el discurso. Como ella afirma, tomar conciencia de ciertas prácticas puede ayudar a diluir la asociación entre “diversidad” y “anormalidad”.

Con el fin de compartir los resultados de investigaciones y ensayos, concretamente sobre las aulas de .a Unidad de Currículo Adaptado, Eduardo Bayona y Sandra Carro, en “La integración escolar y social del alumnado de la UCE: estudio y propuestas de mejora”, despliegan una serie de ideas sobre la problemática de la Unidad de Currículo Específico (UCE). Nos aportan, a partir de las conclusiones de un estudio de campo, distintas medidas para avanzar en un enfoque inclusivo (desde la creación de “puentes” entre los currículos ordinario y específico, hasta el reconocimiento mutuo como personas que aprenden y tienen unas necesidades similares y el aumento de la capacidad de decisión).

Carmen Gómez Viu, en “Reflexiones sobre la escuela inclusiva y la práctica docente desde la materia de lengua castellana y literatura”, ofrece un ejemplo de propuestas concretas desde el área de Lengua y Literatura. Explica cómo, desde la materia de Lengua Castellana y no obstante trascendiéndola, se contemplan distintas medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, para responder a la necesidad de aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona.

También la supervisión como modelo de aprendizaje para la innovación social se relaciona con la escuela inclusiva. Es lo que explica Blas Campos en su artículo “La supervisión, un modelo de aprendizaje para la innovación social”. Plantea la supervisión como modelo de reflexión-acción que facilita el encuentro entre los profesionales para aprender y mejorar su práctica compartiendo sus conocimientos, sus recursos, sus emociones y su creatividad. También como espacio de aprendizaje en el que practicamos la auto-reflexión sobre el propio trabajo. Además, la supervisión en grupo facilita un aprendizaje social para la colaboración y el trabajo en equipo, capacitando para trabajar juntos personas diferentes, para afrontar las dificultades y construir nuevas respuestas ante los cambios.

Con “Creación de narraciones digitales: una herramienta para la inclusión”, Victoria Zenotz nos ofrece la oportunidad de ponernos al día sobre la elaboración de narraciones digitales en el aula de lenguas (y en las demás

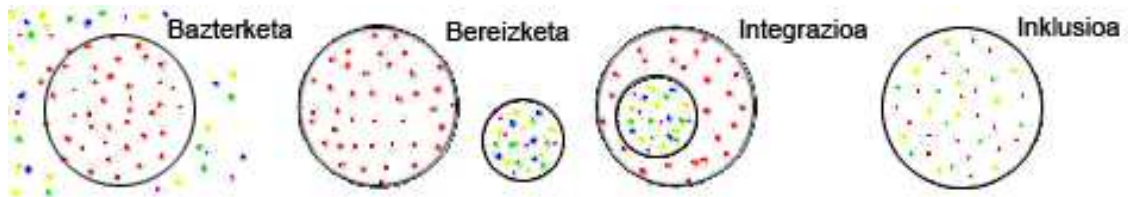
aulas). Esta propuesta supone una oportunidad excelente para la inclusión de tod@s. Se trata de proyectos pautados, que exigen planificación, investigación, transformación del material y culminan con un producto final original que es la narración digital. Hace referencia a experiencias en las aulas, las explica, y llega a la conclusión de que la elaboración de narraciones digitales en el aula de lenguas y en las demás aulas supone una oportunidad única para la inclusión de tod@s.

Para no olvidar algunos matices importantes, en “El humor en las aulas: ¿invitado habitual? (El humor, uno más en la escuela inclusiva)”, se plantea la posibilidad de considerar el buen humor, la cordialidad como uno de los integrantes de la escuela inclusiva. Si la risa nos favorece, ¿por qué en muchos ámbitos de la vida (incluida la escuela) desterramos la risa y la sonrisa? Los momentos de buen humor contagiado y compartido sosiegan, la risa siempre es un soplo de primavera. ¿Por qué nos reímos con las comedias pero valoramos más las tragedias? También se hace referencia, desde el punto de vista de la escuela inclusiva, a un caso de un grupo concreto, en el que, mientras disfrutaron de la integración de María en el grupo, en el patio el comportamiento del grupo provocaba en l@s adult@s la sonrisa. Tod@s en la escuela inclusiva podemos intentar que la risa sea un instrumento más de inclusión.

Esperamos que los artículos recogidos en este monográfico dedicado a la escuela inclusiva sirvan para evidenciar una idea: tal y como vivimos y nos encontramos en el mundo, así también en la escuela cabemos tod@s.

Consuelo Allué, diciembre de 2011

Hezkuntza inklusiboa, benetan eskolan Consuelo Allué, *Biribilkako* zuzendaria



Hezkuntza inklusiboa blogetik hartutako irudia, ondoko estekan:
<http://educacioninclusivaenelperu.blogspot.com/2011/03/que-entendemos-por-inclusion.html>

Hezkuntza inklusiboa eskola eredu bat da (eskola, zentzurik zabalenean hartuta, 0 urterekin hasi eta unibertsitatetara). Bertan, irakasleek, ikasleek eta gurasoek, denen artean erkidego zentzu bat garatzen dute, parte-hartzaileek urritasunak izan zein ez, eta zeinahi kultura, arraza edo erlijioak direlarik ere. Nafarroako Irakasleentzako Laguntza Zentroetan, logikoa denez, eginahalak egiten ditugu egunean (baita aurrerago begira ere, zenbaitetan) egoteko hezkuntza ikuspegiei, proposamen metodologikoei, ikasgelako berrikuntzei, irakasleen eguneratzeari, beste gizarte eragile batzuekiko harremanari, hezkuntza paradigma berriei eta abarrei dagokienez. Horregatik erabaki dugu *Biribilka / En espiral* gure aldizkariaren zenbaki hau eskola inklusiboari eta haren ingurukoari ematea.

Ikus daitekeenez, hezkuntza inklusiboa jada zabaldua dagoen kontzeptua da, 1990ean sortzen dena, guztiondako hezkuntzaren gaineko Jomtieneko (Tailandia) Nazioarteko Konferentzian, eta beste foro eta topaketa batzuetan berrartu, garatu eta ezarriko da, kasu, Hezkuntza Premia Berezien gaineko Mundu mailako Konferentzian (Salamanca Deklarazioa), Guztiondako Hezkuntzaren gaineko Mundu mailako Foroan (Dakar, 2000) eta Urritasuna duten pertsonen Eskubideen gaineko Nazioarteko Konbentzioan (2006). Termino honek integrazioarena zabaldu nahi du, ordura arte huraxe baitzen hezkuntza praktikan gailentzen zena. Abiapuntua osatzen duen perspektibak eskola sistema eraldatzea bultzatzen du, ikasle guztien beharrezan erantzun diezaien, eta ez daitezen izan ikasleak sistemara egokitu behar direnak. Ikuspegi inklusiboaren oinarrietako bat eskolan heterogeneotasuna errespetatzearen alde egitea da.

Eta gainera, eta haxe da garrantzitsuena, hurbileko etorkizunerako helburu eta erronka eder eta motibatzailea da Denok ere ikasgeletan egotea (aipatu dugun gisa, besteren artean, UNESCO. Guztiondako Hezkuntza bezalako nazioarteko erakundeek sustaturiko mugimendua da), uste baitugu

eskolak harrera gunea izan behar duela, guztiondako akuilu eta ikaskuntza-irakaskuntza.

Zenbaki honetan ikus dezakegu “eskola inklusiboa” kontzeptuaren ildoak zenbat eta zeinen anitzak diren. Terminoaren ñabardurak, iradokizun metodologikoak eta abarrak azaltzeko eta horietan sakontzeko Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko M^a Asunción Fernández Díaz-ek xehetasunez garatu du “La educación inclusiva” (“Eskola inklusiboa”) artikuluan terminoaren kontzeptua eta historia.

Hainbat kolaborazio jaso ditugu, esperientzia askotarikoak eskainiz. Alde batetik, María del Mar Calleja Ortiz Gaztelania eta Literatura irakasleak, “Trabajar la inclusión desde el trabajo por proyectos en el área de Lengua en Primaria” (“Inklusioa lantzea proiektukako lanetik abiatuz, Lehen Hezkuntzako Gaztelania arloan”) lanean metodologiari ate bat irekitzen dio. Zehaztasunez azaltzen du proiektukako lana, eta gainera, elkarrizketak eta binetak dituen lantegirako adibide garatu bat ematen du, ikasgelara eraman ahal izateko material eta laguntza guztiekin.

“Trabajamos juntos para aprender más” (“Elkarrekin egiten dugu lan, gehiago ikasteko”) lelotik abiatzen dira Mendigorriako Julián M^a Espinal Olcoz ikastetxe publikoan Conchita Lasterra, Susana de Diego eta Ignacio Dufur, azaltzeko nola osatu zuten Mendigorriako eskolako ikaskuntza erkidegoa, eta bertan erdietsi dituzten emaitzetako batzuk. Erradikala zeharo (hitzaren zentzurik onenean, jatorria latinezko *sustrai* hitzean baitu: radix), eskola ikaskuntza erkidego bihurtu zuten eta.

María Erreak aniztasunaren erantzunean duen esperientzia eskaintzen digu. Gako oso argi batzuk ditu abiapuntutzat: “Ikasle talde baten beharrezan arabera, helburuak berberak izan daitezke. Aldatu beharrekoa funtzionamendu estrategiak izanen dira (fitxen ekonomia, kontratuak... bezalako teknikak). Helburua da testuinguruan jarria dagoen zerbait ikastea, jakitea zer ari garen egiten, zergatik, eta zertarako.”

Eskola inklusiboa, nola ez, IKTetara ere iritsi da. Raúl Santiago-k, «Creando y compartiendo conocimiento con herramientas web 2.0: La radio escolar» (“Ezagutzak sortuz eta partekatuz web 2.0 tresnekin: eskola irrati”) lanean irakasleendako prestakuntza esperientzia bat deskribatzen du, zeinaren helburua zen ezagutza ikasle eta irakasleen artean modu bateratuan sortzea, web 2.0 tresnak erabiliz. Bestalde, Fernando Carmona Ruiz-ek, “Moodle y el aula virtual: ¿hacia un giro copernicano en la educación presencial?” (“Moodle eta ikasgela birtuala: erabateko iraultza aurrez aurreko hezkuntzan?”) lanean gogorarazten digu gainera ikasgela birtualak, jatorriz, urrutiko hezkuntzarako

tresna gisa sortu zirela. Bigarren Hezkuntzako ikasgelan Moodle erabiltzeko AMIA azterketa ere eskaintzen du. Hala, ahuleziak, mehatxuak, indarrak eta aukerak aztertzen dira.

Terminoaren irismenaren gainean hausnartzeko, Estefanía Saldías-ek, Luis Cernudari omenaldia eginez “Educación inclusiva: entre la realidad y el deseo” (“Hezkuntza inklusiboa: errealitatearen eta desioaren artean”) izenburua duen artikuluan, gonbit egiten digu aintzat hartzera eskola antolamenduarekin, baina baita ere aniztasunaren kontzeptua diskurtsoan konnotatzeko eta operatzeko moduarekin zerikusia duten oztopoak. Esaten duen moduan, zenbait praktika gaineko kontzientzia hartzeak lagun dezake “dibertsitatearen” eta “anormaltasunaren” arteko asoziazioa arintzen.

Ikerketa eta saioretako emaitzak, eta bereziki, Curriculum Egokituko Unitateko gela gainekoak partekatzeko asmoz, Eduardo Bayonak eta Sandra Carrok, “La integración escolar y social del alumnado de la UCE: estudio y propuestas de mejora” (CEUko ikasleen eskolaratzea eta gizarteratzea: ikerketa eta hobekuntza proposamenak) izeneko lanean ideia multzo bat azaltzen dute, Curriculum Egokituko Unitatearen (CEU) gainean. Landa ikerketa bateko ondorioetatik abiatuz, hainbat neurri ekartzen dizkigute, ikuspegi inklusiboan aurrera egiteko (curriculum arrunt eta berariazkoen arteko “zubiak” eraikitzen hasi eta antzeko beharrianak dituzten eta ikasten duten pertsona diren aldetik elkarrekiko aitortzaraino, edo erabakitze gaitasuna areagotzea).

Carmen Gómez Viuk “Reflexiones sobre la escuela inclusiva y la práctica docente desde la materia de lengua castellana y literatura” (“Eskola inklusiboaren eta irakaslanaren gaineko hausnarketak, Gaztelania eta Literatura irakasgaitik abiatuz”) lanean Gaztelania eta Literatura arlotik proposamen zehatzen adibide bat ematen digu. Azaltzen du, nola, Gaztelania irakasgaitik, baina hura gaindituz, aniztasunari erantzuteko antolamendu eta curriculum neurriak jasotzen diren, ikuspegi inklusibo batetik, urritasunak dituzten ikasleen parte hartzea ikasgela arruntean areagotzeko beharrianari erantzuteko, zeinahi direlarik ere pertsona bakoitzaren ezaugarriak eta maila.

Blas Campos-ek, bere artikuluan, gainbegiraketa hezkuntza inklusiboarekin lotzen du. Plazaratzen duena bada bere praktika ikasi eta hobetzeko (bere ezaguerak, baliabideak, emozioak eta sormena elkar-trukatzen), profesionalen arteko elkartzeari errazten duen egite-hausnartze eredu dugula gainbegiraketa. Bere lanaren inguruan auto-hausnarketa egiteko ikasketa esparrua da, pertsonen esperientzia baliosten eta eskola giroan murgilduta den erlazio sareko ulertze sistemikoan sakontzen. Talde gainbegiraketak lan talde eta lankidetzarako gizarte ikasketa errazten du, pertsona ezberdin

elkarrekin lan egiteko gaitasuna ematen, zailtasunei aurre egiteko eta aldaketen aurrean erantzun berriak eraikitzeko.

Eguneratzeko beste aukera bat Victoria Zenotz-ek eskaintzen digu, bere artikuluan “La creación de narraciones digitales: una herramienta para la inclusión” (“Narrazio digitalak sortze-lana: inklusiorako tresnak”). Historia digitalak sortzea hizkuntza gelan (edo besteetan) paregabeko aukera da guztien inklusiorako. Planifikazio, ikerketa eta materialen transformazioa eskatzen dituzten proiektu prozesatuak dira. Amaitzeko produktua originala batekin burutzen dira: narrazio digitala.

Nabardura garrantzitsu batzuk ez ahazteko “El humor en las aulas: ¿invitado habitual? (El humor, uno más en la escuela inclusiva)”, (“Umorea ikasgelan: ohiko gonbidatua? (umorea, bat gehiago eskola inklusiboan)”) lanean umore ona eta amultsutasuna eskola inklusiboaren osagaietakotzat hartzeko proposatzen da. Barreak mesede egiten badigu, zergatik baztertzen ditugu barrea eta irribarrea bizitzako esparru askotatik (baita eskolatik ere)? Elkarri umore ona kutsatzen diogunean, umore ona partekatzen dugunean, sosegua dakarten uneak dira. Barrea beti da udaberri ufada bat. Komediekin barre egiten dugu, baina hobetzat ditugu tragediak. Zergatik? Eskola inklusiboaren ikuspegitik, erreferentzia egiten zaio, halaber, talde jakin baten kasuari. Bertan, Mariak taldean duen integrazioaz gozatzen duten bitartean, patioan, taldearen portaerak helduei barrea eragiten zien. Eskola inklusiboan denak ere saia gaitzke irria inklusiorako tresna bat gehiago izan dadin.

Gure nahia da eskola inklusiboaren inguruko monografiko honek baliogarria izan dadila. Eta, beste helburu batzuen artean, ideia bat plazaratzeko: munduan bizi garen moduan, eskolan ere denok aritu gaitzke.

2011 ko abendua, Consuelo Allué

TRABAJAR LA INCLUSIÓN DESDE EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL ÁREA DE LENGUA EN PRIMARIA

María del Mar Calleja Ortiz, profesora de Lengua y Literatura

Laburpena: Inklusioa lantzea lan proiektuen bidez, bertan erabiltzen den metodologian datza. Taldeka egiten da lana, denok egiten dituzten ekarpenak eta aldi berean ikasi egiten dute, beren ahalmenak kontuan hartuz. Horrez gain, eginbeharrekoa burutzeko, elkartasuna, interakzioa eta talde lana bultzatzen da. Gatazkak saihesteko modurik hoberena da. Horrela, ikasleekin, beren aurretiko ezagutzak eta interesguneak kontuan harturik egiten da lana; honek ikas-prozesuan barne sentiarazten du ikaslea eta, bere ikaskideak, dena delako tokitikan izanda ere, arlo guztietan, asko dutela irakasteko nabaritzen dute.

Resumen: Trabajar la inclusión desde el trabajo por proyectos se fundamenta principalmente en la metodología. Se trabaja en grupos y todos aportan y aprenden desde sus capacidades. Esto implica trabajar con los niños desde sus conocimientos previos, desde sus centros de intereses y así se sienten involucrados en el aprendizaje y descubren que sus compañeros, sean de donde sean o como sean, tienen mucho que aportarnos a todos los niveles. Además, se favorece el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal para la realización de la tarea. Es la mejor manera de prevenir conflictos.

El método de trabajo por proyectos es una de las vías que posibilitan la construcción del aprendizaje, a través de la indagación, el manejo de fuentes de información, el desarrollo de la autonomía y la cooperación...

Esta manera de trabajar posibilita, además, la adquisición de las competencias básicas. Este proceso de construcción del conocimiento hará posible que diferentes alumnos y alumnas con diferentes ritmos de aprendizaje lleguen a la asimilación de aprendizajes significativos.

Pero, ¿de dónde surge la relación entre inclusión y el trabajo por proyectos en el área de lengua? De la **metodología**, ya que ésta es una metodología inclusiva; todos los niños aportan al grupo y aprenden desde sus capacidades. Esta manera de enseñanza-aprendizaje implica:

- Dirigirse a través de los intereses y motivaciones de los niños, favoreciendo así el aprendizaje significativo. Se ven involucrados de manera activa en los conocimientos y responden a las preguntas que ellos mismos se formulan.

-Acoger la diversidad de cada alumno como una riqueza. Cada uno aporta al grupo desde lo que es. Desde la educación inclusiva se valora la existencia de la diversidad, ya que todos son una riqueza para los demás.

-Abordan los contenidos de forma integral.

-Descubren que leen con una finalidad y escriben para alguien.

-Favorecen el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal, para la realización de la tarea (es la mejor manera de prevenir conflictos). Además de que todos conocemos los puntos fuertes de todos y eso nos enriquece, también sus debilidades y cómo podemos ayudar a enriquecerse.

-Que el docente establezca una serie de pasos bien secuenciados que deben de ser desarrollados para alcanzar el fin determinado.

-Trabajar el 98% de las veces en parejas, tríos o grupos pequeños. De esta manera, se escuchan, cada uno aporta sus capacidades al grupo y avanza cada uno a su ritmo, ayudados unos de otros.

1.- Propuesta de trabajo en el “trabajo por proyectos”.

Esta forma de trabajar incluye una metodología específica, que consta de los siguientes pasos:

-El equipo de profesores elige el género textual.

-El proyecto debe movilizar al alumno con unos objetivos limitados y explícitos que dan un significado al conjunto de los talleres.

-Los alumnos deben realizar una producción inicial del texto.

-El proyecto propone un plan detallado de talleres.

-Al acabar el proceso, el alumno realiza una producción final del texto.

-Durante el proceso, el alumno cuenta con hojas de control externo, que al trabajarlas en los talleres se interiorizan.

-Organización del espacio, tiempo y materiales.

-Los agrupamientos. Sobre estos versa el punto 2.

2.- Los agrupamientos.

En el trabajo por proyectos se presentan actividades que se deben realizar teniendo en cuenta estas tres formas de trabajar: individualmente, por parejas, o en pequeños grupos heterogéneos.

Para la ejecución de los talleres agruparemos a nuestros alumnos de diferentes formas, dependiendo de los que queramos fomentar, en función de sus intereses y necesidades, y del tipo de actividades que se vayan a realizar. Algunas tareas las realizaremos en el grupo aula, como por ejemplo la hoja de control de lo aprendido. Aquí los alumnos comentarán qué han aprendido durante el taller. Esta actividad requiere un intercambio de opiniones y una comunicación y escucha activas.

El trabajar por proyectos fomenta el trabajo en equipo dentro del grupo, hay una interacción entre los alumnos que cooperan para realizar positivamente el proyecto. Así, al conocerse mejor entre ellos, este método aporta un aprendizaje positivo a la hora de aprender a convivir con todos.

Las interacciones entre los alumnos constituyen un factor importantísimo en el aprendizaje, puesto que no sólo favorecen el desarrollo de la socialización, sino que tiene efectos positivos en el desarrollo intelectual e incrementa la motivación de **todos** los niños.

3.- Atención a la diversidad, atención a TODOS.

En Decreto Foral 24/ 2007, de 19 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra, se especifica en el artículo 14.1 que: “La intervención educativa debe contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo educativo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno.”

Cada persona, cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico, etc.). Es por esto que vamos a crear ambientes de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades del alumnado, es un reto continuo de cualquier sistema educativo.

Proponemos para esto una educación adaptada a la diversidad que tiene como presupuesto básico: Optimizar el aprendizaje proporcionando al alumno experiencias que se construyan a partir de su competencia inicial y que respondan a las necesidades de su aprendizaje.

En la Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, que regula la atención a la diversidad en la centros educativos de Primaria de la comunidad Foral de Navarra, “la diversidad constituye una realidad en los centros educativos, y que esta ha de ser asumida por todo el profesorado con criterios de normalización, atención personalizada e inclusión. La flexibilidad del sistema educativo debe procurar medidas que se adecuen a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos y alumnas. De este modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Con carácter general, la respuesta a las necesidades educativas

partirá de las medidas de atención ordinarias, considerando las extraordinarias cuando se valore y justifique su necesidad.”

Teniendo en cuenta lo expuesto en la Orden Foral 93/2008 de 13 de junio sobre la respuesta a que las necesidades educativas partirá de las medidas de atención ordinarias, trabajamos desde la metodología por proyectos porque es un modo de trabajar integrador, que tiene en cuenta las necesidades de cada alumno, partiendo de sus conocimientos previos y avanzando desde un aprendizaje significativo.

Y dicha Orden Foral recoge en sus Principios Generales de atención a la diversidad que:

“Todo el alumnado es diverso ante el proceso de aprendizaje porque presenta diferentes actitudes, intereses, motivaciones, capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias previas. El sistema educativo debe dar respuesta a la diversidad del alumnado desde los principios de normalización, compensación, igualdad, equidad, integración e inclusión.”

Estos principios son una razón más para trabajar en el aula desde los proyectos, ya que desde ellos se da respuesta a esta diversidad del alumnado. Teniendo en cuenta esto, el alumnado que presenta NEAE participará en el trabajo por proyectos como uno más dentro del aula, aprendiendo y aportando desde sus posibilidades, avanzando según su capacidad, como todos.

4.- Un ejemplo de taller:

	INDICADORES DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
TALLER 4: DIALOGOS Y VIÑETAS	Identificar la intencionalidad de diferentes bocadillos o globos.	C. comunicativa y lingüística.
	Reconocer viñetas y bocadillos.	C. cultural y artística.
	Crear una viñeta rellenado adecuadamente los globos de diálogo.	C para aprender a aprender
	Crear onomatopeyas.	Autonomía e iniciativa personal.
	Diferenciar viñetas y bocadillos.	Tratamiento de la información y C. digital.

TALLER 4: DIÁLOGOS Y VIÑETAS

Esta hoja de control se le reparte a cada niño para que la consulten mientras van realizando el taller. En ella se encuentran contenidos que queremos que el niño aprenda, y aprenderá practicando.

HOJA DE CONTROL EXTERNO

El autor de un cómic organiza la historia que quiere contar distribuyéndola en una serie de espacios o recuadros llamados viñetas.

El bocadillo: Es el espacio donde se colocan los textos que piensan o dicen los personajes. Consta de la parte superior o globo, y el rabito o delta que señala al personaje que está hablando. La forma de los bocadillos depende de la intencionalidad del contenido.

El globo: se puede dibujar de forma continua, puede delinarse con formas temblorosas y significa debilidad, temblor, frío o puede dibujarse en forma de serrucho, y significa una vibración de la voz como un grito, irritación, voz desenchajada, o procedente de un altavoz, de un teléfono...Si las líneas son discontinuas significan que hablan bajito (secretos, confidencias...).

La cartela y el cartucho: La cartela es la voz del narrador. Este texto se coloca en la parte superior de la viñeta y suele ser rectangular.

La onomatopeya: color, colocación en la composición, tamaño...Muchas de ellas provienen del inglés:

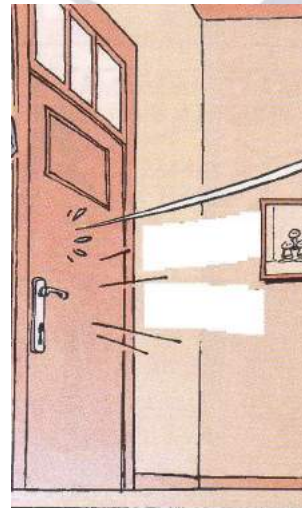
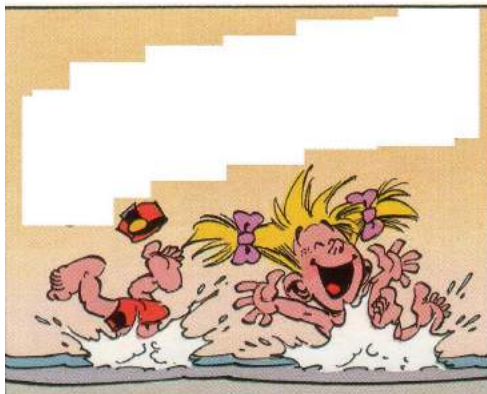
Es la imitación de sonido y puede estar dentro o fuera del globo. Además de su sonido tienen un valor plástico en cuanto a su color, colocación en la composición, tamaño...Muchas de ellas provienen del inglés.

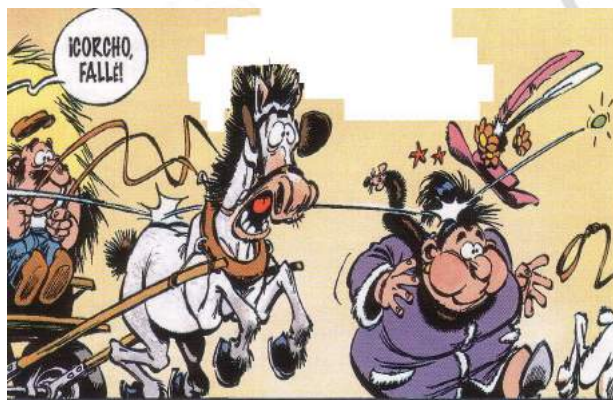
- Crack: quebrar, crujir.
- Splash: salpicar,
- Chapotear.: sonar con uno o más golpes
- Glup: engullir, tragar.

Letras: el tipo de letra más usado es el de imprenta. Según las características de los personajes y el tono de voz empleado se usarán letras de otro tipo. Suelen ser mayúsculas. Si habla alto se usarán letras grandes, si es tono confidencial serán letras pequeñas, si cantan serán ondulantes y con signos musicales.

Han realizado 3 actividades más en el taller. Ahora, como ejemplo, vamos a ver las actividades A y B:

A) Os vais a convertir en creativos. Observad, por tríos, estas imágenes e inventad onomatopeyas para cada una de ellas. Consultad la hoja de control externo, también podéis mirar otros cómics que hay en la clase.







B. Un creativo de cómic ha encomendado al colegio terminar su trabajo, le ha surgido un problema y no puede terminar para la publicación del libro. Le falta completar los diálogos, las onomatopeyas, todo el texto narrativo. Utilizad todo lo que habéis aprendido. Completad, por tríos, las viñetas. Recordad todo lo aprendido hasta ahora.

¡MI NOCHE EN CASA DE ZOE!



Al final del taller se interacciona con todo el grupo y entre todos contestamos a esta pregunta, ¿qué hemos aprendido? Así los niños toman conciencia de su aprendizaje.

HOJA DE CONTROL: TALLER 4

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

➤ Hemos aprendido que el autor de un cómic organiza la historia que quiere contar distribuyéndola en una serie de espacios o recuadros llamados viñetas.

➤ Hemos aprendido que según la forma en que estén representadas estas viñetas comunican diferentes cosas.

➤ Hemos aprendido que el texto suele ir encerrado en lo que conocemos como globo o bocadillo sirve para integrar en la viñeta lo que dicen los personajes o sus pensamientos. El texto del narrador va dentro de unos rectángulos que se llaman cartuchos.

➤ Hemos aprendido que la forma de los bocadillos depende de la intencionalidad del contenido, pueden expresar la voz del narrador, de alguien que esta pensando, de personajes que hablan a la vez, de alguien que grita... entre otros.

➤ Hemos aprendido que la onomatopeya de un ruido le da más realismo al cómic.

➤ Hemos aprendido que la onomatopeya es el uso de una palabra, o en ocasiones de un grupo de palabras, cuya pronunciación imita el sonido de aquello que describe.

➤ Hemos aprendido a crear onomatopeyas para diferentes ocasiones.

➤ Hemos aprendido a rellenar los bocadillos de diferentes tipos de viñetas.

5.- Conclusión

Partiendo del principio de inclusión y de la necesidad de atender a la diversidad de **todos** los alumnos, se pueden proponer las siguientes medidas para los alumnos que tenemos en clase, es decir las principales **“medidas ordinarias de atención a la diversidad”**, cuando sea pertinente y necesario:

>Diversificaremos los objetivos, y contenidos incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes y adaptándolos al contexto, incluyendo todas las áreas del desarrollo personal y social.

>Seleccionaremos los contenidos y los organizaremos teniendo en cuenta las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos, y los priorizaremos

atendiendo a su funcionalidad y grado en que se favorecen la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos.

>En relación a la metodología, adoptaremos estrategias flexibles en los agrupamientos dentro del aula, partiremos de los conocimientos previos e intereses de los alumnos.

>En relación a la evaluación, realizaremos una evaluación continua y un seguimiento de los alumnos que permita introducir los cambios necesarios a lo largo del proceso, empleando técnicas y procedimientos de evaluación variados y los adaptaremos a las capacidades del alumno

6.- Bibliografía

PASQUIER, A y DOLZ, J. (1996): "Un decálogo para enseñar a escribir", *Cultura y Educación*, Volumen 8, nº 2. Fundación Infancia y Aprendizaje. San Sebastián de los Reyes, Madrid, pp 31-41.

ARNAIZ, P.: *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Aljibe, Málaga, 2003

LAUDEC-CAUVIN: *Cedric 3. Las clases de esquí*, Ed. Salvat, 2002

Pamplona, Mayo 2011

CREANDO Y COMPARTIENDO CONOCIMIENTO CON HERRAMIENTAS WEB 2.0: LA RADIO ESCOLAR

**Raúl Santiago Campión, profesor del Área de Didáctica y Organización
Escolar de la Universidad de La Rioja**

Laburpena: Artikulu honek formakuntza esperientzia bat aurkezten du. Horren helburua ikasle eta irakasleen artean ezagutza sortzea da, Web 2.0 baliabideak erabiliz. Hizkuntz kompetentzien garapena bultzatu nahi genuen, audio ediziorako programak eta podcast kokapenerako programak baliatuz. Formakuntza jarduera hau bi hilabetetan garatu genuen. Ikastaroa bereziki hizkuntz ikaskuntzara zuzenduta zegoen.

Resumen: Este artículo presenta una experiencia formativa cuyo objetivo era la creación conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes utilizando herramientas Web 2.0. Se pretendía favorecer el desarrollo de destrezas lingüísticas como la expresión y la comprensión oral, utilizando para ello programas de edición de audio y de alojamiento de podcast. Esta acción formativa se desarrolló de modo presencial durante los meses de febrero y marzo de 2011. Todo el curso estaba especialmente dirigido al aprendizaje de lenguas (vernáculos y extranjeras).

Este artículo presenta una experiencia formativa cuyo objetivo era la creación conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes utilizando herramientas Web 2.0. Se pretendía favorecer el desarrollo de destrezas lingüísticas como la expresión y la comprensión oral, utilizando para ello programas de edición de audio y de alojamiento de podcast. Esta acción formativa se desarrolló de modo presencial durante los meses de febrero y marzo de 2011. Todo el curso estaba especialmente dirigido al aprendizaje de lenguas (vernáculos y extranjeras).

Objetivos:

Los objetivos generales de la formación fueron los siguientes:

1. Repasar las herramientas educativas Web 2.0. y las novedades en la Red
2. Diseñar actividades de expresión oral y escrita mediante herramientas gratuitas de la Web 2.0
3. Crear varios canales de radio escolar Web 2.0
4. Crear una red colaborativa de conocimiento con wikis
5. Conocer otras herramientas o utilidades relacionadas: buscadores 2.0, redes sociales, videoblogs, lectores RSS, etc

Recursos:

Para ello, se utilizaron los siguientes recursos:

1. Presentaciones multimedia para la explicación de los conceptos y procedimientos fundamentales
2. Sistema de trabajo basado en la realización de tareas concretas específicas y evaluables, tutorizadas por el profesor del curso
3. Trabajo por parejas, grupos o individualmente en el desarrollo de materiales propios que sirvieran para la evaluación

Cronograma:

La formación se llevó a cabo en dos fases:

1. Una primera fase de formación presencial, de 10 horas, distribuida en 3 sesiones de 3 horas y media
2. Una segunda fase de trabajo individual tutorizado que se prolongó durante casi dos meses

Materiales:

Todos los recursos relacionados con el curso se agruparon en todo un sitio web:

<http://radioescolar.com.es/>



Imagen 1: Página web del curso

En la imagen superior podemos ver la página principal de la web. Los principales recursos ubicados en el sitio web eran estos:

- *Videocast*: se trata de un tutorial de audio con la explicación de los objetivos, metodología, cronología y evaluación del curso:

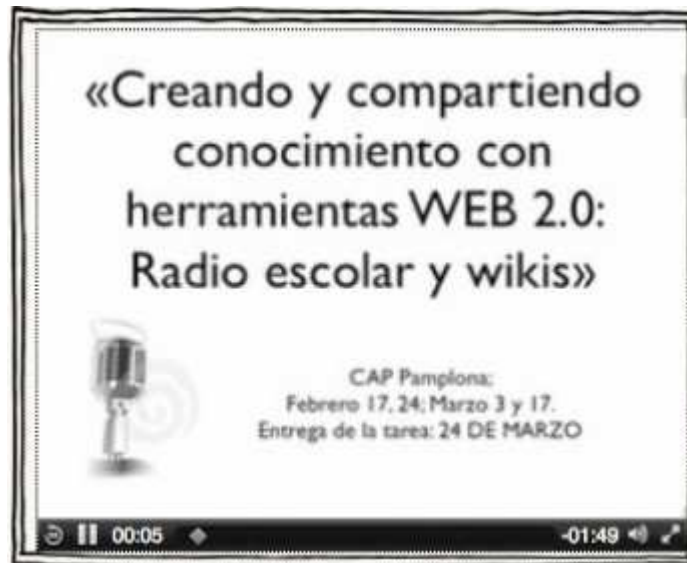


Imagen 2: Pantalla del videocast

También se podía acceder a esta información en formato de diapositivas.

- *Referencias*: Resultaba muy importante conocer otras experiencias parecidas a la que íbamos a llevar a cabo:
 - http://web.mac.com/montin/iWeb/Fuente/Nuestra_radio.html
 - <http://radiolingua.com/>
 - <http://redderadiosescolares.saltoscuanticos.org/>
 - <http://www.radiotube.org.br/>
 - <http://www.radioanywhere.co.uk/displayStation.php?station=74#>
 - http://www.sandaigprimary.co.uk/radio_sandaig/index.php



Imagen 3: Página principal de radiolingua.com

- *Tutoriales:* Manuales de referencia para el desarrollo de las tareas de la parte técnica:
 - <http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque2/index.html#>
 - <http://formacionweb20.wikispaces.com/>
 - http://homepage.mac.com/educacion/EOI/manuales_audacity/12859668-Curso-Audacity.pdf
 - <http://homepage.mac.com/educacion/EOI/tallermm/Indice.html>

Ejemplo de un videotutorial “Crear un podcast en 5 pasos”:
http://homepage.mac.com/educacion/uned/podcast_proceso.html



Imagen 4: Videotutorial “ Crear y distribuir audio por la red en 5 pasos”

También se puso a disposición de los/las participantes un blog para mantener la comunicación especialmente en la parte no presencial:
<http://radioescolar20.blogspot.com/>



Imagen 5: Página principal del BLOG

Tareas:

Se realizó un desglose de las tareas por cada uno de los días de la formación presencial:

- Día 1:
 - Conocer el contenido del curso y la evaluación
 - Hacerse una cuenta en FaceBook o utilizar una para unirse al grupo "Radio escolar 2.0" en el usuario "Educación Tecnología"
 - Entrar en Radio Lingua y ver cómo está organizado
 - Buscar otras páginas, ver sus puntos fuertes y coger ideas y comentarlas en el grupo de FaceBook o en el blog
- Día 2:
 - Explorar y practicar con Audacity, realizar las tareas del tutorial
 - Opcional: conocer uno de los mayores repositorios de podcast (iTunes)
- Día 3:
 - Bajarse u obtener un podcast de contenido didáctico (lección)

- Crear una lección de unos 5 minutos (cabecera ya creada + jingles + voz + sección del podcast descargado)
- Comprobar que tiene una calidad aceptable
- Subirlo a iVoox (se proporcionó identificador y contraseña)
- Comprobar que el feed se agrega a esta web
- Crearse una cuenta en iVoox (este es el lugar donde subieron la totalidad de los trabajos)
- Obtener el feed y enviarlo al ponente para que lo inserte en la Web junto con los demás trabajos
- Se trata de 3 PASOS: PRODUCCION (diseño, guión, grabación y edición); PUBLICACION (distribución) y SINDICACION (RSS y embed)



Imagen 6: Presentación: La radio escolar: un espacio para la participación

Evaluación de los participantes:

Se pidió a los participantes que realizasen las siguientes tareas:

1. Creación de por lo menos de tres canales de radio 2.0 (podcast) con tres capítulos cada uno y con una duración de cinco minutos. Otras alternativas fueron la creación de 1 canal con 9 episodios de 5 minutos, la creación de 3 canales de 1 capítulo de 15 minutos etc...
2. El minutaje total debía ser de unos 45 minutos.

Todos los materiales fueron ubicados en dos repositorios de podcast:

Bigcontact: <http://www.bigcontact.com/radioescolar>



Imagen 7: Canal de Podcast en Bigcontact

iVoox: <http://www.ivoox.com>

Imagen 8: Canal de Podcast en iVoox

Materiales creados

Los/las 20 participantes en el curso realizaron un excelente trabajo de creación del material, tanto en la parte técnica (calidad del formato), como en la didáctica (calidad de contenido)

El ejemplo más representativo es el correspondiente a una de las participantes del curso (con permiso de la misma), que se muestra en la siguiente imagen y al que se puede acceder desde este enlace público:

http://www.ivoox.com/escuchar-audios-nerea-b-m_al_16202_1.html

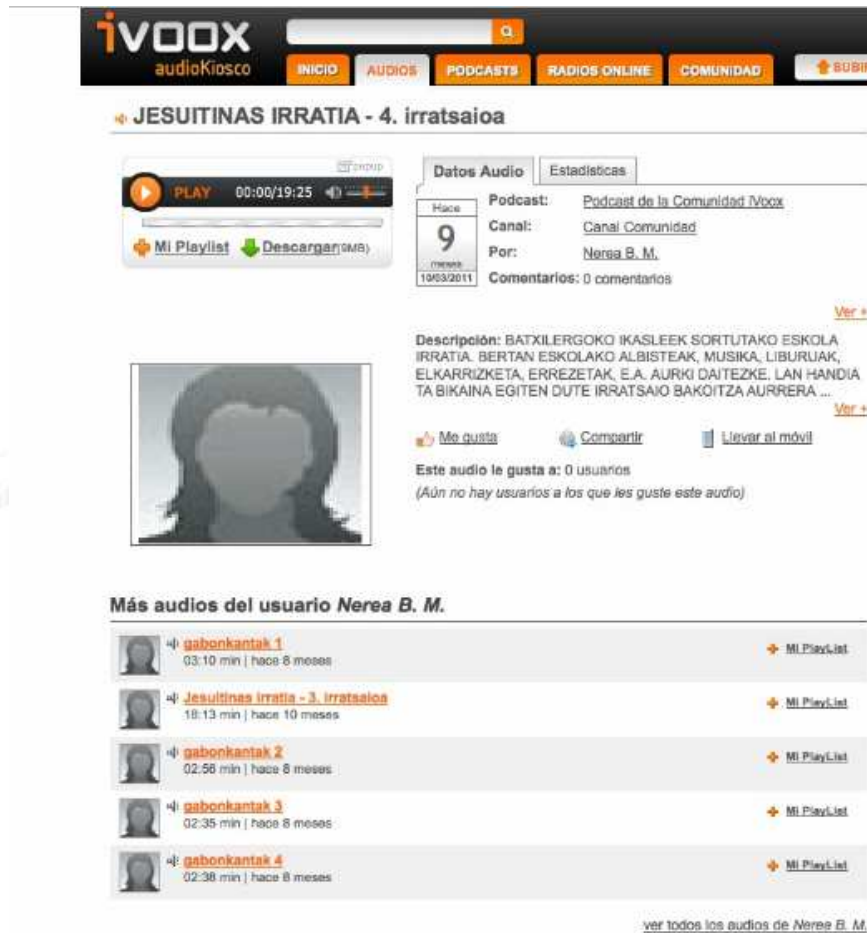


Imagen 9: Canal de Podcast creado por una participante

Evaluación del curso:

Tras la realización de la formación se realizó una evaluación del mismo con objeto de conocer las impresiones de los/las participantes. Estos fueron los resultados:

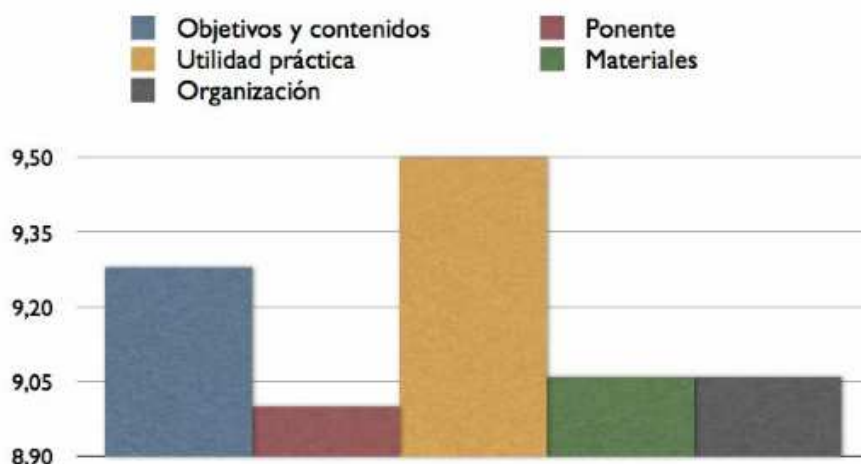


Gráfico 1: Resultados del curso (valor máximo 10)

Conclusiones

Los entornos Web 2.0 se están convirtiendo en un recurso potencialmente revolucionario, no sólo para la educación. La propia esencia del medio, unida a la naturaleza de las informaciones y contenidos ubicados en la Red, permite a los/las internautas no sólo acceder a ellos, sino crear nuevos contenidos y sumergirse en 'conversaciones' colectivas dependiendo de sus propios conocimientos e intereses, y no de estructuras rígidas o preconcebidas. Ello implica una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, pero también la dificultad de saber moverse, de ser capaz de discernir contenidos significativos, de desplegar criterios que guíen. Es aquí donde tienen un papel de suma relevancia los 'nuevos' profesores, los profesores 'alfabetizados'. La experiencia descrita, muestra de una manera inequívoca que la creación y utilización de nuevos materiales, bajo la tutela experta de un/una docente bien formado/a, puede incrementar las posibilidades didácticas en torno a una auténtica integración curricular de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE LA ESCUELA DE MENDIGORRÍA: “TRABAJAMOS JUNTOS PARA APRENDER MÁS”

Conchita Lasterra, Susana de Diego, Ignacio Dufur, del C.P.E.I.P.
Julián María Espinal Olcoz (Mendigorría)

Laburpena: Xedea da familiekiko hartu-emanetan alderdi negatiboak alde batera uztea eta konponbideak aurkitzea. Irakasleon aburuz, ikastetxe bat ikaskuntza erkidego bihurtzea aukera handi bat zen hobetzeko eta gure ikasleei gehiago ikasten laguntzeko. Eskolako haurrek hainbat gunetan ikasten dute -ikasgelan, etxean, kalean...- hainbat pertsona motarekin elkarreraginez.

Resumen: Nos planteamos dejar de lado los aspectos negativos en nuestra relación con las familias y buscar soluciones. L@s docentes consideramos que la transformación del colegio en una comunidad de aprendizaje era una gran oportunidad para mejorar y ayudar a nuestras alumnas y alumnos a aprender más. Los niños y niñas de la escuela aprenden en diferentes espacios –el aula, el domicilio, la calle...– interactuando con todo tipo de personas.

Durante el curso 2006/2007 coincidimos en el C.P. Julián M^a Espinal Olcoz de Mendigorría un grupo de maestras y maestros con inquietudes particulares sobre la educación y la relación de nuestra escuela con las familias del alumnado. Sentíamos algunas críticas a nuestro trabajo como docentes, y éramos conscientes de las dudas que, como maestros, teníamos sobre la labor de los padres. Estimábamos que eso no favorecía el logro de nuestros objetivos educativos sino todo lo contrario: perjudicaba al propio centro y perjudicaba nuestro trabajo. Ante esta situación, nos planteamos dejar de lado los aspectos negativos que percibíamos en nuestra relación con las familias y afanarnos en buscar soluciones, transformando las dificultades que nos íbamos encontrando en oportunidades de crecimiento y enriquecimiento mutuo.

Este carácter proactivo es el que nos alienta desde el principio a tender puentes hacia las familias de nuestros alumnos y alumnas con el propósito de asentar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad, derribando los obstáculos que impiden la comunicación fluida y desvelando los auténticos motores que, como docentes, dan sentido a nuestra profesión.

Fruto de aquellas primeras inquietudes formamos un grupo de trabajo integrado por todo el claustro de maestras y maestros y comenzamos una formación, que aún hoy continúa, a través de reuniones semanales y cursos con

especialistas. Tras dicha formación inicial, y habiendo leído y discutido textos y libros básicos sobre educación, los docentes consideramos que la transformación del Colegio Público Julián M^a Espinal de Mendigorriá en una comunidad de aprendizaje era una gran oportunidad para mejorar y ayudar a nuestros alumnas y alumnos a aprender más.



Mendigorría

Pero, ¿qué es una comunidad de aprendizaje? Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo, que se sustenta en las teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional y quiere responder de forma igualitaria a los retos y necesidades de las personas y colectivos ante todas las transformaciones que se están produciendo en la sociedad actual.

Optar por el proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” supone asumir de forma práctica una creencia tantas veces corroborada por la realidad: los niños y niñas de la escuela aprenden en diferentes espacios –el aula, el domicilio, la calle...– interactuando con todo tipo de personas. La mayor parte de su vida discurre en el propio pueblo, con los hombres y mujeres del pueblo. Es con ellos y ellas con quienes se van haciendo mayores. Pasaron los tiempos en que se creía que los niños y las niñas debían aprender sobre y casi todo en la escuela. Hoy, la comunidad científica internacional afirma sin ambages que el aprendizaje acontece por doquier, en cualquier momento, de manera que tenemos que ver la escuela como un lugar que se expande a todos los rincones de nuestro pueblo y más allá de él incluso, que debe aceptar también diferentes

sensibilidades, diferentes realidades, distintos procesos de desarrollo personales y colectivos que se están dando ahora mismo en todos los lugares y que debe hacerlo desde el profundo respeto a todas las personas.

Nuestra comunidad de aprendizaje se constituyó en septiembre de 2009, después de que tuviera lugar un proceso de formación de 30 horas –en junio– destinado al personal docente de la escuela, y abierto a toda la comunidad educativa y al pueblo. Seguidamente, se *tomó la decisión* de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, tras lo cual vivimos con una enorme ilusión la *Fase de Sueño*, en la que todas las personas vinculadas de una u otra forma a la escuela expresaron cómo sería su escuela ideal sin ningún tipo de cortapisa. De todos los sueños de las madres, padres, alumnado, profesorado, colectivos, etc, se seleccionaron los prioritarios y se convirtieron en objetivos para las distintas Comisiones Mixtas, agrupaciones de padres, docentes y personas vinculadas a los distintos colectivos de Mendigorriá. Éstas se crearon para que tales sueños se hicieran realidad. Finalmente, se diseñó un plan de actuación que se puso en marcha con la implicación de todos y todas. La reflexión activa y compartida por todas las personas enriquece las imprescindibles revisiones periódicas de nuestro proyecto y están marcando ya el devenir de nuestra comunidad de aprendizaje.



Grupo interactivo

Como maestros y maestras de la Comunidad de Aprendizaje, somos conscientes de que hay múltiples agentes sociales que tienen mucho que ofrecer a la escuela, de que hay gran cantidad de recursos materiales y, lo que es más importante, de que existen personas que voluntariamente podrían poner a disposición de los niños y niñas su tiempo, su experiencia y su conocimiento, para facilitar y enriquecer el tránsito de éstos hacia una edad adulta responsable y comprometida con su pueblo. No obstante, la presencia de personas voluntarias en ningún caso menoscaba la autoridad del docente, que siempre decide cuándo y para qué contar con otros adultos en el aula, pues la maestra o el maestro siempre dirige la clase, la realización de las actividades, la gestión de

los recursos del aula y todo aquello que constituye específicamente la tarea de un profesional que se ha formado para ello.

Un ejemplo vivo de todo lo señalado anteriormente lo constituye la experiencia de los grupos interactivos, una forma de organizar el aula que está arrojando magníficos resultados en nuestro centro y en todos aquellos que han optado por su puesta en práctica.

Tener en algunas sesiones dentro del aula a personas externas al centro – como pueden ser familiares, personas de algunas asociaciones del pueblo y otros voluntarios- para facilitar el aprendizaje de nuestras chicas y chicos constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se instala el espíritu de toda comunidad de aprendizaje. La dinámica de los grupos interactivos es una forma de trabajo consistente en que los niños realicen en grupos de cuatro o cinco una tarea propuesta por el maestro durante quince o veinte minutos, al cabo de los cuales los niños comienzan otra actividad. Lo verdaderamente novedoso radica en que cada grupo de niños está dinamizado por un adulto, cuyo fin no es resolver la actividad o ejercicio sino velar para que todos los participantes hagan valer su punto de vista y se esfuercen por compartir la responsabilidad de hacer un buen trabajo.

Nuestra comunidad de aprendizaje es una apuesta por activar las capacidades, experiencias y conocimientos de los habitantes de Mendigorriá (y otros), y ponerlos al servicio del aprendizaje de los niños y niñas del pueblo mediante su participación activa tanto fuera como dentro del aula. El centro se constituye como punto de encuentro de las personas con las obvias limitaciones que imponen la óptima organización del mismo, el respeto escrupuloso de las normas de convivencia y la libre decisión que tomen sus profesionales para ir implementando paulatinamente en el aula las prácticas exitosas pertinentes.

Las maestras y maestros de la escuela de Mendigorriá ponemos en práctica el aprendizaje dialógico y trabajamos para desarrollar las ocho competencias básicas del alumnado. Entendemos que, para lograr este objetivo que exige la sociedad el conocimiento, el docente ha de trabajar con eficacia, tanto individualmente como con los demás compañeros y compañeras del centro, aportando libremente sus puntos de vista sobre cualquier asunto que atañe a la realidad del centro, según lo que su formación le permita, su interés personal le estimule a hacer y según lo que la necesidad del centro le demande.

Somos conscientes de que las demandas de los nuevos tiempos exigen que reinventemos la función docente pensando en los retos de nuestra propia escuela y asumiendo el carácter idiosincrásico de la misma, esto es, las peculiaridades que la definen como distinta a las demás. Sin embargo, cualquier

reflexión sobre la función docente sería ociosa si no contribuyera a que los resultados académicos de nuestros alumnos y alumnas mejoraran ostensiblemente. En el logro de este objetivo se enfocan nuestros esfuerzos, dirigidos a que todo estudiante de nuestra escuela logre el éxito escolar – independientemente del tipo de medida que se elija– y partiendo de una base innegociable: esperar de los niños y niñas siempre lo mejor-. Esto nos hará, a los maestros, más exigentes con nuestro propio trabajo, fortalecerá la autoestima de nuestros alumnos y suscitará en ellos –así lo esperamos- la adopción de una mayor autoexigencia como motor de su formación permanente.

(Más información: www.escuelademendigorría.jimdo.com)

EXPERIENCIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

María Errea, profesora de Primaria

Laburpena: Ikasle talde baten beharrezan araberako, helburuak berberak izan daitezke. Aldatu beharrekoa funtzionamendu estrategiak izan dira (fitxen ekonomia, kontratuak... bezalako teknikak). Helburua da testuinguruan jarria dagoen zerbait ikastea, jakitea zer ari garen egiten, zergatik, eta zertarako.

Nola erdiesten da talde oso bat motiba dadila ataza berarekin? Zer gertatzen da azkarren bukatzen duten ikasleekin, taldean lan egiten dugunean? Hainbat teknika daude: ikaskideei laguntzea, lehiaketak egitea, denbora librea ematea, etab.

RESUMEN: *En función de las necesidades de un grupo de alumnos, los objetivos pueden ser los mismos, lo que tenemos que cambiar son las estrategias de funcionamiento (técnicas como economía de fichas, contratos...). La finalidad es aprender algo que esté contextualizado, para saber lo que hacemos, por qué y para qué.*

¿Cómo conseguimos que todo un grupo esté motivado con una misma tarea? ¿Qué sucede con los alumnos que terminan primero cuando trabajamos en grupo? Existen muchas técnicas: ayudar a sus compañeros, hacer concursos, darles tiempo libre, etc.

1.- CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia la realizamos en un aula de primer curso de Educación Primaria de 20 alumnos/as, 10 niños y 10 niñas; dos de ellas con desconocimiento del idioma, tres niños de minorías culturales, una de ellas con gran absentismo y otros tres alumnos con diversas dificultades (déficit de atención con hiperactividad, retraso mental ligero, y un niño con dificultades emocionales). En la clase hay una gran diversidad cultural: alumnado de Senegal, Rumanía, Argelia, Cuba y Ecuador.

2.- MEDIDAS IMPLEMENTADAS AL INICIO DEL CURSO

La profesora de apoyo entra en el aula durante cuatro sesiones semanales; el objetivo es que est@s niñ@s aprendan a convivir en el grupo; no presentan dificultades de otro tipo sino de saber estar, actuar etc...

En estas sesiones desarrollamos las áreas de matemáticas, lenguaje y conocimiento del medio; mi compañera de nivel entra dos sesiones en lenguaje para reforzar la lectura y la escritura; aunque al comienzo las sesiones se distribuían de una manera, posteriormente las hemos modificando en función de aspectos diferentes, tras observaciones y reflexiones en común.

3.- METODOLOGÍA

Los objetivos han sido los mismos para todos, pero lo que hemos modificado han sido las estrategias de funcionamiento en el aula, según las necesidades del grupo. Así, hemos utilizado técnicas de economía de fichas, contratos y agrupamientos en el aula.

Respecto a estos últimos, el trabajo o dinámica del aula un día cualquiera ha sido, entrando dentro de clase la profesora de apoyo o mi compañera de nivel, de esta manera:

EJEMPLO 1:

Nos hemos distribuido el alumnado en dos grupos, de manera que todos hacemos lo mismo, pero 10 niños/as están con una profesora y los otros diez con la otra. Así, la atención es más individualizada, y si para la sesión había programado 15 minutos de lectura y después dos actividades de escritura, lo que hemos hecho ha sido que cuando un grupo lee, el otro escribe y viceversa.



4.- VALORACIÓN PERSONAL SOBRE EL TRABAJO DE LENGUA

Creo que debemos hacer reflexión constante sobre nuestra práctica educativa. Así por ejemplo, hemos decidido que en el aula, a la hora de trabajar estas áreas, tenemos que potenciar el trabajo en grupo y por parejas. ¿Por qué digo esto?

Porque para nosotros lo más cómodo es impartir lecciones y explicaciones como si todo lo supiéramos y como si los niños y las niñas lo entendiesen todo a la primera; y en cambio vemos que aprenden más cuando sus compañeros/as les ayudan, mediante la práctica de nombrar tutores personales, es decir, preguntándose entre ellos/as y explicándose mutuamente.

La finalidad es aprender algo que esté contextualizado, y así comprender lo que trabajamos, saber lo qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué. Se trata también de que trabajen en grupos, y quien antes termina, se lo explica a otro miembro del grupo porque cuando mejor y más aprendemos es, cuando lo explicamos, y cuando nos lo explica una persona que acaba de realizar ese esfuerzo para comprenderlo, va a recordar y transmitir mejor las estrategias o habilidades que ha utilizado para solucionar las dificultades que se le plantean.

Poniendo al alumnado en el papel de educador es cuando, tanto nosotros como ellos, nos damos cuenta de si realmente lo han aprendido, o dónde tienen más dificultades, y sabiendo esto, debemos ser flexibles para incidir más en unos contenidos o en otros.

También sucede que cuando un alumno termina pronto, poco a poco va adquiriendo ese sentido de compromiso de tener que ayudar en su grupo, se siente responsable del aprendizaje de sus propios compañeros/as, y si logramos esto, estamos trabajando de forma simultánea valores, compartir, discutir, preguntar, ser solidarios, contrastar, comentar, analizar, responder, argumentar...

EJEMPLO 2:

Hacemos tres grupos de 5-6 personas, y tareas diferentes, de manera que durante tres sesiones va a hacer lo mismo todo el alumnado. En un grupo está la profesora de apoyo con los/las alumnos/as leyendo e interpretando un texto (ejemplo: la reproducción de los peces); en otro estoy trabajando el hábitat y las partes del cuerpo de un pez y el tercer grupo trabaja de manera más autónoma una actividad diferente, dibujar, hacer un mural etc....



Los grupos se conforman siempre heterogéneos, es decir, niños con dificultades, que destacan y los que acceden al currículo ordinario. ¿Qué sucede

con el alumnado que finaliza antes que los demás? Las técnicas que hemos utilizado en estas situaciones han sido: ayudar a sus compañeros, hacer concursos, es decir, escribir en sus cuadernos listas de palabras relacionadas con el tema que estamos trabajando en cada actividad, y otra ha sido la de tiempo libre, que consiste en leer un cuento en la biblioteca, hacer un puzzle, un dibujo o jugar en el rincón de las construcciones.

¿Qué ocurre con los/las niñ@s que no quieren participar en grupo? Se dio un caso al principio de trimestre, pero posteriormente no ha habido problemas, aunque ya se sabe que unos trabajan más que otros. En esas situaciones lo que hacemos ha sido ignorarle e informarle que si desea trabajar solo, va a perderse muchas experiencias y aspectos que le van a aportar sus compañeros/as.

Otra estrategia ha sido elegir una sorpresa en un momento determinado de la actividad, que puede ser un juego, un teatro; con el paso del tiempo los propios compañeros/as han sido quienes han preparado las sorpresas y las han creado y elaborado: un baile, una actuación, un canto, una carta, una postal, un cuento etc...

5.- VALORACIÓN EN EL AULA

Al principio les costó trabajar en grupo, pero conforme avanzaba el curso, lo preferían al trabajo individual; en algunas situaciones algunos/as alumnos/as se han quejado de que un grupo no dejaba trabajar a los demás porque metían mucho ruido; esto lo hemos ido hablando a lo largo del curso y aunque queda mucho por aprender han progresado en ello.



VENTAJAS

- Atención más individualizada
- Se ayudan mutuamente y comprenden mejor que cuando el profesorado explica
 - Han ido progresando en el uso y respeto del silencio
 - El alumnado con mayor dificultad de atención y concentración está más centrado cuando sus compañeros/as le explican
 - Ante tareas diferentes en grupos interactivos, el alumnado de un grupo siente interés por las tareas del otro grupo, y surge mayor motivación.
 - Hay iniciativas del alumnado para desarrollar temas que ellos mismos seleccionan.
 - De su propio interés surgió la idea de invitar a las madres y padres para ver los trabajos realizados y de 20 alumnos acudieron 15 (padres, madres, hermanos/as mayores, abuelos/as)

INCONVENIENTES

- A veces se echa en falta tiempo de coordinación
- Y tiempo también para la preparación de las sesiones

6.- CONCLUSIONES

Trabajar en equipo no es lo mismo que en grupo, porque el equipo posee unas pautas básicas que es necesario cumplir.

Trabajar en equipo no es hacer fichas de forma individual, sino que decidan cómo se organizan, quién escribe, quién aporta las conclusiones, presentar un solo trabajo consensuado...

Los resultados, comprobados en múltiples investigaciones, son mucho más altos que los propios del trabajo individual.

REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Carmen Gómez Viu, profesora de Lengua y Literatura

Laburpena: Eskola barneratzailearen mugimendua 1975ko EEBBko lege batekin ezagutzen du hasiera (Education for All Handicapped Children Actt). Mugimendu honen helburua zera da, urritasun ezberdinak dituzten ikasleen partehartzea handitzea gela arruntetan, norberaren ezaugarri eta mailak edozein direlarik.

Resumen: El movimiento de la escuela inclusiva, cuyos orígenes se remontan a la ley de 1975 de los EEUU (Education for All Handicapped Children Actt), se centra en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona.

Por escuela inclusiva se entiende todo lo contrario de escuela exclusiva. Como señalan Francesc Marc Esteve y Oscar Ruíz, entre otros, en su trabajo de investigación sobre la Escuela Inclusiva en la *Universitat Jaume I*, el movimiento de la escuela inclusiva, cuyos orígenes se remontan a la ley de 1975 de los EEUU (Education for All Handicapped Children Actt), se centra en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona.

Aunque no existe consenso en cuanto a la definición, **sí es posible establecer diferencias entre integración e inclusión.** Por un lado, la escuela integradora se centra en el diagnóstico, mientras que **la prioridad de la escuela inclusiva es la resolución de problemas en colaboración.** Por otra parte, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y se ciñe exclusivamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, **mientras que la perspectiva inclusiva está abierta a toda la educación en general teniendo como alcance todos los alumnos.** Asimismo, si la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición, **esta nueva perspectiva focaliza en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y constituyéndose, por lo tanto, en una oportunidad de mutuo enriquecimiento para todos los agentes de la sociedad.**¹

¹ Véase: Francesc Marc Esteve, Oscar Ruiz, Sergio Tena, Ivan Ubeda: *Fòrum de Recerca nº 11. Onzenes Jornades de Foment de la Investigació. La escuela Inclusiva.* Universitat Jaume I. Publicacions de L'uji. Servei de Comunicació i Publicacions. Se puede consultar en la web: <http://www.uji.es>

No cabe duda de que para desarrollar dicho modelo es necesaria la implicación y el apoyo entre el personal educativo y una actitud positiva acerca de la inclusión.



Si tenemos en cuenta el Informe sobre la Educación Inclusiva y Prácticas en el aula de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, en el que se analizaron las aulas inclusivas de 15 países europeos, **la mejor contribución a las aulas integradoras lo constituyen los enfoques pedagógicos de aprendizaje y enseñanza cooperativos, la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz.**

En otras de las conclusiones principales extraídas de este informe, se subrayan los problemas de comportamiento social y/o emocional y la atención a la diversidad como los aspectos más preocupantes dentro de las aulas. Asimismo, **atendiendo a los estudios de casos y a las discusiones de los expertos, se sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos en general.**².

Desde la materia de Lengua Castellana y Literatura, se contemplan distintas medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En primer lugar, la metodología debe incluir estrategias que promuevan la construcción social de aprendizaje, la participación activa del alumnado, la significatividad y funcionalidad del aprendizaje, la cooperación y colaboración entre compañeros, la experimentación de éxito académico entre todos. Para ello, entre las estrategias metodológicas han de considerarse aspectos como:

1) El aprendizaje cooperativo que promueve la construcción de igualdad de estatus académico y social entre todos los alumnos, el desarrollo de las

² Consúltense la web: <http://educacion.navarra.es/portal/>

Véase : *El Proyecto Educativo. Materiales de Apoyo al Currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha*. Consejería de Educación y Ciencia (2007)

relaciones sociales, el aprendizaje entre iguales. Se trata, en definitiva, de un enfoque interactivo que permite que los alumnos y alumnas aprendan unos de otros.

2) Actividades de aprendizaje que impliquen diferentes niveles de dificultad pero relacionadas con los mismos contenidos. En este sentido, son muy útiles los materiales ofrecidos por la Editorial Santillana: *Proyecto Casa del Saber* o las de cualquier otra editorial en la que se incluyen actividades de refuerzo y de ampliación para atender a los distintos ritmos de aprendizaje en las aulas.

3) La alternancia equilibrada del pequeño y gran grupo para la realización de distintas actividades de lectura comprensiva y de producción textual. Se trata de convertir el aula en un espacio de diálogo donde se fomente el trabajo en equipo.

4) Los materiales y recursos didácticos han de ser variados y adaptados a la diversidad de capacidades y características del alumnado, de modo que utilicen códigos comunicativos visuales, verbales, escritos, auditivos, orales. En este sentido, algunas editoriales como Oxford plantean actividades variadas de comprensión oral y escrita con audiciones de gran utilidad para el profesorado de Idiomas.

5) La organización de los espacios y tiempos debe favorecer el que se produzcan situaciones diversas de aprendizaje dentro del aula: trabajo individual, en pequeño grupo, actividades comunes y diferenciadas. Asimismo, también debe permitir que se incorporen al aula otros profesores y profesoras y que compartan con los tutores y tutoras o con los profesores del área el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, esto está haciendo en algunos Institutos en materias optativas como *Habilidades Lingüísticas* con muy buenos resultados por parte del alumnado.

6) Los objetivos y competencias básicas pueden conseguirse a través de diversos medios: los contenidos y la metodología del área, de la práctica de las normas de convivencia, de las actividades extracurriculares, de la familia. Limitar la consecución de éstos a una única forma puede implicar barreras para el aprendizaje de algunos alumnos. Así, por ejemplo: para hacer competente al alumnado en comprensión textual se puede trabajar no sólo contestando por escrito a preguntas sobre una historia narrada o leída sino también dibujando escenas seleccionadas, acompañadas del texto para ser leído, en formato de *Kamisibai*.

7) Los contenidos deben ser analizados con distintos niveles de consecución para determinar aquellos que son fundamentales, en relación con el tipo de alumnado del grupo en concreto donde se va a impartir la materia.

8) Por último, las unidades didácticas deben ser accesibles a todo el alumnado y han de contribuir a la comprensión y a la valoración de la diferencia. En este sentido, cabe anotar cómo apenas existen libros de texto que incluyan el léxico propio del español de América cuando en nuestras aulas existe un porcentaje cada vez más elevado de alumnos hispanoamericanos, por ejemplo.

En conclusión, este modelo educativo ofrece un modelo curricular que se adapta al alumnado. Por lo tanto, la respuesta educativa ha de ser diversificada, de acuerdo a las características de cada alumno, y teniendo en cuenta el principio de personalización de la enseñanza y la inclusión de todos los alumnos en un contexto comunicativo común.



MOODLE Y EL AULA VIRTUAL: ¿HACIA UN GIRO COPERNICANO EN LA EDUCACIÓN PRESENCIAL?

Fernando Carmona Ruiz, IES Basoko (Pamplona)

Laburpena: Moodle-eko ikasgela birtualen zabaltzea ikastetxe, institutu eta unibertsitateetan dagoeneko errealitatea da. Hasieran urrutiko hezkuntzarako asmatu zen tresna edo aplikazioa, orain Lehen eta Bigarren Hezkuntzako eta Lanbide Heziketako ikastetxeetan ohikotasunez erabiltzen da. Artikulu honek AMIA (gaztelaniaz DAFO) analisi bat egiten du Moodle Bigarren Hezkuntzako ikasgeletan erabiltzeari buruz. Hala, baliabide horren ahuleziak, mehatxuak, indarrak eta aukerak aztertzen dira.

Resumen: La eclosión de aulas virtuales de Moodle en colegios, institutos y universidades es toda una realidad. Lo que en origen se concibió como herramienta para la educación a distancia se ha convertido ahora en aplicación cotidiana en centros de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. El presente artículo ofrece un análisis DAFO del uso de Moodle en el aula de Educación Secundaria. De esta manera pueden analizarse sus diferentes fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Nicolás Copérnico revolucionó la astronomía al romper con el sistema geocéntrico y defender el heliocentrismo. El panorama intelectual cambió de tal manera a partir del siglo XVI que la expresión “giro copernicano” se utiliza hoy para designar un cambio radical en cualquier ámbito de estudio o investigación.

Mucho más tarde, en los años noventa del pasado siglo, se desarrolló un invento casi comparable al de la imprenta por su impacto en la sociedad: internet. Esta herramienta, junto con la informática, ha abierto nuevas posibilidades de transmisión de información y conocimiento. Muchos han visto en internet y en las TIC casi una panacea dentro del campo educativo. Pero, como todo, la red en sí misma no tiene por qué ser sinónimo de educación y aprendizaje.

El verdadero hito educativo se fragua con el denominado *e-learning*, que sí ha logrado conjugar internet y educación. Por *e-learning* se entiende un sistema de aprendizaje en el que se integran las tecnologías de la información y comunicación. Se trata en el fondo de un modo más de educación a distancia.

Las ventajas y novedades que ofrece la formación online son muchas y obvias. Pronto se desarrolla como medio educativo en universidades, empresas y en la propia administración pública, ya que esta modalidad electrónica de

aprendizaje facilita y promueve la formación continua y permanente. Un conocido ejemplo para el docente de Navarra de *e-learning* son sin duda los [cursos online que el PNTE](#) ofrece todos los años.

Este nuevo modo de aprendizaje electrónico ha ampliado su grupo de destinatarios con el paso de los años. Por un lado, ha dejado de ser exclusivo del aprendizaje a distancia y se ha acercado a la educación presencial. Por otro, se ha implantado de manera rápida en la Educación Primaria y Secundaria, así como en la Formación Profesional. El porqué se debe a la creación de plataformas virtuales de aprendizaje, tales como Dokeos, WebCT, Claroline, Sakai, Blackboard o Moodle. Prácticamente buena parte de la formación online se hace a través de un LMS (*Learning Management Systems*) como los anteriormente citados. De hecho, creo que la repercusión del *e-learning* sería en el presente mucho menor sin este software diseñado para facilitar al profesorado la creación de cursos virtuales para sus estudiantes.

Dichas plataformas, en mi opinión, orientan internet de manera eficaz hacia el proceso de aprendizaje. Un LMS nos ofrece una plataforma virtual con diferentes actividades que se pueden configurar como si fuera una plantilla. De ese modo, podemos contar con foros, cuestionarios, ejercicios de diferente tipo, wikis, glosarios, etc. A su vez, una plataforma permite que el alumno pueda obtener y consultar en cualquier momento infinidad de recursos (hipervínculos, presentaciones, vídeos, documentos de texto). Resulta enormemente eficaz disponer en un único entorno de tal cantidad de actividades y recursos TIC. Asimismo, puede también atenderse mejor al alumnado con diferente ritmo de aprendizaje, bien con actividades de refuerzo o ampliación. Como responsable del curso virtual, el docente puede efectuar diferentes tareas, como elaborar contenidos propios, insertar otros ya creados (Jclie, Webquests, Hot Potatoes, etc.), revisar las calificaciones del alumnado en diferentes actividades, etc.

Existen diferentes plataformas virtuales. Con todo, hay una que se ha implantado mayoritariamente en el ámbito educativo de Navarra y España. Me refiero al éxito incontestable de [Moodle](#). Las razones de esta extensiva implantación son:

1. Un entorno de aprendizaje de principios pedagógicos constructivistas: el alumno es protagonista activo de su aprendizaje, tal y como demuestran las numerosas actividades que despliega la plataforma.
2. Un software de código abierto, creado por [Martin Dougiamas](#), y en constante proceso de renovación, actualización y mejora por parte de la comunidad internauta.
3. Un diseño intuitivo para todo tipo de alumnado.
4. Un complemento útil y eficaz en la educación presencial, de variadas posibilidades, según la aplicación de cada docente.

5. La posibilidad de utilizar Moodle como aula virtual entre el profesorado, para su formación continua e intercambio de experiencias docentes. Un excelente ejemplo es el aula virtual del CREENA para orientar y asesorar al profesorado de los diferentes programas de atención a la diversidad.

6. La existencia de formación continua sobre Moodle por parte de la administración. En Navarra existe la posibilidad de realizar un curso del PNTE, abierto a todos los docentes. El PNTE cuenta además con un aula virtual de Moodle para la autoformación en TIC y como banco de recursos.

El número de usuarios de Moodle ha crecido de manera vertiginosa. En el 2006 había dos millones de usuarios en todo el planeta. En el 2008 se alcanzaron los veinticinco millones. En España los datos demuestran el éxito de esta plataforma virtual. [En el 2006](#) existían 1300 instituciones educativas registradas en Moodle, de las que un 70% eran institutos de Educación Secundaria. [En el 2008](#) ya se habían registrado más de 4000 institutos, academias, universidades y empresas. Ante estos datos tan contundentes, simplemente puede añadirse que Moodle se ha convertido en la plataforma virtual de aprendizaje líder en España, utilizada además como complemento de clases presenciales en institutos y universidades. Resulta así obvio asegurar que Moodle ha crecido notablemente en los centros educativos navarros como complemento en la educación presencial.

Este último aspecto es el que realmente interesa desarrollar en la Educación Secundaria. La disponibilidad de contar con un aula virtual ha convertido a Moodle en una herramienta más que todo docente puede tener en consideración para aplicar en su aula. Pero, ¿merece la pena? ¿Cuáles son las posibilidades reales de Moodle en el aula de Educación Secundaria?



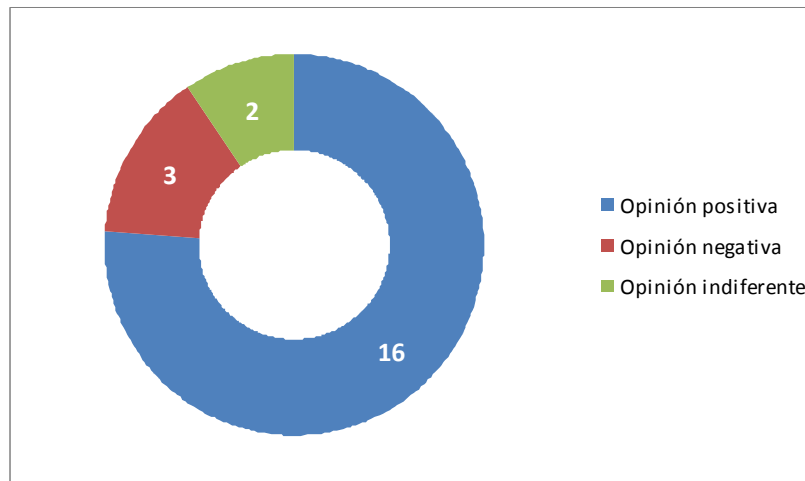
Captura de la plataforma virtual

Ante estas preguntas considero necesario hacer una evaluación de los factores críticos sobre la función de Moodle como plataforma virtual de aprendizaje en un instituto de Secundaria. Para ello voy a servirme de una herramienta como es el análisis DAFO.¹ De este modo, se harán más visibles las diferentes fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del uso de Moodle como complemento de la Educación Secundaria. Asimismo, este análisis puede servir como punto de partida de un mayor estudio que permita dilucidar la situación real en la que se encuentra el uso de Moodle en los centros educativos, así como los riesgos y oportunidades de la Educación Secundaria ante esta plataforma virtual.

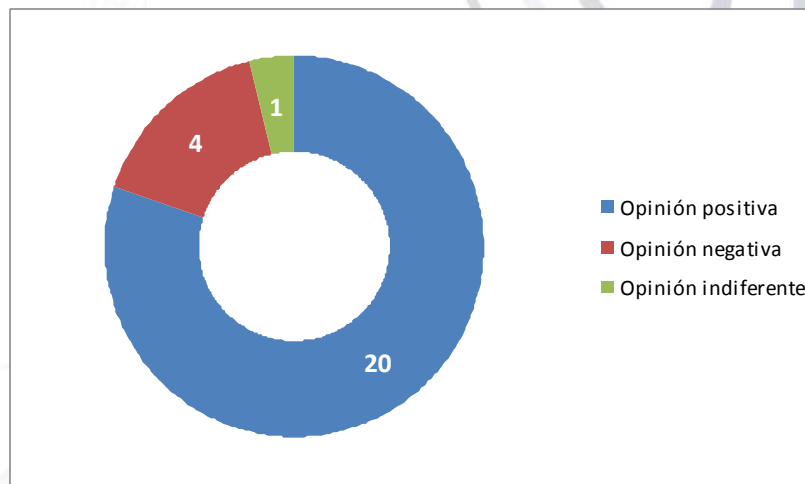
En primer lugar, todo análisis DAFO contempla unas **fortalezas** o puntos fuertes. Actúan realmente como capacidades y recursos que forman ventajas que pueden servir para explotar oportunidades. En el caso que nos atañe –aplicación de Moodle en la Educación Secundaria–, nos hallamos ante las siguientes fortalezas:

1. Entorno educativo online de código abierto a disposición de toda la comunidad educativa.
2. Software gratuito y libre en constante evolución y mejora.
3. Interfaz fácil e intuitiva.
4. Acceso individual a través de un usuario para el seguimiento, calificación y evaluación de cada alumno.
5. Integración de todas las herramientas TIC (Hot Potatoes, Webquests, JClick, Wikis, blogs, recursos web, SCORM, etc.) en un único entorno, por lo que no es necesario tener ningún blog personal, otro de aula, etc.
6. Evaluación automática de algunas actividades, por lo que se ahorra tiempo de corrección y comprobación. Seguimiento de trabajo en la plataforma con estadísticas generadas por el propio sistema.
7. Potenciación del aprendizaje colaborativo fuera del aula: foros, wikis, chats, blogs personales, etc.
8. Buena acogida e interés por parte del alumnado (especialmente por el aprendizaje online y las aplicaciones de mensajería y foros). Testimonio de ello son las encuestas realizadas por los alumnos que trabajaron con Moodle en la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 1º de Bachillerato:

¹ DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es un acrónimo de origen inglés (SWOT). Se trata de un análisis creado en un principio para la gestión de empresas hacia 1970. Este método de análisis es de utilidad para la planificación estratégica de todo tipo organizaciones. Por ello se ha extendido su uso del mundo empresarial a otros ámbitos, como el de la educación. La propuesta que hago aquí se basa en mi experiencia personal como creador de un curso virtual de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en 1º de Bachillerato, durante los cursos 2008/2009 (IES *Plaza de la Cruz*) y 2009/2010 (IES *Alhama*).



Curso 2008/09: IES "Plaza de la Cruz" de Pamplona



Curso 2009/10: IES "Alhama" de Corella

9. Oferta para el profesorado de un curso online de formaci3n del PNTE (35 horas), as3 como la posibilidad de crear cursos de formaci3n en el centro educativo para facilitar el uso de la plataforma Moodle e intercambiar experiencias docentes.
10. Gran cantidad de ayuda en la red para aprender de modo autodidacta a utilizar Moodle.
11. Filosof3a constructivista y colaborativa de Moodle, lo que facilita el "saber hacer" del alumnado, que se convierte en protagonista de su propio aprendizaje mediante actividades disponibles las veinticuatro horas de los siete d3as de la semana.

Las **debilidades**, tambi3n llamadas puntos d3biles, son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo de las aulas virtuales de Moodle. Constituyen una amenaza, por lo que deben ser controladas y superadas.

1. Se necesita un administrador de la plataforma por cada instituto (probablemente deba recaer esta tarea en el responsable de NNTT de cada centro).
2. Los contenidos de cada curso dependen de la labor de cada docente. Ello supone un enorme tiempo, esfuerzo y dedicación en un entorno educativo virtual nuevo para muchos. Sería recomendable aunar esfuerzos en torno a un proyecto de centro para construir un aula virtual con la mayor eficacia posible.
3. Los alumnos no pueden acceder libremente. Necesitan una matriculación a través de una gestión administrativa de validación de perfiles, es decir, mediante una cuenta de correo electrónico y una clave. Esto también conlleva más carga de trabajo administrativo para algún responsable del centro.

Las **oportunidades** son los factores que pueden representar una posibilidad de mejorar la eficacia y efectividad. En el caso de Moodle como complemento de la Educación Secundaria, y tras mi propia experiencia en diferentes institutos, considero que son más que atractivas las siguientes oportunidades:

1. Moodle es una plataforma idónea para la adquisición general de al menos tres competencias básicas de la ESO:
 - Tratamiento de la información y competencia digital (uso de las TIC)
 - Competencia para aprender a aprender
 - Competencia en autonomía e iniciativa personal
2. Moodle es a su vez una plataforma que sirve para integrar fuera del aula tres competencias de adquisición vital:
 - Competencia social y ciudadana (mediante foros y otras tareas de intercambio de opinión)
 - Competencia cultural y artística (con actividades y recursos de la materia de Literatura)
 - Competencia en comunicación lingüística (expresión escrita y comprensión lectora)
3. Integración de la plataforma en programas de atención a la diversidad, como Diversificación Curricular o PIL.
4. Aplicación de Moodle para atender a los alumnos con asignaturas pendientes, lo cual puede suponer un gran avance en una cuestión que sin duda puede ayudar a reducir el fracaso escolar.
5. Posibilidad de comprometer a los padres y las madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Mediante el bloque "Mentees" de Moodle estos pueden observar las actividades y calificaciones de los alumnos.

Las **amenazas** son elementos del entorno que pueden impedir el buen funcionamiento y aplicación de Moodle como herramienta para la Educación

Secundaria, por lo que resulta necesario anticiparse a ellas para superarlas. En este caso, detecto al menos las siguientes:

1. Escasa colaboración e intercambio de experiencias y materiales entre docentes. Este hecho no se refiere únicamente a la pobre cooperación entre centros. También se percibe entre colegas de un mismo instituto o incluso departamento didáctico.
2. Conexión de ordenador a Internet y dificultades ofimáticas. Ha de tenerse en cuenta la realidad socio-económica del alumnado en cada centro. Además, parte del alumnado no pertenece al denominado grupo de “nativos digitales”, tal y como define [Marc Prensky](#). Puede ser necesaria una alfabetización digital que incluya lecciones básicas de ofimática.
3. Fin de los cursos de formación sobre Moodle por recortes en el gasto.
4. Incompatibilidad de las versiones de Moodle.
5. Pérdida de motivación inicial de los alumnos: una plataforma virtual no es ninguna red social.

Este análisis DAFO justifica el aula virtual de Moodle como una apuesta segura en la Educación Secundaria. En primer lugar, se trata de la plataforma electrónica líder en la comunidad educativa y resulta una aplicación virtual clara e intuitiva para docentes y discentes. En segundo lugar, permite implantar todos los recursos TIC en un único entorno, con una enorme proyección como apoyo y complemento del aula. Puede servir de refuerzo o ampliación para el alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje, ayudar en las adaptaciones curriculares y motivar aún más a los alumnos de alto rendimiento. En tercer lugar, Moodle puede resultar estratégico para la adquisición de las competencias básicas.

El giro copernicano que aún está por venir en el ámbito educativo nunca llegará a culminar si olvidamos que la adquisición de las competencias básicas será siempre insuficiente si no le otorgamos a las TIC el papel activo que merecen. El aula virtual de Moodle puede suponer un verdadero revulsivo: quizá no exista otra mejor aplicación directa del *deber saber, saber hacer y saber ser* en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE LA REALIDAD Y EL DESEO

Estefanía Saldías, profesora de Lengua y Literatura

O, wonder!
How many goodly creatures are there here!
How beauteous mankind is! O brave new world
That has such people in't!
The tempest, Shakespeare.

Laburpena: Eskola inklusiboaren bidea askotan errealitatearen eta desioaren artean dabil. Asmo onak praktikan ezartzerakoan bai eskola antolakuntzarekin, bai aniztasuna kontzeptuak diskurtsoan konnotatzen eta gauzatzen eran, hainbat oztopo aurkitzen ditu. Praktika jakin batzuen kontzientzi hartzeak, "aniztasuna" eta "anormaltasun" arteko asoziazioa diluitzen lagun dezakete.

Resumen: El camino hacia la inclusión escolar se debate muchas veces entre la realidad y el deseo. La formulación de buenas intenciones encuentra en su puesta en práctica distintos obstáculos que tienen que ver con la organización escolar pero también con la forma de connotar y operar el concepto de diversidad en el discurso. Tomar conciencia de ciertas prácticas puede ayudar a diluir la asociación entre "diversidad" y "anormalidad".

Ubicados en el marco político y social en el que nos hallamos, hablar de una educación o de una escuela inclusiva parece que no debería ir más allá de una tautología en su enunciación. Del latín "schola"-acompañamiento para socializar a las nuevas generaciones en una cultura-, la escuela no será una institución hasta que la revolución francesa la generalice, "encargándole la función de formar ciudadanos, para hacer pueblo o nación, y denominándola como institución en donde las nuevas generaciones recibieran instrucción básica necesaria para convivir y progresar en la sociedad"¹.

Esta vocación de la escuela como plataforma de aprendizaje institucionalizada y, por tanto, de bien individual y colectivo sigue presente en la LOE² y reúne entre sus finalidades fundamentales la formación, la cohesión social y el progreso de una comunidad. Así arranca el preámbulo de dicha ley:

"Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al

mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.”

No hay lugar para pensar que en nuestro sistema pueda existir razón de exclusión o desigualdad para ningún educando, y sí para interpretar que todos merecen desde su particularidad una formación exitosa con el fin último de habilitarlos para participar activamente en la comunidad en la que viven. La escuela es pues por definición integradora, inclusiva y comprensiva.

Esta obviedad tan clara en el papel resulta, enfrentada a la realidad, un asunto difícil que, más allá de una cuestión organizativa escolar, se presenta como un dilema ético y social de envergadura. La sociedad en la que vivimos no es homogénea y perfecta como quiso Aldoux Husley para *Un mundo feliz*. Nuestro mundo, y en él el público escolar, es tremendamente complejo y plural.

“Si un centímetro cuadrado de piel (las huellas digitales) nos hace diferentes a miles de millones de individuos, ¿qué no sucederá con toda la piel? Con todo lo que ésta tiene dentro, con la historia y las vivencias y las emociones y las expectativas... No hay un niño exactamente igual a otro. Ni siquiera dos gemelos univitelinos pueden considerarse idénticos. Su historia es distinta, sus vivencias son diferentes e intransferibles. Hay dos tipos de niños en las escuelas: los inclasificables y los de difícil clasificación. Cada individuo es: único, irrepetible, irremplazable, complejo, dinámico³.”

Y menos mal. Ser inclasificable o de difícil clasificación no deja de ser un valor que pone de manifiesto la propia razón del ser humano. Somos diversos evidentemente, pero cierto es que, en según que contextos y según que diferencias, son percibidos muchas veces como un handicap de inclusión social y en consecuencia escolar.

El problema parte de en cómo asumimos e interpretamos en el simbólico social en general y en la comunidad escolar en particular esa razón inherente al ser humano que es la diferencia, y en gran medida, en cómo connotamos en el discurso sus sentidos. ¿Qué entendemos por diversidad? ¿Variedad de orígenes, valores, emociones, capacidades, etc. propios al ser humano? ¿Cómo se orienta en la escuela la atención a esta variedad? ¿Como respuesta a una serie de necesidades obvias? ¿O más bien “la atención a la diversidad” es un tópico que comprende una algarabía de problemas sociales y escolares? ¿Se trata quizá de un eufemismo para significar o incluso señalar al educando que no responde a las características de un tipo de alumno ideal o adecuado? ¿Podría interpretarse entonces como un método de exclusión por el cual unos alumnos son considerados mejores que otros? ¿Qué expectativas tenemos ante esos alumnos? ¿Qué proyección social se espera de ellos? ¿Qué sensibilización

desarrollamos ante esa diversidad profesores, padres y alumnos? ¿Qué actitudes adoptamos al respecto?

Queden a modo de reflexión primera estas preguntas en el aire. En cualquiera de los casos y a partir de lo dicho, que la escuela dependiente del estado ha de atender a la diversidad del alumnado es una exigencia ineludible e inherente a su propia razón de ser. Dentro de esta diversidad, prestar una especial atención a los colectivos más vulnerables, un bien social deseable con el que aparentemente todos solidarizamos. Pero lo cierto es que, en la práctica, intentar concretar si realmente nos conducimos hacia una escuela inclusiva es un debate incómodo en el que fluyen argumentos e impedimentos de distinto calado, muchas veces a la deriva entre la realidad y el deseo.

ESCUELA INCLUSIVA

Alan Dyson⁴ sostiene que el proceso de inclusión educativa gira alrededor de tres dimensiones fundamentales: la primera entendiendo la inclusión como lugar, suponiendo la presencia de todo tipo de alumnos en los centros escolares; la segunda comprendiendo la inclusión como derecho de todos y en ella la aspiración a que todo el alumnado rinda al máximo desde sus capacidades; y por último, la tercera, entendiendo que la escuela inclusiva sólo puede ser entendida como un lugar de participación y valoración propia.

La escuela, lugar de todos

Que Dyson señale como premisa a una escuela inclusiva la integración de todo tipo de alumnado pone de manifiesto cómo no es del todo así. La diversidad como valor está en su aprehensión social y escolar subvertida en ciertos sentidos, y pasa a ser entendida en muchos casos como una barrera⁵ de aprendizaje y por tanto de integración escolar y social. En este sentido, podríamos destacar dos impedimentos fundamentales que obstaculizan esa vocación inclusiva de la escuela: una, la consideración de los educandos con respecto a un tipo ideal. La otra, consecuencia de la primera, la segregación educativa.

Respecto a la primera Santos Guerra⁶ alerta de esta manera sobre posibles predisposiciones y reajustes en los que conviene reflexionar:

“Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, o cuando los tratamos como diferentes pero comparándolos con un prototipo. Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna tara. Son, por consiguiente, defectuosos. Así, (...) un niño gitano sería un niño payo defectuoso, incapaz de hablar bien, de

comportarse cortésmente. Un niño magrebí sería un niño autóctono defectuoso, que no domina la lengua castellana, que no conoce las costumbres del país, que no sabe quién es la Virgen Inmaculada.

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

Es cierto que, pese a la realidad social, la estructura y dinámica educativa está pensada en gran medida para un tipo de alumno procedente de una situación social, familiar, física y emocional estandarizada capaz, como veremos más adelante, de desarrollar unas habilidades académicas determinadas. En el momento en que algún alumno, por la razón que sea, crea fractura en este estándar y ve condicionado su rendimiento académico dentro del ordinario, es susceptible de apartarse de "la normalidad" y de integrar esa diversidad de incómoda connotación de la que, por lo general, parece que es preferible no



formar parte. Una vez localizados y señalados los "perfiles diversos incómodos" el paso siguiente es apartarlos de "los normales". Un buen ejemplo de ello son los alumnos procedentes de la emigración de países en vías de desarrollo. Sin considerar los centros rurales que ante la inexistencia de alternativas acogen todo tipo de alumnado, la gran mayoría de los centros urbanos subvencionados con fondos públicos de nuestra

capital (Pamplona-Iruñea) adolecen de una muestra real, por defecto o por exceso, de la diversidad social que encontramos en la calle. Con esta evidencia queda anulada de entrada esa vocación plural que implica convivencia, colaboración y acogimiento que la escuela, si de todos, ha de promover, y queda ratificada por lo tanto la exclusión por parte de algunos centros de un tipo de alumno desacorde con la "normalidad" deseable.

El rendimiento escolar

Siguiendo con la tautología con la que arrancaba este escrito, la escuela, si para todos y atendiendo en su mención a la diversidad aludida, no debería albergar en su funcionamiento el fracaso. Esto podría ser así si suponemos que el alumnado es atendido en función de sus necesidades y capacidades, y que las respuestas de este se orientan a la consecución de unos objetivos acordes. Todos sabemos que, por un compendio de factores, la realidad dista de esa utopía pero también es cierto que los esfuerzos en este sentido son obvios. Existen diversos programas e itinerarios que hacen posible una mejor atención del alumnado en función de distintas necesidades y motivaciones: Aulas British, PILE (Programa de Inmersión Lingüística), PROA (Programa de Refuerzo y Apoyo en Educación Secundaria), Diversificación Curricular, desdobles...etc. No obstante, es pertinente igualmente insistir en algunos puntos de reflexión y mejora. Me detendré en dos a modo de ejemplo: por una parte, el que concierne a la percepción que frente a la comunidad escolar cuentan los grupos no ordinarios y las expectativas que se tienen con respecto a ellos; por otra, en la relación entre programas, recursos y metodologías con las que contamos los equipos docentes en la querencia de una escuela exitosa para todos.

Como hemos señalado más arriba la diversidad es parte inherente del individuo y en los centros escolares esta diversidad es manifiesta en los distintos itinerarios que adoptan los educandos. Estas opciones que, sin duda, procuran un mejor seguimiento y rendimiento del alumnado, cuentan a veces con ciertas repercusiones trágicas en su asunción emocional. Pongo un ejemplo: el alumnado de diversificación curricular tiene un perfil académico diferente en cuanto al ordinario que corresponde con el estándar regulado para la ESO. Alumnado por lo general motivado para seguir sus estudios y especialmente atractivo profesionalmente por la exigencia de factores que implican su atención, se reúne en grupos más reducidos que favorecen el mejor desarrollo del estudiante. Siendo una conquista para la atención educativa, lo cierto es que en la comunidad escolar, partiendo de padres y terminando por el propio alumno, la invitación a participar en uno de estos grupos es percibida como un agrupamiento con cierta connotación peyorativa y desacreditativa con respecto al resto y, de entrada, nada motivador: "contenidos más sencillos", "clases más fáciles" son algunos de los discursos que corren entre los propios alumnos haciéndoles comprensiblemente difícil aceptar su agrupamiento en uno de estos itinerarios.

He aquí una de las barreras fundamentales que encuentra la sociedad en general y la comunidad escolar en particular para gestionar la diversidad. La no total aceptación de esta como parte integrante de una normalidad que, en principio, únicamente lo es por ajustarse o no a un estándar predeterminado. Si

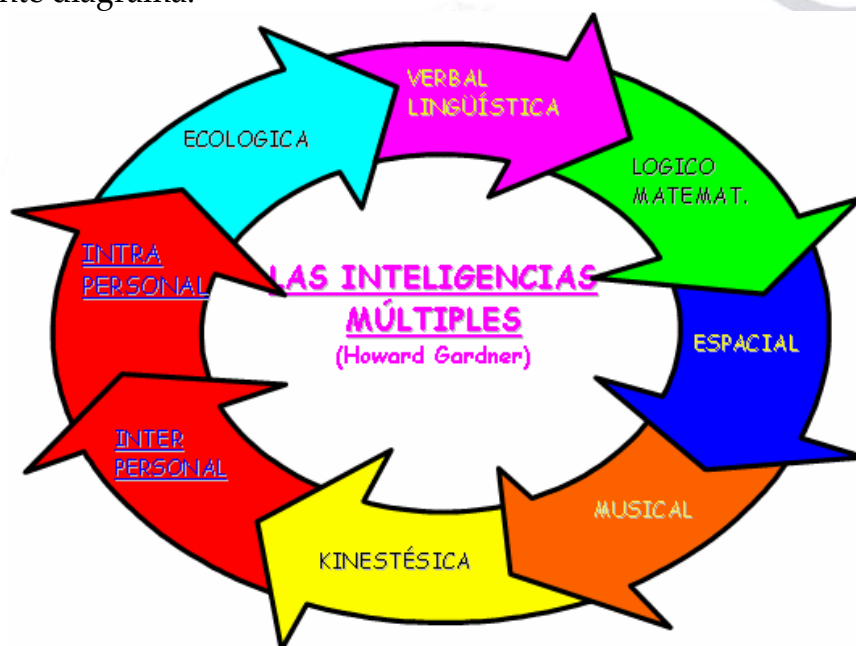
desde casa y en la escuela asumimos y transmitimos dentro de la normalidad que no todos somos ni aprendemos igual y que nuestras circunstancias vitales y emocionales son distintas, aprobaríamos sin connotaciones negativas los distintos requerimientos que para cada cual exige el crecer formativo. Adoptar esta perspectiva supone desvirtuar las ubicaciones frustrantes, diluirlas y aceptar que tan sólo nos encontramos con personas que sin duda desde lo que son crecerán y desempeñarán una vida con autodeterminación, feliz y exitosa. No debería crear la participación en uno de estos itinerarios una expectativa vital “defectuosa” sino más bien una celebración por parte de la comunidad escolar y en ella, de su proyección social, de poder disfrutar de una atención acorde a las necesidades que a la diversidad le son inherentes. Además, todos sabemos y especialmente los adultos -padres y profesores-, cómo no siempre mejores calificaciones en un momento dado implican la ausencia de contrariedades que, en otro momento, puedan modificar el rendimiento académico. Todos somos susceptibles, por la imprevisibilidad que el acontecer vital implica, de apartarnos de “esa estereotipada normalidad” y de requerir una atención más específica. Tenerlo presente, aceptarlo y convivir con ello puede ser una de las herramientas más potentes de atención a la diversidad.

Por otra parte y con respecto a la relación entre programas, recursos y metodologías en la querencia de una escuela exitosa para todos, el debate se abre nuevamente entre la realidad y el deseo. Más allá de la legislación y las corrientes pedagógicas vigentes, es cuestionable hasta qué punto contamos a pie de aula con recursos que faciliten abordajes flexibles adaptados a las necesidades del alumnado. Acercarnos a las programaciones supone encontrarnos anclados en un sistema estático de contenidos y criterios de evaluación estandarizados que ven en lo fundamental desde hace décadas inalteradas sus exigencias. Por ejemplo, pese a la reciente conceptualización de saberes deseables en un conjunto de competencias básicas diversas, seguimos insistiendo, como tradicionalmente se ha venido haciendo, en el rendimiento del alumnado orientado hacia habilidades, aptitudes y capacidades de carácter esencialmente lógico-matemático y lingüístico. La evaluación y trabajo sobre las competencias básicas es, dentro de la dinámica académica escolar, un pegote de incómoda ubicación y procesamiento por la evidente desincronización que existen, por una parte, entre los contenidos y criterios de evaluación tradicionales y por otra, entre los objetivos, metodologías y criterios de evaluación que exigen el desarrollo de las competencias, mucho más comprometidas con la implicación del individuo en su crecer formativo.

Las necesidades formativas actuales han modificado sustancialmente sus requerimientos con respecto a los modelos de hace sólo unos años y demandan otras alternativas: el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs), la velocidad de los cambios socioeconómicos y culturales

y, en ellos, la frenética evolución de los comportamientos individuales y de grupo refrendan esta visión. No obstante, continuamos en una percepción estática de nuestro modelo educativo por el cual el alumno considerado bueno es el que desarrolla de manera exitosa un aprendizaje orientado a una inteligencia lógico-matemática y/o lingüística. El resto, al desestimar dentro del sistema otro tipo de capacidades será fracaso, revirtiendo en gran medida la responsabilidad de su ineficacia en el propio alumnado puesto que no son estimados otros tipos de capacidades y destrezas. Admitimos de nuevo desde esta postura la consideración de un alumno ideal, que lo es en determinadas habilidades asumidas como únicas e imprescindibles para su evaluación. De no responder a este esquema, simplemente no se es buen alumno.

Para contrarrestar esta tendencia a valorar en función exclusivamente de estas capacidades tradicionalmente útiles, Gardner² se pronuncia con su teoría de las Inteligencias Múltiples, proponiendo alternativas en el concepto de inteligencia, en el de aprendizaje y en las estrategias del proceso educativo. Para el investigador, junto a los dos dominantes, la lógico-matemática y la lingüística, el ser humano cuenta con siete inteligencias más recogidas en el siguiente diagrama.



En función de nuestra dotación psicobiológica, las personas las combinamos y usamos en diferentes grados de manera personal y única. Una persona inteligente sería, entre otras cosas, aquella capaz de resolver problemas en la vida cotidiana, y los problemas, como todos sabemos, son de distinta índole. Así por ejemplo, la resolución de conflictos interpersonales implica el manejo de otras inteligencias más allá de la lógico-matemática o la lingüística y, sin embargo, es un problema recurrente en nuestras vidas. Para Gardner, si el sistema escolar se condujera en el desarrollo y consideración de estas múltiples

capacidades, nuestros alumnos no serían ni mejores ni peores con respecto a un ideal que ensalzara alguna de ellas, sino diferentes en cuanto a capacidades, inquietudes y motivaciones. Este planteamiento no supone despreciar las inteligencias tradicionales en favor de otras, pero sí perpetuar su desarrollo considerando otras desestimadas en el constructo educativo. En este sentido, atender y valorar dentro de los planes de estudio al alumnado ampliando el reconocimiento de inteligencias -en la dirección que después de todo propone la adquisición de las distintas competencias básicas- supondría poner de manifiesto la diversidad de su potencial. Y es que, sometidos al ensalzamiento generalizado de la inteligencia matemática y lingüística, muchos alumnos no especialmente hábiles en el desarrollo de estas inteligencias, pierden el sentido de su formación dentro del sistema escolar. He aquí otro de las barreras fundamentales con las que se encuentra la escuela inclusiva: si el alumno se siente perdido, desmotivado, fuera del quehacer académico, asumirá un rol pasivo cuyas consecuencias no serán sólo académicas, sino que repercutirán directamente en su actitud, su autoestima y su relación con los otros.

La escuela, lugar de participación y valoración propia

En esta dirección y acometiendo el tercer punto al que aludía Dyson, las condiciones para una escuela inclusiva, haciendo de la misma un lugar de participación y valoración propia, no vienen a ser sino consecuencia de lo expuesto en líneas precedentes. En una escuela plural, nutrida de personas con distintas motivaciones y vivencias, todas apreciadas y consideradas por la comunidad, la participación y valoración del individuo se presenta como el contrapunto más potente a todo tipo de exclusión, marginación y baja autoestima.

A pie de aula, este conjunto de buenas intenciones enfrenta de nuevo realidades y deseos. Necesariamente la apreciación y consideración del individuo requiere la posibilidad de poder detenerse. Con clases superpobladas exigentes en la consecución de unos programas, considerar el conocimiento de mundo y la experiencia que cada alumno pueda tener o, por otra parte, trabajar en la inteligencia desde una visión multidimensional son tareas deseables pero de complicada ejecución. El profesorado se encuentra por ello inmerso en un constante replanteamiento y revisión de estrategias profesionales con el fin de actualizarlas a los requerimientos que el mundo actual exige. No obstante, Hargreaves⁸, desde una mirada crítica de nuestra dinámica profesional, alerta de que quizá, en ocasiones, asumimos como únicas determinadas estrategias de enseñanza entendidas como imprescindibles expresando ciertas reticencias a la consideración de alternativas. El autor habla de “culturas profesionales” que según él mismo dice «proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de

enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años»⁹

Dentro de las propuestas de la UNESCO y la OCDE, las alternativas se conducen a través de la corriente constructivista, no sólo como paradigma de enseñanza-aprendizaje predominante sino también como método de inclusión y participación. Así, gozan de especial relevancia los enfoques centrados en el alumno materializados en el trabajo sobre los aprendizajes significativos, el desarrollo de la autonomía del alumnado en su aprendizaje en detrimento de clases magistrales y libros de texto estandarizados, el trabajo colaborativo o el tan criticado “aprender a aprender” que no es sino la consecuencia lógica, deseable e imperativa de toda persona que aprende y que desarrolla sus propias estrategias para llevar a cabo de la mejor manera posible la adquisición de unas habilidades y conocimientos. Desde esta perspectiva la explotación de nuevos recursos tecnológicos, tan próximos a las nuevas generaciones, es quizá una de las herramientas más eficaces de las que disponemos para otorgar todo el protagonismo a nuestros alumnos en las aulas. Es sorprendente por ejemplo comprobar cómo alumnos que muestran en clase de lengua dificultades para la comprensión de determinados conceptos y textos son capaces de exponer, de hacer montajes y poner en funcionamiento sofisticados programas informáticos cuyos tutoriales pueden resultar arduos e incomprensibles a una buena parte de los formadores, entre los que me incluyo. Me pregunto entonces, ¿hasta qué punto estos alumnos tienen mermada su comprensión lectora? ¿Por qué no seguir profundizando en ese potencial y flexibilizar los soportes de trabajo frente al clásico libro y cuaderno para obtener de ellos el máximo rendimiento?

En lo que concierne, a la participación y valoración del alumnado en la dinámica de centro, de nuevo más allá de un debate político-social cargado de buenas intenciones, son deseables pautas reales de acción tanto a niveles macro -organización del currículo o marco legislativo- como a niveles micro -centros y prácticas de aula-. En este sentido, se han desarrollado una serie de trabajos de consulta on line como la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*¹⁰ cuya finalidad es animar “al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado”.

El objetivo es evitar la lasitud, el abandono y la exclusión y, bien al contrario, favorecer la sensibilización con respecto a la diversidad evitando crear expectativas negativas con respecto a determinados grupos y procurando

obtener de ellos el máximo rendimiento. En este sentido, se expresan los autores en el prólogo de dicho manual:

“En un momento en el que en nuestro país soplan vientos de diferenciación y separación entre el alumnado dentro de los centros ordinarios, creemos que resulta muy oportuno que se perciba que *“es posible otra política educativa”* respecto a la atención a la diversidad (...)¹”

A modo de balance

La inclusión escolar requiere, por una parte, un ejercicio de cambios y reajustes constantes en las políticas y estructuras educativas para la superación de posibles barreras que vayan saliendo al paso. Pero, por otra, es también y principalmente una cuestión personal que tiene que ver con los valores y actitudes que social e individualmente tenemos ante el otro y el mundo en general. Por eso, es necesaria una valoración crítica de las ideas que nos rigen como comunidad para cuestionar cuando sea necesario discursos y actitudes injustas e interesadas. Practicar una “atención a la diversidad” impregnada en un entramado de connotaciones negativas dificulta la gestión y convivencia con algo que después de todo es parte inherente al ser humano. De ahí que convenga sensibilizarnos realmente con una diversidad entendida como valor de la que hemos de sacar, por el interés de todos, el mayor de los provechos. Crear en la escuela guetos de “alumnos diversos”, insistir en la valoración exclusiva de capacidades lógico-matemática y lingüísticas o empeñarnos en obtener un rendimiento de algunos alumnos ensalzando de manera unidireccional determinadas prácticas de aula implica obviar el motor primero que rige la escuela de atención a todos.

Desde este punto de vista, la superación de barreras dirigida hacia una cultura escolar inclusiva, donde la idea de “comunidad escolar” adopte un significado real más allá de configurar un bonito discurso de excelentes deseos, no puede ser concebido sino como un complejo aparato sistémico con el que han de comprometerse además de padres, profesores y alumnos, la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

¹SALVADOR MATA, F.. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L Y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Dirs.), Ediciones Aljibe (2004), *Diccionario enciclopédico de didáctica*, p. 261, Tomo I

²Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006.

3SANTOS GUERRA (2006): *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid: CAM- Encuentro. Consulta on line en: <http://obrasocial.cam.es/Documents/EI%20pato%20en%20la%20escuela.pdf>

4DYSON, A. (2001). "Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión" en VERDUGO M. y JORDÁN DE URRÍES F. (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Amarú, Salamanca.

5El concepto de "barrera" está ampliamente desarrollado en BARTON, L. (comp.) (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*, Morata, Madrid.

6SANTOS GUERRA (2006): Op. Cit.

7 GARDNER, H.(2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós, Barcelona.

8 HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid

9Ibid, p.189

10 DURÁN. G. ECHEITA, C. GINÉ, MIQUEL E. y SANDOVAL. M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid. La obra tiene acceso on line en esta dirección: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

11Ibid. p.5

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE LA UCE: ESTUDIO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Eduardo Bayona (orientador), Sandra Carro (tutora de la UCE y orientadora)

Laburpena: Artikulu honek, eskola batean Kurrikulu Bereziko Unitatate izateak suposatzen dituen arazoak aztertzen ditu. Ikerketa errealetatik abiatuta eta osatze aldeko ikuspuntua izanik, zenbait neurri aurkezten dizkigu, besteak beste, kurrikulu ofiziala eta espezifikoarean arteko zubi eraketa, ikasten ari diren eta behar antzekoak dituztenen arteko elkarrenganako errekonozimendua eta erabakiak hartzeko gaitasun handitzea.

Resumen: El artículo recoge algunas ideas sobre el lugar problemático que ocupa en un centro escolar una Unidad de Currículo Específico (UCE). A partir de las conclusiones de un estudio de campo, plantea distintas medidas que permitan avanzar en un enfoque inclusivo, como pueden ser la creación de “puentes” entre los currículos ordinario y específico, el reconocimiento mutuo como personas que aprenden y tienen unas necesidades similares, o el aumento de la capacidad de decisión.

Seguramente no debería ser así, pero a veces abordamos algunos problemas ordinarios a partir de oportunidades o situaciones extraordinarias. Algo de esto ocurre con esta comunicación. Cuando, muy amablemente, desde el Creena nos invitaron a presentar un pequeño trabajo para estas jornadas, nos propusieron un tema relacionado con el Programa de Inserción Social que llevamos a cabo en el grupo de UCE. Sin embargo, lo que resonó en nuestra cabeza fue que era la oportunidad de abordar un viejo asunto, algo que no estaba totalmente resuelto. Con este problema, hay que decirlo, en este momento mantenemos cierta distancia, es decir, no es absolutamente urgente, pero nos ha creado preocupación en los últimos años. Podemos formular este problema como una pregunta: ¿Por qué algunos alumnos presentan rechazo a estar en la UCE? Y las subsiguientes: qué hacer con ello, y cómo podemos evitar que se produzca. Siendo un problema que en sus formas graves es infrecuente, resulta siempre doloroso para todos, y quizás no hemos terminado de enfocarlo completamente, contentándonos con soluciones parciales, sin analizarlo en la complejidad de su contexto. Por eso este trabajo parte de algo extremo y negativo, para dirigirnos a analizar qué podemos hacer para mejorar el bienestar personal del alumnado de UCE, a través del aumento de su integración y participación en el ámbito escolar, y también en otros ámbitos.

Ello nos va a hacer discurrir por un buen número de ramas o corredores, y nos va a llevar a levantar algunas alfombras de los contextos escolar y familiar, donde encontraremos variables muy diversas.

Realmente no nos hemos puesto a calcular el porcentaje de alumnado que muestra situaciones de incomodidad o rechazo en la UCE. No es el caso general ni mucho menos, pero merece la pena pararnos a pensar un poco en él, porque es perceptible en casi todos los grupos en algún momento, y porque nos va a plantear cuestiones generales interesantes.

De nuestro centro, el *Colegio La Compasión – Escolapios Ikastetxea*, con cincuenta años de historia, podemos decir que tiene las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y cuenta con alrededor de ochocientos alumnos. Éstos proceden en su práctica totalidad del barrio de Rotxapea, barrio popular de Pamplona, hoy ya totalmente renovado y expandido hasta sus límites, a donde ha acudido a vivir en la última década un aluvión de familias de diferente origen y nivel sociocultural y económico. Contamos con alrededor de un diez por ciento de población inmigrante, y estamos orgullosos también de haber sido el primer centro concertado que participó en el programa de Integración en el año ochenta y cinco.

1.- Definición del problema del rechazo y análisis de las respuestas dadas.

Podemos imaginar la actitud de rechazo como la presencia de un elemento *desaglutinante*, disgregador, una fuerza que impide convivir adecuadamente con los demás, reconocernos en ellos, plantearse objetivos comunes, de aprendizaje y otros... Es señal siempre de incomodidad personal, de la presencia de un elemento negativo activo que se proyecta hacia el exterior. Pero también puede mostrar, en este caso, la reivindicación de querer compartir con otros situaciones más abiertas que las que cree le va a ofrecer un grupo reducido, en el que se hacen cosas diferentes a las que está acostumbrado a hacer, o tiene por propiamente escolares, y ve que el resto de alumnado del centro hace.

La expresión del rechazo a integrarse en la UCE tiene multitud de formas:

- la más suave se presenta como “esto yo ya lo sé hacer”, que es como decir “aquí estoy perdiendo el tiempo”, y la crítica a determinadas actividades;
- en otros momentos se presenta como un “yo voy aparte del grupo” o lo que es lo mismo: “no quiero que me vean con ellos”, para lo que procurará entrar el último en la clase, en las salidas habrá que estar llamándolo para que se acerque, se sentará aparte o rechazará el trabajo en grupo,...;

-en otros casos se pasa a las conductas molestas, negativa a realizar actividades, falta de respeto a los compañeros, etc.;

-y finalmente, también el absentismo escolar.

En general podemos decir que las expresiones de rechazo más graves las hemos encontrado en alumnos que presentaban situaciones socio-familiares y culturales con rasgos de marginación, y que cuando cursaban Educación Primaria, ya se presentaban las conductas disruptivas o el incipiente absentismo. Podrían considerarse pues como respuestas indicativas de un rechazo más general, dirigido a todo lo escolar, o vinculadas a la frustración de no poder aprender como los demás, o a tantas otras cosas,... si no se acompañaran de la queja explícita de que se quiere pasar a un grupo de los llamados normales. Esta situación se puede presentar en alumnos que se incorporan a la UCE provenientes del mismo centro, donde han cursado la etapa Primaria con su correspondiente ayuda.



Pasemos a describir brevemente el tipo de respuestas que hemos sido capaces de dar, y que, siendo correctas, las consideramos insuficientes:

- flexibilizar el currículo: poder salir alguna otra hora o asignatura completa a un área del currículo ordinario; es interesante, pero puede plantear el problema de que el profesorado del aula ordinaria no lo acepte de buen grado;
- aclarar con el alumno o el grupo los objetivos de la UCE, e incluso, individualmente, intentar llegar a acuerdos del tipo: "cuando manejes esto en Matemáticas, propondré que pases al grupo ordinario";
- cambio físico de emplazamiento del aula en el centro, situándola más próxima al resto de grupos de Secundaria;
- la solución extrema, y tomada con ayuda de los Servicios Sociales: plantear una escolarización pactada con la familia que conlleve participar en otros recursos educativos, ya fuera del centro; hemos de decir que no ha sido eficaz;
- otras medidas preventivas como revisar y mejorar la orientación en el paso de Primaria a Secundaria mediante visitas, explicación de las actividades que se realizan en la UCE,...

Por otra parte, también hemos de comunicar que, como hecho extraordinario, hace unos años tuvimos un alumno de segundo de ESO que solicitó formar parte de la UCE. Se trataba de un alumno con una fobia social grave, fracaso y absentismo escolar graves también, pero que de ningún modo padecía una discapacidad intelectual. Simplemente, había encontrado un amigo en un chico de la UCE.

Tanto uno como otro caso nos muestran el poder de la integración escolar como gran factor de motivación, y fuente de bienestar personal. Por ello hemos intentado abordar este asunto desde un lugar más operativo y positivo, desde aquello que hace que nos vinculemos, desde el elemento aglutinante, podríamos decir, a partir del estudio de la situación de nuestro alumnado de UCE respecto a su integración escolar y social.

2.- Estudio de la situación del centro: integración escolar y social del alumnado de UCE.

Nos hemos ayudado del artículo de Echeita, G. y Jiménez, D. (2007): “Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en IES”, publicado en Siglo Cero. Compartimos el enfoque y algunas conclusiones, aunque el estudio se ha realizado con alumnos que están integrados en grupos ordinarios de Secundaria, y no en UCE, como los nuestros. Por otra parte, ya habíamos iniciado nuestra pequeña investigación cuando este artículo cayó en nuestras manos. Sin duda, de haberlo conocido con anterioridad, habiéramos incluido una evaluación del entorno familiar. En su estudio, Echeita y Jiménez adoptan lo que llaman un enfoque ecológico-sistémico que tenga en cuenta la interacción entre las características del contexto escolar, las del alumnado con sus necesidades, y las características y necesidades del contexto familiar y social.

También nos ha servido de ayuda el *Index for Inclusion*, de Both y Ainscow. Esta herramienta, realmente exhaustiva, permite tener una visión global, de sistema también, de los criterios y la respuesta educativa que un centro es capaz de ofrecer en un momento, y también de los cambios que se pueden generar.



Las preguntas que nos hacíamos al comenzar nuestra pequeña investigación, y las que han ido surgiendo en la medida en que ha ido avanzando la misma, las podemos agrupar así:

A.- ¿En qué aspectos y en qué medida el alumnado de UCE se encuentra integrado en el centro? ¿Qué factores favorecen su integración, y cuáles la dificultan? ¿Debemos descartar que las situaciones de rechazo a permanecer en la UCE sean imputables exclusivamente a situaciones personales o sociofamiliares del alumnado?

B.- ¿El alumnado de UCE se siente acogido e integrado en nuestro centro? ¿Le ayudan a ser menos dependiente las relaciones que establece con el resto de alumnos y el profesorado ordinario?

C.- ¿Qué compromiso mantiene el centro (alumnado, profesorado, familias e institución escolar) en la formación de este alumnado con necesidades educativas específicas? ¿En qué medida colabora este entorno, y cómo aumentar esta colaboración?

D.- ¿Qué concepción de la discapacidad mantiene el profesorado ordinario? ¿Y el alumnado? ¿Y las familias?

E.- ¿En qué medida la organización escolar actual de las actividades, con mayoría de ellas realizadas en grupo específico, favorece su desarrollo personal y social? ¿Favorecen su desarrollo las actividades en las que se integran en grupos ordinarios, tal y como se realizan? ¿Podríamos pensar en otro tipo de actividades de mayor colaboración entre alumnos diversos, más allá del marco-aula? ¿Deberíamos aproximar el currículo específico al ordinario en cuanto a temas y tópicos, en cuanto a contenidos,...?

F.- ¿Qué ayudas necesitaría el alumnado para poder aprovechar un marco curricular, organizativo y didáctico menos rígido y más inclusivo? ¿Cómo organizarlas?

G.- ¿Tenemos capacidad y empuje para llevar a cabo cambios de este tipo? ¿La elaboración del Plan de Atención a la Diversidad puede ser ocasión de realizar avances en este sentido?

No hemos sido capaces de responder a todas estas cuestiones, aunque el trabajo nos ha permitido acercarnos a algunas de ellas, tal como veremos en las conclusiones y propuestas de mejora. Para ello hemos dirigido el estudio al alumnado de UCE, al alumnado de grupo normalizado, y al profesorado del tercer ciclo de Primaria y de Secundaria Obligatoria.

2.1.- Evaluación del alumnado de UCE.

Hemos centrado la evaluación en el alumnado actual de la UCE, y en el alumnado que ha salido en el último curso y principalmente se encuentra realizando un PIPE. En total se trata de un grupo de 8 alumnos.

Si bien no hemos desechado totalmente evaluar la socialización del alumnado en el mismo aula de la UCE, como hemos dicho, hemos preferido centrarnos en la integración del alumnado dentro del centro y del entorno social. Para ello establecimos unos indicadores que vinculamos al concepto de bienestar emocional y social, y que describimos del siguiente modo:

-sentimiento de capacidad o competencia personal (sentirse capaz de aprender, de resolver situaciones ordinarias, mostrar cierta seguridad, evitar la inhibición, el derrotismo,...);

- sentimiento de estar bien con los demás (establecer relaciones espontáneas, identificarse con otros, disfrutar del contacto social, y al mismo tiempo, evitar pretender ser el centro permanente o tener una excesiva dependencia de la valoración de los demás,...);
- sentirse bien ante el futuro (realizar una prospectiva positiva hacia su propia vida futura, sin temores o pensamientos negativos);
- tener suficiente autonomía personal (ser capaz de elegir o decidir en ámbitos propios de su vida, también en el aprendizaje, renunciando a una dependencia excesiva del entorno protector) ;
- utilizar recursos sociales normalizados (en el tiempo libre, las actividades extraescolares,...).

Como podemos apreciar, los aspectos evaluados se aproximan a los conceptos de capacitación, sociabilidad, autodeterminación y normalización.

Como instrumentos de evaluación hemos utilizado el Dibujo de la Figura Humana, la entrevista dirigida, la entrevista en grupo, y por supuesto, la observación directa.

2.2.- Evaluación del alumnado de grupos ordinarios.

Han sido fundamentalmente tres los aspectos estudiados en el alumnado de grupos ordinarios:

- percepción que tiene el alumnado ordinario del alumnado con necesidades educativas específicas escolarizado en la UCE: percepción de sus características y de sus cualidades personales;
- conocimiento y valoración de las actividades que se realizan en la UCE, y
- nivel de socialización e integración escolar que les asignan.



Esta evaluación la hemos realizado mediante encuesta anónima, presentada por nosotros, en todos los grupos de 6º de Primaria y 1º de Secundaria, para lo que existían dos formatos diferentes.

2.3.- Evaluación de la percepción del profesorado.

Para ello utilizamos una encuesta anónima, acompañada de una presentación escrita, que dirigimos a todo el profesorado de Secundaria, tanto del primer ciclo como del segundo, y en consecuencia, a profesorado que puede tener un contacto muy esporádico con este alumnado, por coincidir en actos comunes, excursiones, vigilancia del recreo,... La misma encuesta, pero eliminando alguna pregunta no pertinente, la dirigimos también al profesorado del tercer ciclo de Primaria.

Los aspectos a evaluar se referían a:

- su conocimiento de la UCE: condiciones personales de acceso;
- su valoración de lo que la UCE aporta al centro, y de lo que el centro aporta a este alumnado;
- objetivos y aprendizajes que deberían priorizarse en la UCE;
- el grado de integración social que asignan a este alumnado, y
- su disposición a tener este alumnado en su clase, y las ayudas que necesitaría.

3.- Resultados de la evaluación.

3.1.- Resultados de la evaluación del alumnado de UCE.

Como hemos comentado previamente, realizamos la evaluación a través de cuatro instrumentos: el DFH (Dibujo de la Figura Humana), la entrevista personal dirigida, la mesa redonda, y la observación directa. Se trataba de obtener información acerca de las cuatro áreas a analizar: capacitación, sociabilidad, autodeterminación y normalización. La entrevista dirigida se aplicó con el mismo objetivo al alumnado que había abandonado la UCE el pasado curso. Esto nos permite tener una visión un poco externa o menos implicada emocionalmente de la UCE.

Utilizamos también la observación directa acerca de la interacción espontánea que el alumnado mantiene con sus iguales en espacios abiertos, como momentos de recreo o salidas comunes.

Comenzando el análisis, y atendiendo a los aspectos académicos, podemos decir que el alumnado muestra satisfacción con los aprendizajes que realiza, expresando siempre sus prioridades, que normalmente, van unidas a aquellos aprendizajes o actividades en que son capaces de obtener buenos resultados. Si se les plantea realizar aprendizajes sencillos, responden positivamente por poder resolverlos sin dificultad. En cambio, cuando se les plantea un pequeño obstáculo, se presentan las quejas diciendo "es que no se" o

“esto es muy difícil”. Un alumno, independientemente de la actividad que se le presente, suele expresar su falta de confianza en sus propias capacidades reclamando atención constante por parte del profesorado.

Los alumnos muestran interés por aprender, y sobre todo por realizar actividades que puedan superar. Son vagamente conscientes de sus propias dificultades cuando dicen cosas como “me cuesta leer”, “cuando escucho a veces no entiendo las cosas”, o “me hubiese gustado estar con mi grupo de clase haciendo la asignatura de matemáticas, pero yo no tenía tanta capacidad”. Esta comparación con el alumnado de grupo ordinario se escucha a menudo.

La mitad de los alumnos entrevistados expresa que siente una mayor seguridad y comodidad dentro de la UCE, bien porque les da miedo enfrentarse a lo desconocido, bien porque dicen ser molestados e insultados por alumnos del grupo ordinario en el que están adscritos, bien porque reciben de éstos críticas negativas a sus producciones. Una antigua alumna también muestra su comodidad en la UCE pero da una visión de la misma como un espacio para pasar el tiempo, hablar o jugar al ordenador,... y no como un lugar de aprendizajes serios. Esto es una crítica directa al currículo, pues tiene la percepción de que donde se trabaja y aprenden las cosas importantes es en el grupo ordinario. Otro de los alumnos, justamente el que más habilidades sociales tiene, expresa su malestar cuando dice que en la UCE a veces se aburre, y que, aunque en general está contento, si que le gustaría compartir más horas con sus compañeros del grupo de referencia. Además, expresa la incomodidad que siente cuando en el grupo ordinario el profesorado siempre le empareja o le pone en el mismo grupo con otra compañera de la UCE. Compartir más momentos con el grupo ordinario también fue el ideal de dos de los antiguos alumnos.

Centrándonos en el ámbito de la socialización, los alumnos dicen que tienen muchos amigos. No es lo que nosotros percibimos en el centro. De hecho, su pequeño grupo suele estar formado por otros alumnos con nee. Lo cierto es que el sentido de la amistad para ellos se reduce a compartir espacios o actividades con otros sin tener conflictos. La observación que nosotros hacemos en situaciones abiertas nos dice que algunos pueden permanecer completamente solos durante un buen rato, sin mostrar intención comunicativa hacia ningún compañero. En nuestra percepción, este alumnado normalmente no es rechazado, pero si muchas veces ignorado. Dos alumnos, que justamente son lo que más evidencias físicas de discapacidad psíquica tienen, refieren haber recibido insultos, e incluso en alguna ocasión, estando junto a alumnado de grupo ordinario, habérseles pedido que se marchasen con sus compañeros de clase. Cuando se presentan situaciones conflictivas o que no saben manejar, lejos de defenderse o hacerse respetar, pueden llegar a ser absurdamente

demasiado bien educados. Alguno de ellos nos dice haberse acostumbrado a estar en el recreo con una compañera de la UCE, por el tiempo que lleva junto a ella, por lo que no necesita más. Con ello nos muestra, muy claramente, el miedo social, el temor a enfrentarse al posible rechazo de otros. Este mismo alumno refiere que fuera del colegio se relaciona con los amigos de su hermano menor. Destaca por mantener siempre una actitud de agrado, y expresa que le preocupa que le insulten o le peguen. Por el contrario, aquellos que disponen de más habilidades sociales son lo que menos rechazo perciben a su alrededor. Estos alumnos dicen defenderse, pero hay muestras de que pueden inhibir la conducta de oposición por miedo a experimentar después una reacción de mayor rechazo. En su cálculo de posibles consecuencias, una alumna dice: "hay compañeros que se meten conmigo porque me dicen que la UCE es de mongólicos y que tengo cara de mongólica. Yo me defiendo pero no me quiero meter en problemas y paso de él porque luego me echan la bronca a mí". También se ha puesto de manifiesto en este estudio la utilización del insulto racista como forma de agresión.

Sin duda, algunas de estas manifestaciones nos sobrecogen. Para poder situarlas adecuadamente conviene señalar que el sentimiento de bienestar en las relaciones sociales, mayor o menor, manifestado por estos alumnos, se relaciona con la confianza en sí mismos, y con las habilidades sociales que sean capaces de poner en juego para manejar los inevitables conflictos que se dan en estas edades. Para algunos, la UCE puede ser un refugio, mientras que otros son capaces de disfrutar de contextos más abiertos. Sus quejas ponen de manifiesto dos cosas: el riesgo de inhibición social por inseguridad que puede presentarse, y la necesidad de estar observantes ante la posible presencia de situaciones de violencia.

Volviendo al tema de la amistad, tres de los ocho alumnos dicen sentirse muy felices con las amistades que tienen tanto fuera como dentro del centro, y alguno llega a expresar que siente miedo a la posibilidad de perder a los amigos en el futuro.

Un último aspecto a destacar en esta área es que algunos alumnos expresan su queja por la sobreprotección de los padres, que les impiden participar en algunas salidas del centro, sean convivencias en que deben dormir fuera de casa, o en actividades extraescolares.

En cuanto a la autonomía personal se refiere, prácticamente la totalidad del alumnado dice tener destrezas prácticas o instrumentales para realizar actividades cotidianas propias de su edad como:

-defenderse en la cocina preparando algún plato o comida sencillos;

- limpieza de su cuarto, aunque algunas familias se quejan de que no es una responsabilidad que realicen con constancia o perfección;
- administración del dinero de su asignación semanal;
- uso adecuado del teléfono de casa o del teléfono móvil;
- elección de la ropa que van a ponerse, y
- utilización del transporte urbano que utilizan para ir a ver a algún familiar, ir al cine, etc.

El único alumno que necesita medicación diaria, alguna inyección, se la administra de forma autónoma.

Cuando se les pregunta por el uso de su tiempo libre, también la mayoría refiere realizar actividades de su gusto, algunas extraescolares, que pueden llevarse a cabo dentro o fuera del centro, algún tipo de deporte, salir con los amigos, etc. Las referencias que citan son de ambientes normalizados. Ellos mismos son conscientes de la necesidad de tener habilidades para poder moverse de forma autónoma cuando hacen comentarios como: “para ir a algún lugar o apuntarme a alguna actividad opinamos todos en casa, pues cuando sea mayor tendré que elegir yo las cosas, y no van a estar mis padres ahí para decirme lo que tengo que hacer”. Ellos dicen elegir qué hacer, cómo, cuándo y con quién, atendiendo a las limitaciones de los padres como adolescentes que son. Todos muestran un cierto grado de dependencia que podemos considerar propio de su edad, con esa referencia a las decisiones que tendrán que tomar cuando sean mayores, pero encontramos también un caso excepcional. Se trata de una alumna que muestra una dependencia estricta de unos padres protectores, pues debe pasar su tiempo libre con ellos o con otros familiares, y a pesar de que le gustaría realizar ciertas actividades extraescolares, recibe siempre una negativa. El ambiente familiar en que vive no le ofrece oportunidad alguna de elegir, y trasmite la idea de que ella no es capaz de hacer cosas básicas. Realiza comentarios como: “me dicen mis padres siempre lo que tengo que hacer”, “no se si me gustaría estar con chicos de mi edad”, “si estoy con la bici, sólo me dejan bajar a la plaza para que me vean”, “me dan el dinero justo para comprar el pan, y si me tienen que devolver me lo dice mi padre”, “mi madre elige la ropa”, o “mis padres decidieron apuntarme a taekwondo”, lo que hicieron para que sepa defenderse. Se observa que son los padres los que se anticipan a sus deseos y necesidades y ello la sitúa en desventaja respecto al resto de compañeros, y le lleva a permanecer anclada en su casa junto a padres o familiares. Ante las preguntas que le hacemos refiere: “son mis padres los que me dicen qué hacer con el dinero,... me dicen que lo guarde o que compre lo que sea”, “a pelota voy con mi padre y sus amigos”, “no cojo la *villavesa* – el autobús- yo sola”, o “si tengo amigos: los amigos de mi primo”.

En general, la evaluación de estos aspectos vinculados con la capacidad de decisión y el uso de recursos normalizados ha sido satisfactoria, con las excepciones planteadas. Es cierto que las respuestas del alumnado tienen a veces algo de ingenuas en su atrevimiento, y que probablemente reflejan más una imagen social de autonomía que una realidad constatable, pero no serían muy diferentes de las que podríamos encontrar en el resto de alumnado de estas edades.

Cuando se les pregunta por su futuro, por cómo se ven dentro de veinte años, en general se muestran tan positivos como sorprendidos. Exceptuando una alumna que ve su futuro junto a sus padres, el resto se ve viviendo en su propia casa, con una autonomía normal. Quizás por la edad, solo una minoría cita la posibilidad de formar una familia. Uno de ellos, que padece una pequeña secuela física tras una enfermedad grave, muestra su preocupación por que ello sea motivo de no poder encontrar pareja, ya que no sabe si gusta así. Todos



hacen referencia al futuro laboral, pero sólo la mitad muestra una preferencia mínimamente clara hacia algo concreto. Por otra parte, es llamativo que dos de los alumnos que se encuentran realizando un PIPE, no ponen en relación los estudios que actualmente cursan con sus expectativas laborales.

Finalmente, aunque todos mostraron tener cierto temor hacia su futuro, pues se quedaron pensativos, casi sin saber qué decir ante la cuestión, una de las alumnas expresó en palabras el temor a quedarse sola.

3.2.- Resultados de la evaluación del alumnado de grupos ordinarios.

Se realizaron encuestas muy parecidas a los alumnos de 6º de Primaria y 1º de Secundaria. De las encuestas de sexto se puede obtener muy poca información, ya que el alumnado claramente se ha inhibido en las respuestas, es decir, no ha querido ver o saber nada. Es la única explicación posible, ya que este alumnado compartía actividades de ciclo, además de comedor y recreo el curso pasado con tres alumnos que actualmente forman parte de la UCE. Que ahora manifiesten no saber quiénes son, que hacen o donde están en el centro, simplemente porque han pasado ya a Secundaria, da qué pensar, ya que para el centro, la continuidad de la oferta entre estas dos etapas es uno de nuestros valores interesantes.

No obstante, puede señalarse que la mitad del alumnado de sexto vincula el apoyo que algunos alumnos reciben en Primaria con la UCE, que sería su continuación en Secundaria, a la que irían aquellos que “no saben lo suficiente”. Es destacable, como decimos, su escaso conocimiento de las actividades que se realizan en la UCE, frente al recelo, manifestado en mayor grado, a la hora de plantearse la posibilidad de participar en ellas. Es como si dijeran: no sé qué hacen, pero no es para mí.

El alumnado de 1º de Secundaria si que es capaz de dar respuestas concretas a los temas planteados. Para ellos, este alumnado presenta problemas de aprendizaje, y en la UCE reciben la ayuda para poder avanzar. Algunos, los menos, definen a estos alumnos como diferentes o especiales.

En cuanto a la percepción de las características y cualidades del alumnado con discapacidad intelectual, el alumnado de grupo ordinario mayoritariamente realiza más que una definición, una apreciación del mismo: es majó, me cae bien,... y en todo caso le adjudica rasgos de cierta *inocencia* o bondad, al decir que son agradables, correctos, educados,...

En cuanto al conocimiento concreto de la UCE, son muy pocos los alumnos que consiguen citar actividades específicas de la misma, pese a existir algunas bien llamativas.

Para la mayoría, la presencia de estos alumnos en varias áreas es correcta, si bien no destacan aspectos referidos a su participación en la clase, sino otros relacionados con las características personales que veíamos que les asignan: son alumnos formales,... No obstante, sorprende también descubrir un pequeño grupo para el que el alumnado de UCE no debería participar con el resto en actividades curriculares ordinarias.

Y respecto a la socialización dentro y fuera del centro, algo menos del cuarenta por ciento del alumnado de grupo ordinario refiere tener contacto con alguna persona de la UCE para hablar o jugar durante el recreo, aunque se refieren a una alumna de UCE, la misma con la que alrededor de la cuarta parte coincide en una actividad extraescolar de fin de semana. Del resto, no se sabe nada.

3.3. Resultados de la evaluación del profesorado.

Esta evaluación podría haber sido más rica y precisa si hubiéramos obtenido un mayor número de respuestas. Al parecer, una tercera parte del profesorado consideró que no tenía nada que aportar. Quizás el haberla dirigido también al profesorado del segundo ciclo haya traído esta

consecuencia, pero nos parecía interesante subrayar que la UCE es una estructura de centro, y que la formación de su alumnado es una responsabilidad de todos.

A la hora de definir las características del alumnado de UCE, mayoritariamente, el profesorado conoce que debe existir el requisito de un informe que certifique su discapacidad intelectual, que conlleva un gran retraso escolar. Algún profesor sugiere que el retraso escolar, unido a pertenencia a un entorno marginal sería suficiente.

Hay que destacar que el profesorado de Primaria, que por ser de esta etapa participa en la orientación de este alumnado, subraya que son necesarias ciertas características positivas como autonomía personal, hábitos y disposición al trabajo y cierto nivel curricular, requisitos que recuerdan los *Criterios para determinar la modalidad de escolarización* que estamos utilizando. Menor conocimiento muestra el profesorado de Secundaria.

Respecto al lugar de la UCE en el centro, lo que le aporta, el profesorado refiere que permite al alumnado ordinario conocer el mundo de la discapacidad, del mismo modo que da la oportunidad al alumnado discapacitado de socializarse e integrarse en un centro ordinario. Socialización y normalización son los aspectos que de modo mayoritario se considera que el centro aporta al alumnado con discapacidad intelectual, subrayándose también la individualización de la respuesta educativa que se posibilita. Llama la atención que no se encuentran respuestas de tipo ético relacionadas con el derecho de los alumnos a desarrollar su formación con otros, y a no ser segregados, aunque alguna respuesta remite a la Misión del centro. Tampoco se encuentran respuestas que aprecien lo interesante y rico de un centro ordinario respecto a otras alternativas, o que ponderen la mayor calidad de sus estímulos.



En cuanto a lo que debería priorizarse como objetivos y aprendizajes propios de la UCE, lo que haría referencia a lo que se espera que aprenda este alumnado o considera que debe aprender, son tres los aspectos que se mencionan con mayor frecuencia:

- aprender a convivir con otros;
- realizar aprendizajes prácticos o aplicables a la vida real, donde

encontramos también referencias a aprendizajes *simples*, y
-aprendizajes preparatorios para la inserción laboral.

Resulta sorprendente la falta de referencias a los objetivos y aprendizajes que se consideran propios del alumnado ordinario en la etapa Secundaria, encontrando solo una referencia a “lo necesario para defenderse como ciudadano en la sociedad que le toca”, otra referida al hoy lugar común del “desarrollo de competencias básicas”, y otra más referida a “aprendizajes que les ayuden a seguir estudiando”. Existe también alguna referencia aislada a los “mínimos de cada ámbito”, y a las “destrezas necesarias para elegir”.

Respecto a la percepción de la integración escolar de este alumnado, la gran mayoría entiende que es escasa. Aquí se añaden también referencias a los esfuerzos del profesorado de la UCE para realizar el seguimiento de este alumnado, y a actitudes que muestran cierto proteccionismo. Si bien hay algún profesor que manifiesta que “deberíamos hacer algo para mejorar”, en general se transmite la idea de que quizás no puede ser mejor por las características del alumnado y del contexto.

Pese a la escasa vinculación que hemos encontrado entre los aprendizajes que deben priorizarse en estos alumnos y los que se promueven para el alumnado ordinario, la disposición del profesorado a tener en sus áreas a alumnos de UCE es francamente positiva. Sería necesario, se señala, que los alumnos tuvieran cierto



nivel, lo que aparece como dificultad sobre todo en áreas de otras lenguas, y algunos profesores señalan la necesidad de contar para ello con:

- información sobre las características del alumno, y
- una programación específica o materiales adaptados.

4.- Conclusiones.

Una vez realizado el estudio, se trata de extraer conclusiones que podamos manejar, y tengan el peso de evidencias a las que referirnos. Para ello retomaremos las preguntas que nos hacíamos en el punto 2:

A.- Grado de integración que percibimos. Factores que facilitan la integración.

- Se observan grandes variaciones individuales en el grado de integración escolar y social del alumnado, relacionadas con factores individuales,

sociofamiliares, que pueden actuar como inhibidores, y permiten un aprovechamiento dispar de lo que ofrecen los contextos escolar y social. Ello no elude la función compensadora que debe cumplir la institución escolar en la enseñanza obligatoria.

- El alumnado de UCE muestra un sentimiento de capacitación personal limitado, ya que tiene reparos a la hora de enfrentarse a actividades poco conocidas. No intervenir escolarmente sobre este aspecto sería renunciar a enseñar valores imprescindibles como el de superación personal. Es preciso ayudarles a analizar las experiencias vividas, de modo que las incorporen a su repertorio de recursos personales, y puedan utilizarlas cuando se enfrenten a nuevos retos.

- El alumnado de UCE muestra una sociabilidad variable, que depende del grado de confianza en sí mismo, y de su habilidad para manejar situaciones conflictivas. En general realiza una lectura de la amistad como compañía y ausencia de conflictos. Del estudio se obtiene que difícilmente podrán mejorar su sociabilidad, ya que la valoración que reciben de lo que ellos mismos son por parte del entorno escolar es poco justa, pues suelen ser encasillados, tanto en la valoración de sus aportaciones, como en el papel que cumplen en el grupo.

- El alumnado de UCE, con alguna excepción, presenta un repertorio de conductas adaptativas y una capacidad de participación próximos a lo esperado para su la edad. Es consciente de que debe tomar decisiones personales,...aunque las refiera al futuro. Sería interesante contrastar el repertorio de conductas adaptativas.

- Este alumnado, con alguna excepción, participa de actividades normalizadas del entorno: aprovecha recursos de ocio a su alcance, deportivos, culturales,...

- En algunos casos, este alumnado no identifica con claridad los objetivos de aprendizaje en su paso por la UCE, desvalorizando el currículo de la misma. Este aspecto se encuentra reflejado también en las valoraciones del alumnado y profesorado ordinario. Es preciso destacar éste como un factor que condiciona en gran medida la integración escolar de este alumnado, ya que se vincula con la finalidad, aprender, que da sentido a todo centro escolar.

B.- Sentimiento de integración. Aportación de la participación en actividades en grupos ordinarios a la construcción de este sentimiento.

- El alumnado de UCE se siente integrado en el centro, parte de él. Algunos utilizan la UCE como refugio, mientras otros prefieren disfrutar de situaciones sociales más abiertas.

- El alumnado de grupo ordinario no tiene una actitud negativa de partida hacia el alumnado de UCE, pero puede ignorarlo, y realiza valoraciones del mismo basadas en rasgos de "inocencia" o ausencia de molestias para el grupo. Se pone de manifiesto un gran desconocimiento de lo que son, como si no pensarán que pueden encontrar en estas personas cualidades interesantes.

- Las actividades realizadas en grupos ordinarios son bien valoradas por los alumnos de UCE, y les vinculan a su grupo de referencia, aunque conlleven el riesgo de recibir un trato inadecuado por parte de algún alumno.
- La participación de estos alumnos en estas actividades es, en general, pasiva, o al menos no es percibida como activa o enriquecedora para el grupo, tanto por parte del resto del alumnado como del profesorado ordinario.
- Hay muy escasas referencias a actividades cooperativas en el aula ordinaria. Las referencias que existen no son positivas.
- El profesorado ordinario es un factor determinante a la hora de aprovechar estas actividades como motor de integración, tanto en el aula ordinaria como en situaciones abiertas (recreos, salidas,...).

C.- Compromiso del centro con el alumnado de UCE.

- El profesorado muestra buena disposición a tener alumnos de UCE en su aula, que habría que negociar, de modo que pudieran concretarse las ayudas necesarias para llevarlo a cabo.



- En general, el centro espera poco de estos alumnos, y limita los aprendizajes que deben realizar a aspectos prácticos, adecuación de comportamientos,...lejos de lo que se oferta al alumnado ordinario.

- Los aspectos más vinculados al currículo se dejan en manos de los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, bajo el supuesto de la necesaria individualización de la enseñanza.

- El centro entiende que este alumnado está bien atendido en la UCE, y que es desde ahí desde donde deben proveerse las ayudas

necesarias para su desarrollo y educación.

D.- Concepción de la discapacidad.

- El profesorado y el alumnado comparten una concepción de la discapacidad intelectual como déficit, y no como diferencia.
- En general las familias muestran preocupación por trabajar aspectos de la autonomía personal e integración social.
- Existencia, aunque infrecuente, de una concepción de la discapacidad intelectual como déficit irreparable y escasamente educable, favorecedor de la dependencia del alumno.

E.- Organización escolar y curricular.

- Se constata una brecha entre el currículo ordinario de ESO y el planteado para la UCE, que no es justificable por los rasgos o necesidades diferenciadas de estos alumnos. Poseer una diferente o menor capacidad intelectual no justifica que no se compartan los objetivos generales en términos de desarrollo de competencias básicas.
- Es necesario tomar decisiones sobre los momentos en que estos alumnos permanecen en la UCE y aquellos en que comparten currículo, convivencia y espacio con el resto del alumnado. Será preciso decidir cuál es el sentido de trabajar como grupo específico dentro de la UCE.
- Es necesario plantearse por qué el alumnado ordinario no comparte espacios y actividades hasta ahora reservados al alumnado de UCE.
- Aumentar la participación del alumnado de UCE en el centro es correlativo a que sus producciones sean conocidas y apreciadas como útiles e interesantes por el resto de alumnado y profesorado.
- El trabajo cooperativo ha de considerarse siempre como trabajo entre diferentes que, cada uno desde sus peculiaridades culturales, aptitudinales, experienciales,... afrontan un objetivo de trabajo común.

F.- Ayudas que prever.

- Reconocimiento del papel del profesor y del resto de compañeros como mediadores entre el alumno y los aprendizajes.
- Diferenciación de tareas entre el profesorado de Pedagogía Terapéutica y el profesorado ordinario.

G.- Grado de capacidad y empuje.

- La capacidad y empuje que podamos tener para abordar los cambios que se dibujan como necesarios, estarán relacionados con nuestro propio convencimiento, y con la posibilidad de crear un debate con todo el profesorado, que permita revisar nuestra cultura sobre la atención a la diversidad.
- La elaboración del Plan de Atención a la Diversidad debería ser una oportunidad de llevar a cabo este debate. Para ello será preciso que no nazca como un documento muerto.

5.- Propuestas de mejora.

Las conclusiones de este estudio urgen a realizar cambios a distintos niveles del centro. El principal y más difícil, es el de revisar la concepción que mantenemos sobre la discapacidad y la respuesta que damos a la diversidad en el centro. Ainscow y otros autores insisten en este punto, subrayando la

importancia de conseguir el compromiso de todo el profesorado a partir de un debate profundo. Pero más allá, también deben iniciarse otras mejoras más modestas que también recogemos.

A.- Centro:

1.- Favorecer la cultura inclusiva:

- establecer valores inclusivos en el centro, explicitados en el PEC, que reconozcan el derecho de las diferencias a ser reconocidas y atendidas desde el único espacio común;
- reconocer la necesaria implicación de todo el profesorado en la formación de todo el alumnado, y
- reconocer el papel del alumnado y las familias como factores activos en la creación de un espacio educativo único.



2.- Elaborar políticas inclusivas a través del Plan de Atención a la Diversidad del centro:

- revisión de medidas o modelos organizativos adoptados, que pueden generar la ilusión de incluir a la diversidad en el centro, dejándola en manos de especialistas que la gestionen en grupos aparte;
- propuesta de nuevas medidas que favorezcan la colaboración entre alumnos con distintas aptitudes e intereses, y
- revisión del currículo específico para aproximarlos al ordinario.

3.- Desarrollar prácticas inclusivas en el aula:

- en el caso de la UCE, mediante agrupamientos con alumnos de grupos normalizados, tanto para realizar actividades ordinarias sobre temas comunes, como extraordinarias, salidas,...;
- favoreciendo la cooperación en el aprendizaje;
- utilizando todos los recursos educativos del centro para todos los alumnos, y
- estableciendo los apoyos que puedan facilitar la participación del alumnado de este grupo, con especial atención a la colaboración del profesorado ordinario y de Pedagogía Terapéutica en el mismo aula.

B.- Orientación:

1.- Mejora en el diagnóstico de discapacidad intelectual, incluyendo la valoración de competencias del ámbito social, conductas adaptativas y de participación.

2.- Mejora en la orientación en el paso de la etapa Primaria a Secundaria del alumnado con discapacidad intelectual. Elaboración de un protocolo que incluya la información que recibe el alumnado, la que necesita el medio familiar, y el profesorado de apoyo y ordinario. Así mismo, incluiría una evaluación del medio familiar.

C.- Alumnado:

1.- Trabajar de forma explícita el conocimiento de las distintas discapacidades a lo largo de las etapas Primaria y Secundaria, incluyendo necesidades personales y ayudas. Se trataría de un trabajo sistemático incluido en el Plan de Acción Tutorial

2.- Aumentar el conocimiento del alumnado ordinario de la UCE y su funcionamiento.

D.- Familias:

1.- Identificación de necesidades del medio familiar para poder apoyar adecuadamente al alumno y favorecer su integración social.

6.- Bibliografía.

- Booth, T. y Ainscow, M., *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva* (Index for Inclusion). (2002).
- Echeita, G. (coordinador), Ainscow, M. y otros. *Educación sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva*. Cuadernos de Pedagogía 331, pp. 50-53. (2004).
- Echeita, G. y Jiménez, D., *Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en IES*. Siglo Cero. Vol. 38, pp. 17-43. (2007).
- Echeita, G., y Verdugo, M. A., *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular*. Pp. 11-21. INICO. Salamanca. (2004).
- Giné, C., *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". INICO. Salamanca (2001).
- ISEI-IVEI. *Influencia de la presencia del alumnado con N.E.E. en el rendimiento del alumnado ordinario*. Publicado por el Gobierno Vasco (2002).

- Peralta, F. y Zulueta, A., *Evaluación de la conducta autodeterminada y programas de intervención*. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pp. 127-148. Pamplona. (2003).
- UNESCO. *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. (Acceso en la red UNESCO). (2003).
- Verdugo, M.A., *Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales*. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". INICO. Salamanca (2001).
- Verdugo, M. A. *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AARM*. Siglo Cero vol. 34. Publicado por INICO en la red.
- Verdugo, M.A., *Revisión del concepto de retraso mental 2002: Perspectivas de futuro*. I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pp. 33-42. Pamplona (2003).

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

M^a Asunción Fernández Díaz, Departamento de Educación (Navarra)

*Laburpena: **Inklusioa** Pedagogiaren kontzeptu teorikoa da, eskolak aniztasunari erantzuna nola eman behar dion adierazten du. Inklusioak esan nahi du ikasle orori abegi eginen dioten eskolak garatzea, zeinahi direlarik ere ikasle horien ezaugarriak, desabantailak eta zailtasunak. Aniztasuna aberasgarritzat du... ez ordea desberdintasuna.*

*Resumen: La **inclusión** es un concepto teórico de la Pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a tod@s los alumn@s, cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Valora la diversidad como una riqueza...y considera que la desigualdad no es tal riqueza.*

La **inclusión** es un concepto teórico de la Pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en torno a los años 90 tras la Declaración de Jomtien en Tailandia y el Foro para la Educación de Dakar (año 2.000) y pretende ampliar el de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa.

Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todo el alumnado, en vez de que sea el alumnado quien deba adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.



La Declaración Mundial de Educación para todos (Jomtien) pretende como objetivos:

- a) universalizar su acceso promoviendo la equidad
- b) centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje
- c) ampliar los medios y el ámbito de la educación básica
- d) mejorar el entorno de aprendizaje
- e) reforzar las alianzas entre todas las formas de educación.

Todo esto implica: identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas e identificar los recursos disponibles y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

En el Foro Mundial sobre Educación para Tod@s en Dakar, se incide en que la educación es un derecho humano fundamental y hay que tener en cuenta los procesos de exclusión: necesidades del alumnado desfavorecido; quienes viven en áreas rurales remotas y nómadas; niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos; por VIH/SIDA; hambre y mala salud, y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

Anteriormente, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1.994 en Salamanca se proclaman como objetivos:

- a) promover el objetivo de la educación para Tod@s
- b) examinar los cambios fundamentales para promover un enfoque de la educación inclusiva
- c) capacitar a las escuelas para atender a Tod@s los niños y niñas, y
- d) sobre todo a quienes presentan necesidades educativas especiales (UNESCO, 1.994, p.iii).

Era necesario un enfoque muy distinto que viera la diferencia como algo normal, más no la desigualdad. En el año 2006 la UNESCO describe la educación inclusiva como:

- a) un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación,
- b) implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a tod@s l@s niñ@s del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a tod@s l@s niñ@s.

Cuando hablamos de educación inclusiva estamos promoviendo una educación para Tod@s, porque el derecho a la educación es un derecho humano básico y, cuando decimos "Educación para Tod@s", pretendemos una

educación básica de calidad para Tod@s. Este movimiento ha sido impulsado por la UNESCO y promueve que Tod@s sean educad@s en la misma escuela. La educación inclusiva supone habilitar estas escuelas para que atiendan a tod@s los niños y niñas de su comunidad. Inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a tod@s los alumn@s cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Valora la diversidad como una riqueza...y considera que la desigualdad no es tal riqueza.

En un plano internacional la educación inclusiva se inicia en el año 2009 tras la Declaración de Jomtien (Tailandia).

El concepto se refiere a un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a l@s niñ@s de manera efectiva, y el mandato específico para que l@s alumn@s con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus herman@s y compañer@s sin discapacidad con los apoyos que necesitan para tener éxito.

A raíz del Congreso de Tailandia se acuñó el término “inclusión” como objetivo esencial de la educación intercultural. Pero ¿qué añade la palabra inclusión a la de integración?

Efectivamente no son sinónimas, pues la palabra inclusión añade un matiz de mayor calidad en los procesos educativos, ya que es la escuela la que ha de adecuarse a tod@s y a cada un@, y no a la inversa; la integración alude al fenómeno mediante el cual el alumnado participa, colabora, se siente partícipe, “se adapta”... Sin embargo, el fenómeno de la inclusión hace alusión a la máxima participación del alumnado, a la máxima interacción de todo el alumnado para que se sienta al igual que todos los demás, sin ser distinguido o diferenciado; porque si en un momento requiere una ayuda, sabe y percibe que los demás también la van a necesitar, que es una ayuda puntual, porque no se excluye ni se segrega, porque Tod@s tienen los mismos derechos y obligaciones, y en el ámbito o escenario educativo todas las culturas se hallan presentes, sin discriminación, es decir, se potencia una auténtica educación intercultural.

Confundir la palabra inclusión con integración o limitarla a su sentido etimológico, es un reduccionismo fácil y que en nada se parece a lo que encierra y contiene la palabra en sí dentro del contexto y a todos los significados que se le han ido atribuyendo en los distintos foros y congresos habidos hasta la actualidad.

La inclusión educativa hace referencia a las corrientes de pensamiento que tienen como objetivo reestructurar y mejorar la escuela y a una nueva

forma de entender la escuela. Pretende incrementar la participación de todo el alumnado en el currículum, la cultura y la comunidad.

Hace hincapié en el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” insistiendo en la necesidad de evitar y eliminar las barreras u obstáculos que se oponen a la inclusión; por lo tanto, pretende incrementar la presencia, la participación y el éxito de todos.



El enfoque tradicional (el propio de la “integración”) se centraba en el/la alumno/a, la definición de sus dificultades, y la provisión de las ayudas se basan en el diagnóstico, se asigna un especialista a un/a alumno/a y el/la alumno/a se ubica en un programa específico.

El enfoque inclusivo se centra en el contexto (centro y aula como espacios del/la alumno/a), las dificultades se resuelven a través de la colaboración del profesorado, familia y otros organismos y entidades; se tienen en cuenta todos los factores de la enseñanza y del aprendizaje y los apoyos tienen lugar dentro del aula.

La UNESCO señala unas condiciones que van a permitir mejorar la práctica educativa, y señala el trabajo colaborativo entre el profesorado como esencial, mediante la intervención conjunta de dos profesoras/es en el aula, planificación y programación conjuntas, incremento de la ayuda mutua y la reflexión sobre la práctica.

Respecto a las estrategias más adecuadas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, señala la UNESCO: el diseño de prácticas efectivas en las que tome parte todo el alumnado, destaca la importancia del aprendizaje cooperativo y la gestión del aula para el incremento de la autonomía del alumnado.

Las actividades han de estar basadas en situaciones reales de la vida, relevantes, y próximas a la vida de los/las niños/as, auténticas, incluso referidas a una situación problemática, interesante o motivante.

En cuanto a la gestión del aula, antes era realizada por el/la profesor/a, y en la inclusión, el alumnado también toma decisiones y eleva propuestas sobre qué aprender, dónde hallar soluciones a planteamientos diversos, cómo proceder, etc.

El/la profesor/a era o en algunos foros, todavía es, y continúa siendo, la base del aprendizaje, y el profesor/a conduce al alumnado; en el enfoque inclusivo, el alumnado aprende interactuando entre sí, asume riesgos y va desarrollando la capacidad de escoger y aprender de forma autónoma.

La UNESCO advierte así mismo de aspectos clave a tener en cuenta en la didáctica inclusiva: a) la **transversalidad**, poniendo el acento en la generación de contextos interdisciplinares de aprendizaje que favorezcan la “autenticidad” de las actividades; b) la **funcionalidad**, aplicando los aprendizajes a diferentes contextos reales, concretos y próximos al alumnado, y c) la **autonomía**, dando protagonismo al alumnado en la toma de decisiones y propiciar el uso de instrumentos propios para seguir aprendiendo.

Las estrategias metodológicas que implementar para favorecer la interacción entre el alumnado, su rendimiento, su autonomía, las habilidades sociales y, en definitiva, todas las competencias, son:

- a) El aprendizaje cooperativo, con diversas formas de agrupamientos, trabajo en pareja, grupos de tres, cuatro, cinco o más miembros.
- b) La tutoría entre iguales, basada en la entrega de responsabilidad mutua a todo el alumnado haciéndole participe de esta responsabilidad, suya propia y la de sus compañeros/as.
- c) Los grupos interactivos, en los que cada grupo es supervisado por una persona adulta, bien profesorado, o alumnado de mayor nivel o personal voluntario.
- d) Talleres, rincones.
- e) Método de Proyectos, aprendizaje basado en casos, en problemas, aprendizaje autodirigido...
- f) Docencia compartida, que como su nombre indica, es la intervención de dos profesores/as en el aula, y puede adoptar formas muy diversas, aunque en todas ellas requiere una estrecha coordinación.

El aprendizaje cooperativo es una metodología con múltiples formas o variantes y pretende entre sus funciones:

- a) Que el profesorado asuma el papel de mediador/a, planificando la actividad, interviniendo según sus observaciones, proponiendo actividades, experiencias o tareas abiertas y garantiza un trabajo individual previo al trabajo en grupo

- b) Que el alumnado sea protagonista, porque sabe cuál es su punto de partida, es consciente de su progreso e identifica la ayuda del grupo en su mejora.
- c) Que la clase sea el escenario donde tenga lugar el aprendizaje cooperativo, donde se proporciona tareas para cooperar y es ahí donde se muestra los resultados de esa cooperación
- d) Que sea el grupo quien resuelva la tarea, quien condiciona el éxito individual al éxito del grupo y facilita el aprendizaje a todos sus miembros.

Por medio del aprendizaje cooperativo se adquieren habilidades sociales, competencias propias de todas las áreas y estrategias de aprendizaje sobre cómo aprender. Es a través de la colaboración, de la realización de tareas con sentido y significado para todos. Se aprende más y mejor, se aprende a solucionar dificultades grupales e individuales, y se adquiere la autonomía en el aprendizaje.

El objetivo de los **grupos interactivos** es introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que las niñas y niños aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información en lugar de segregar a quienes se van descolgando del ritmo. Los grupos interactivos son la dinámica inversa. Para que ningún niño o niña se quede atrasado/a en relación con sus compañeros/as, necesitamos abrir el aula a la participación de las personas adultas. Es importante que estas personas tengan niveles altos de expectativas y confíen en las capacidades que los niños y niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social que necesitan para superar el peligro de exclusión social al que se enfrentan.

Los grupos interactivos son agrupaciones de alumnos/as heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de una persona adulta voluntaria que puede ser una estudiante universitaria, un familiar, una ex-alumna o un profesor jubilado. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar que sean grupos heterogéneos (en género, rendimiento, etc.). La profesora o profesor responsable del aula dinamizará el trabajo de cada grupo y de cada tutor y tutora.

Preferentemente se dividirá el tiempo total de la clase en cuatro partes de, por ejemplo, veinte minutos cada una y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Por ejemplo, si se trabaja la lectoescritura puede dividirse en: lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más ameno. Así cada grupo de niños y niñas (en este caso serían 4

grupos) va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones y conecta mejor con su gusto por el dinamismo.

Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común. El maestro o maestra responsable del aula se responsabiliza de la coordinación y de la coherencia pedagógica del conjunto de las actividades que se desarrollan en el aula.



La acción de esos tutores o tutoras voluntarias asegurará las interacciones necesarias directamente con cada niña o niño y fomentará la interacción entre iguales, es decir, aprendiendo el alumnado unos/as de otros/as en lugar de descalificarse. De esta forma, los niños y niñas con más nivel de aprendizaje pueden ayudar a sus compañeros o compañeras mientras intensifican su propio aprendizaje, gracias al esfuerzo que tienen que realizar para explicarse. Por otro lado, en muchas ocasiones las explicaciones que puede dar un niño o niña que acaba de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo tutor/a o profesor/a, ya sea porque utiliza un lenguaje más próximo o porque tiene la experiencia reciente.

El aprendizaje dialógico no es ni sólo individual ni sólo colectivo, sino interactivo, superando dentro del aula la dualidad individuo-sociedad que tantos problemas ha causado tanto dentro de la sociedad como de la educación.

Los grupos interactivos aseguran principios del aprendizaje dialógico, como son la solidaridad y la dimensión instrumental entre otros. Su dinámica permite trabajar valores como la solidaridad o el respeto a la diversidad por un lado, y habilidades sociales como el trabajo en equipo, la iniciativa, la autoestima e incluso las habilidades comunicativas por el otro. La solidaridad asegura unos valores compartidos, por lo que los discursos sobre la convivencia y al pacifismo se viven como algo coherente con lo que se vive en el hogar, en la calle, en el centro o en el aula.

Otro de los principios del aprendizaje dialógico, la dimensión instrumental, asegura que el diálogo sirve para aprender todo lo que se necesita para vivir con dignidad en la sociedad de la información. Así se evita la priorización del aprendizaje de valores en detrimento del aprendizaje

instrumental fruto de propuestas de décadas pasadas como la "pedagogía de la felicidad". Del mismo modo se evitan los dobles discursos de proponer un tipo de educación para los hijos e hijas de los demás mientras estamos dando otra educación distinta a nuestras hijas e hijos.

El trabajo por **rincones y talleres** ha sido y es muy utilizado en la etapa de Educación Infantil y en ocasiones puntuales en el primer ciclo de Educación Primaria. A través de éstos, siempre grupos heterogéneos, favorecemos el trabajo entre iguales, la autonomía, el trabajo individualizado y en definitiva, la inclusión de tod@s y cada uno/a de nuestros alumnos/as.

Los rincones, espacios organizados dentro del aula, son provistos de materiales específicos para determinados objetivos, y por ellos pasan los niños y niñas de acuerdo a un horario y tiempo establecido.

Parten de la idea de que no es necesario separar el juego del trabajo planteando actividades de tipo manipulativo y lúdico. Propician el desarrollo global y el aprendizaje significativo, promueven la relación y la ayuda entre iguales, potencian el lenguaje oral y lógico al tener que expresar verbalmente cada actividad, el/la profesor/a media y reconduce - si procede - la actividad.

Los talleres son actividades desarrolladas con el mismo diseño espacial de los rincones, y como diferencia de los anteriores, están más dirigidas a la consecución de objetivos bien determinados o al aprendizaje de una técnica concreta. Ejemplos de talleres pueden ser: taller de fotografía, de prensa, de cocina, de música, de investigación, etc.

En las estrategias metodológicas propugnadas como esenciales para la inclusión, y a la hora de iniciar cada actividad es importante tener en cuenta el proceso reflexivo previo:

- ¿Qué tengo que hacer?
- ¿Para qué la voy a llevar a cabo, que pretendo?
- ¿Cómo voy a proceder?
- ¿Qué es lo primero?
- ¿Qué irá a continuación?
- ¿Con qué materiales cuento?
- ¿Con quién haré estas tareas?
- ¿Cuánto tiempo dedicaré a esta actividad?

La evaluación cambia de forma y se diversifica adoptando otras estrategias y medidas:

a) Destacando y dedicando más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua del proceso de aprendizaje.

b) Tomando en consideración todos los aprendizajes como competencias, en todas sus formas y no sólo en la forma tradicional.

c) Asumiendo como principio la mejora del alumnado, su aprendizaje, controlando y valorando el proceso y no sólo el producto final.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (ejemplificación)

Indicadores	Muy buen proceso	Proceso normal	Con dificultad	Observaciones
Muestra interés y motivación				
Pide ayuda si necesita				
Busca información, es activo/a				
Comparte datos y materiales				
Es proclive a trabajar en pareja y en equipo				
Recibe bien las sugerencias				
Es participativo/a				
Valora a los demás, escucha y toma en cuenta				
Rinde, cumple los objetivos y es competente				

Los instrumentos de evaluación para el proceso pueden ser:

- Contratos didácticos
- Cuestionarios de coevaluación

- Cuestionarios de autoevaluación
- Listas de control
- Escalas de observación
- Observación sistemática de la clase
- Anecdotarios

Y los medios o instrumentos para evaluar el aprendizaje propiamente son:

- Cuestionarios de evaluación
- Producciones de alumnado: su cuaderno, sus trabajos prácticos, sus mapas conceptuales, sus respuestas en clase, sus sugerencias etc..
- Pruebas escritas y orales
- Plantillas de observación
- Portafolio

Modelo de ficha para la autoevaluación del Equipo

Equipo, nombre o número		Observaciones (otras)
Objetivo cumplido		
Dificultades halladas		
Lo mejor y más aprendido		
Áreas de mejora		
Ha funcionado el equipo		
Es adecuada la composición del equipo		

LA SUPERVISIÓN, UN MODELO DE APRENDIZAJE PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL

Blas Campos Hernández, Lcdo. Pedagogía. Experto en Intervención en Crisis. Orientador Familiar

Laburpena: Bere praktika ikasi eta hobetzeko (bere ezaguerak, baliabideak, emozioak eta sormena elkar-trukatzen), profesionalen arteko elkartzea errazten duen egite-hausnartze ereduak dugu GAINBEGIRAKETA. Berezko lanaren inguruan auto-hausnarketa egiteko ikasketa esparrua da, pertsonen esperientzia balioesten eta eskola giroan murgilduta den erlazio sareko ulertze sistemikoan sakontzen. TALDE GAINBEGIRAKETAK lan talde eta lankidetzarako gizarte ikasketa errazten du, pertsona ezberdin elkarrekin lan egiteko gaitasuna ematen, zailtasunei aurre egiteko eta aldaketan aurrean erantzun berriak eraikitzeko.

Resumen: La Supervisión es un modelo de reflexión-acción que facilita el encuentro entre los profesionales para aprender y mejorar su práctica compartiendo sus conocimientos, sus recursos, sus emociones y su creatividad. Es un espacio de aprendizaje en el que practicamos la auto-reflexión sobre el propio trabajo, validando la experiencia de las personas y profundizando en la comprensión sistémica de la red de relaciones en que está inmersa en el contexto escolar. La Supervisión en grupo facilita un aprendizaje social para la colaboración y el trabajo en equipo, aprendiendo a trabajar juntos para solucionar las dificultades y construir nuevas respuestas ante los cambios.

Las maestras, los maestros, el profesorado, los educadores, las familias, la infancia, los adolescentes, los bedeles, el personal de limpieza..., todos y cada uno nos relacionamos y juntos conformamos el sistema que llamamos escuela, colegio o instituto. Cada persona está inmersa en una red de relaciones interpersonales, una red de la que emerge ese centro concreto y diferenciado al que cada uno asiste cada día. Podemos decir que cada centro educativo conjuga los mismos elementos y construye con ellos realidades diversas, en ocasiones muy diferentes. Una figura central es el profesorado y el sistema de relaciones que genera con su presencia: relaciones entre profesores, con los especialistas, con el alumnado, con las familias, con el entorno... Su presencia, la manera de estar presentes ante los demás, las interacciones en las que participa, la influencia que ejerce sobre los otros y la influencia que recibe de ellos; cómo le afectan y cómo gestiona las dinámicas interpersonales, qué conflictos y tensiones afronta; qué capacidades desarrolla, cómo aprende y mejora, constituyen el eje de los temas sobre los que reflexionamos en los espacios de Supervisión.

Pero, ¿qué es eso de la “supervisión”? Si consultamos el diccionario, no nos aclarará mucho, ya saben: “acción y efecto de supervisar”. Y “supervisar”,

nos lleva a “ejercer la inspección superior” o la vigilancia sobre el trabajo de otros para que sea más eficaz y satisfactorio. Para nosotros, esta es una “supervisión administrativa” que ejercen en las organizaciones personas con roles muy definidos, como son los inspectores por ejemplo. Ahora, hablamos de una supervisión pedagógica, de un modelo de formación continua, facilitado por profesionales externos a la institución que los contrata.

Nosotros entendemos la “supervisión” desde las dos palabras que integra: “sobre” y “visión”. Entendiendo *super* como, “desde lo alto”, no como “superior”. Quizá una imagen nos ayude a expresarlo mejor. En ocasiones, las personas nos encontramos confusas, enmarañadas por situaciones, relaciones, personas, deseos y obligaciones; podemos decir que, en esos momentos, los árboles no nos dejan ver el bosque. Le damos vueltas y vueltas al tema, encerrados en un círculo del que no logramos salir. Un supervisor o una supervisora es alguien que nos ayuda, nos facilita un distanciamiento, una perspectiva suficiente para percibir ese bosque que nos envuelve y a nosotros mismos enredados en sus senderos o fuera de ellos, entre las zarzas. La supervisión es un proceso de formación en el que reflexionamos sobre situaciones que deseamos mejorar en nuestro trabajo cotidiano con la ayuda de un profesional que nos acompaña, orienta, asesora... Un profesional cualificado que ha recibido una formación específica de post-grado para desarrollar el rol de supervisor/a, a través de procesos de entrenamiento estandarizados y avalados por asociaciones profesionales nacionales y europeas¹.



Blas Campos

La supervisión es una herramienta de aprendizaje adecuada para profesionales que desean mejorar sus capacidades y su bienestar personal en contextos de cambio y de incertidumbre, favoreciendo el desarrollo de competencias metodológicas. Es un modelo sistémico de reflexión-acción que desarrolla diversas estrategias de capacitación y que facilita convertir la experiencia de las personas en conocimiento y los conocimientos en acciones.

Para ello ofrece diferentes estructuras y procesos de trabajo: *supervisión* individual, en grupo, con equipos; *Desarrollo Organizacional* para trabajar con todo el sistema o institución; *Coaching* para desarrollar y entrenar conductas de liderazgo personal. Estructuras en las que se integran una amplia gama de técnicas y herramientas que provienen de un abanico de ciencias bio-psico-sociales. Esto es así porque entendemos que las personas deben ser percibidas de forma global: como seres biológicos con un cuerpo, con sus necesidades, sus recursos y sus capacidades; como individuos con una vida emocional, mental y espiritual en pleno desarrollo; y como seres sociales inmersos en una diversidad de redes relacionales sin las que no es posible el desarrollo humano. Aceptando, en definitiva, el carácter a la vez autónomo (yo) e interdependiente (nosotros) de cada persona.

Más allá del conjunto de conocimientos y habilidades que poseen, percibimos en los profesionales su capacidad de adaptación ante las nuevas realidades y sus exigencias, su *capacidad para aprender* tanto de su fracaso como de sus éxitos, así como *para compartir sus aprendizajes*. Un aprendizaje adulto que ocurre cuando se inspira en metas propias de cada persona, en una motivación intrínseca, que se ve facilitada al integrarse esta en grupos que la potencian y la respetan. Así, el abanico de temas y contenidos sobre los que trabajar en los procesos de supervisión está abierto a las necesidades concretas y actuales de quienes participan. Dudas sobre cómo hacer o sobre lo adecuado de hacer algo o no hacerlo; conflictos irresueltos con compañeros o en las aulas; dinámicas ineficaces en las reuniones de claustro o de departamento, o en los encuentros con las familias; dificultades para poner límites a los otros o a uno mismo, altos niveles de exigencia o de tensión; incomprensiones, quejas, soledad, quemones...; deseos de crecimiento profesional y de bienestar personal, de construir una identidad profesional congruente con los valores personales y educativos.

En los procesos de supervisión construimos diversos planos diagnósticos que nos permiten agrupar en categorías esta diversidad de asuntos y clarificar su potencial problemático y de mejora. Así, vemos las cuestiones ligadas a la organización del trabajo, al juego de roles, de funciones y de relaciones jerárquicas que se dan en toda institución. Señalamos los aspectos relacionados con la metodología, con los modos, los procesos y las técnicas de trabajo. Todo ello inserto en las relacionales interpersonales, en las dinámicas grupales, en los procesos entre grupos (educadores-familias, por ejemplo), y su potencial conflictivo y/o colaborativo. Siendo el eje la persona, el desarrollo de un mayor autoconocimiento orientado a incrementar las capacidades relacionadas con la inteligencia emocional y social. Y, para no perdernos, reservamos un lugar especial para reflexionar sobre la escala de valores y las redes de normas que atraviesan la institución educativa concreta en la que trabajamos. Un análisis

que se concreta en cada uno de los planos operativos que hemos citado: estructural, metodológico, inter-personal e intra-personal.



Blas Campos

El bienestar del profesorado es un objetivo prioritario para lograr altos niveles de calidad en el sistema educativo. Una línea de acción adecuada es dotarle de modelos de aprendizaje para adultos que les permitan (re)elaborar su identidad profesional en su contexto y en relación a sus usuarios, adaptándose a la complejidad del encargo social que están recibiendo.

Un *aprendizaje experiencial*, que tenga en cuenta que aprendemos haciendo, observando y reflexionando nuestras propias acciones en su contexto y generando nuevas hipótesis que nos aportan alternativas para generar nuevas experiencias que realizamos, observamos y... Es necesario implicar a las personas en un ciclo de aprendizaje continuo que les permita aumentar su capacidad de aprender de la experiencia, integrándola en sus conocimientos y experiencias previas para reducir su dependencia de condicionantes externos, de tensiones y momentos críticos. Un *aprendizaje vivencial* que facilite desarrollar una capacitación en aspectos intrapersonales (autoconocimiento, autonomía, regulación emocional...) e interpersonales (comunicación asertiva, escucha activa, empatía, colaboración...).

La supervisión no aparece por un deseo de estudio y de conocimiento de un asunto. La espacio de supervisión se construye a partir de ciertas preguntas, de cierto estado de malestar o de confusión y, también, de un deseo claro de mejorar el trabajo y el bienestar profesionales. La pregunta que ha guiado a l@s supervisor@s desde los orígenes del modelo es: *¿quién ayuda a quienes ayudan?* Hoy tenemos más preguntas y algunas respuestas. Una línea de reflexión interesante nace desde el interés por la convivencia en los centros escolares y

por la necesidad de innovación en nuestra sociedad: *¿cómo nos ayudamos quienes ayudamos?*

Afirma el profesor D. Sabino Ayestarán² que sabemos compartir información pero nos resistimos a compartir nuestro conocimiento. Lamentablemente, compartir el conocimiento es lo que lleva a crear nuevo conocimiento, a innovar. La innovación tecnológica y económica no serán sostenibles sin una innovación social. Esto es, sin un cambio en las relaciones entre las personas y en la forma de dirigir las. La sociedad del conocimiento se construye con profesionales que quieren colaborar, que quieren tomar parte en la toma de decisiones y responsabilizarse. Así podemos re-definir la dinámica de un grupo de supervisión o de una supervisión de equipo: un espacio y un tiempo para comprender mejor la red sistémica en la que trabajamos y cómo nos afecta, para aprender a compartir y a construir conocimiento profesional, para tomar decisiones y valorar los procesos y los resultados alcanzados, para acompañarnos emocionalmente y colaborar. Un lugar ético que se define por el respeto a las necesidades y a los intereses de cada persona, por renunciar a la dominación del otro y por aceptar que juntos podemos encontrar soluciones más creativas para las situaciones que afrontamos al educar y al convivir.

¹ ISPA: Instituto de Supervisores Profesionales Asociados, asociación de ámbito español.
www.ispa-supervision.org

ANSE: Association of National Organisation for Supervision in Europa.
www.anse.eu

² Catedrático en Psicología Social, Profesor Titular de Universidad del País Vasco. Departamento de Psicología Social y Metodología de las CC del Comportamiento. Coordinador de la Cátedra de Calidad de la UPV.

LA CREACIÓN DE NARRACIONES DIGITALES: UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN

Victoria Zenotz, asesora de lenguas extranjeras del CAP Pamplona

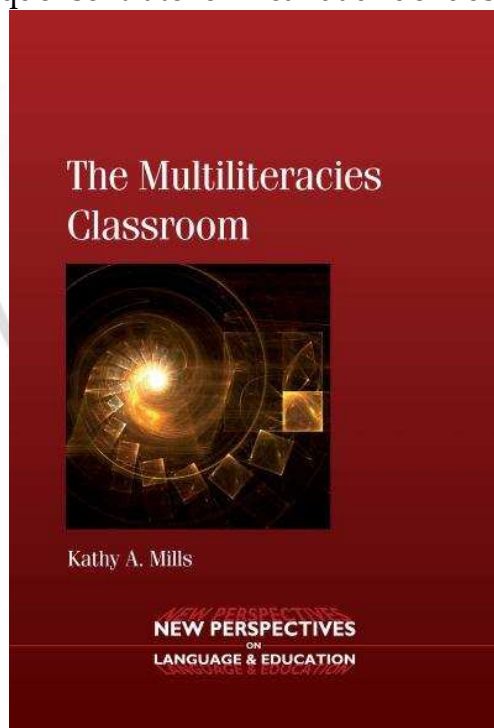
Laburpena: Historia digitalak sortzea hizkuntza gelan (edo besteetan) paregabeko aukera da guztien inklusiorako. Planifikazio, ikerketa eta materialen transformazioa eskatzen dituzten proiektu prozesatuak dira. Amaitzeko produktua originala batekin burutzen dira: narrazio digitala

Resumen: La elaboración de narraciones digitales en el aula de lenguas (o en las demás) supone una oportunidad única para la inclusión de tod@s. Se trata de proyectos pautados, que exigen planificación, investigación, transformación del material y culminan con un producto final original que es la narración digital.

Hace poco tiempo leí el libro *the Multiliteracies Classroom* de Kathy Mills. La autora pertenece al círculo del llamado “New London Group”, un grupo de especialistas en semiótica que piensan que la sociedad global y multicultural en que vivimos condiciona el concepto de alfabetización o lecto-escritura (literacy). Consideran que los dos pilares fundamentales de dicho concepto han de ser la multimodalidad y la diversidad de lenguas y culturas. De manera que, por un lado, creen que la alfabetización no puede limitarse a un solo modo, el lingüístico, sino que ha de incluir también otros sistemas de signos como el oral, el visual, el espacial y el gestual. Además, consideran que la multiculturalidad y el multilingüismo han de tenerse también en cuenta. Asimismo, destacan el papel central que juegan y han de jugar en todo ello las nuevas tecnologías.

El libro recoge las observaciones llevadas a cabo en un aula del último curso de Primaria, en la clase de una maestra de una escuela australiana en la que se ponen en práctica muchos de los supuestos derivados de la pedagogía arriba mencionada. Se trata de un grupo de 23 alumn@s del nivel más bajo, ya que la política general de la escuela es de agrupación por nivel. A pesar de este hecho, el alumnado sigue siendo muy diverso no sólo en sus capacidades y actitudes, sino también en su origen social y cultural. De hecho, en varios casos se trata de inmigrantes que tienen distintos niveles de dificultades con el inglés. No obstante, vemos desde el inicio que la profesora apuesta por una enseñanza inclusiva que no deja fuera a nadie.

En concreto, en el libro se nos describe un proyecto en el que tod@s llevan a cabo la elaboración de una película digital. La propuesta es que el alumnado en grupos realice una película que transmita un mensaje pedagógico a sus compañer@s de primer curso, a quienes se las presentarán y mostrarán en una jornada organizada con ese fin. Aunque se trate en realidad de dos conceptos diferentes, me gustaría aclarar que en este artículo empleo el término *película o narración digital* como sinónimos para referirme a un conjunto de imágenes fijas combinadas que narran una historia acompañadas por una voz en off. Una ventaja importante es su sencillez de elaboración, ya que la materia prima para su realización son las fotografías, no el vídeo, y, además, existen instrumentos tecnológicos muy simples para editarlas y mostrarlas como veremos más adelante. Dependiendo de los objetivos, las fotografías pueden realizarse con cámaras digitales u obtenerse de la Web. En el caso que se describe el diseño era bastante complicado porque el alumnado debía elaborar una película de animación en la que, en vez de dibujar escenas como en el cine de animación, se crean figuras de plastilina o arcilla (plastimación), se fotografían mientras se van moviendo ligeramente y, finalmente, las fotografías se editan digitalmente.



Al inicio del proyecto la profesora explica detalladamente cuáles van a ser los pasos que se han de seguir para lograr sus objetivos:

1. Ver películas de animación que sirvan como modelos ([Chicken Run - Evasión en la granja](#))
2. Desarrollar un punto de vista crítico sobre las mismas a través de reflexiones y discusiones
3. Crear el guión gráfico (storyboard) en el que aparezca el argumento, las escenas, los personajes...
4. Diseñar y elaborar los sets tridimensionales
5. Diseñar y elaborar los personajes
6. Ensayar los movimientos de los personajes, los ángulos de la cámara...
7. Sacar fotografías controlando la luz, la posición del trípode...
8. Crear el sonido tanto de voz como los efectos especiales y la música de fondo

9. Editar digitalmente combinando imagen y sonido
10. Presentar la película a la comunidad.

Durante la realización del proyecto se pueden observar los distintos niveles competenciales del alumnado, no solo en el uso del lenguaje, sino con las TIC. Muchas veces el entorno socio-cultural hace que sean las mismas personas las que tienen dificultades con el idioma y con las nuevas tecnologías. Así se nos narra cómo una alumna inmigrante cede siempre el uso de la cámara a sus compañer@s porque se siente menos capaz al utilizar nuevas tecnologías al no hacerlo apenas en su vida fuera del aula. Se nos explica que algunos casos hubiera sido necesario un mayor escalonamiento de las tareas para facilitar su comprensión y ejecución a quienes tenían más problemas, ya que muchas veces realizaban en los grupos las tareas más mecánicas repitiendo los modelos presentes en la sociedad.


Sin embargo, se nos señalan ejemplos positivos de aprendizaje entre iguales, como la negociación de significados utilizando otros modos como el gestual (mímica) o el visual (dibujos)... que posibilitan los distintos estilos de aprendizaje. En la mayor parte de los casos fueron capaces de completar el proyecto, es decir, de crear una película que fuera un producto original. Aunque el proceso está pautado, no se trata simplemente de aplicar unas instrucciones, sino de crear un producto propio, diferente de los modelos que se muestran inicialmente.

Un grupo de alumnos anglo-australianos de nivel socio-cultural bajo no finalizó el proyecto porque fue excluido del mismo por su comportamiento inadecuado. El castigo los apartó de la multialfabetización y, en su lugar, realizaron tareas de lecto-escritura tradicionales. Se deduce de ahí que, aunque la profesora tiene un mérito indudable al apostar claramente por la multialfabetización, no debe considerarla imprescindible, ya que juzga lícito que algunos alumnos no accedan a ella.

No tengo ninguna duda de que no es necesario ir a Australia para ver un ejemplo de utilización de películas o narraciones digitales en el aula, pero quizá lo que no es común es que esté tan documentado. Volviendo a nuestra realidad, mi propuesta para la inclusión sería la elaboración de historias digitales basadas en el modelo descrito más arriba, pero sin la complicación que supone la plastificación.

Aunque la narrativa tanto en tercera (historias) como en primera persona (biografías) parezca el género más evidente de las historias digitales, el formato se presta a otras funciones como la persuasión, la descripción o la exposición. Su contenido puede ser muy variado y esto hace que sea adecuado en el

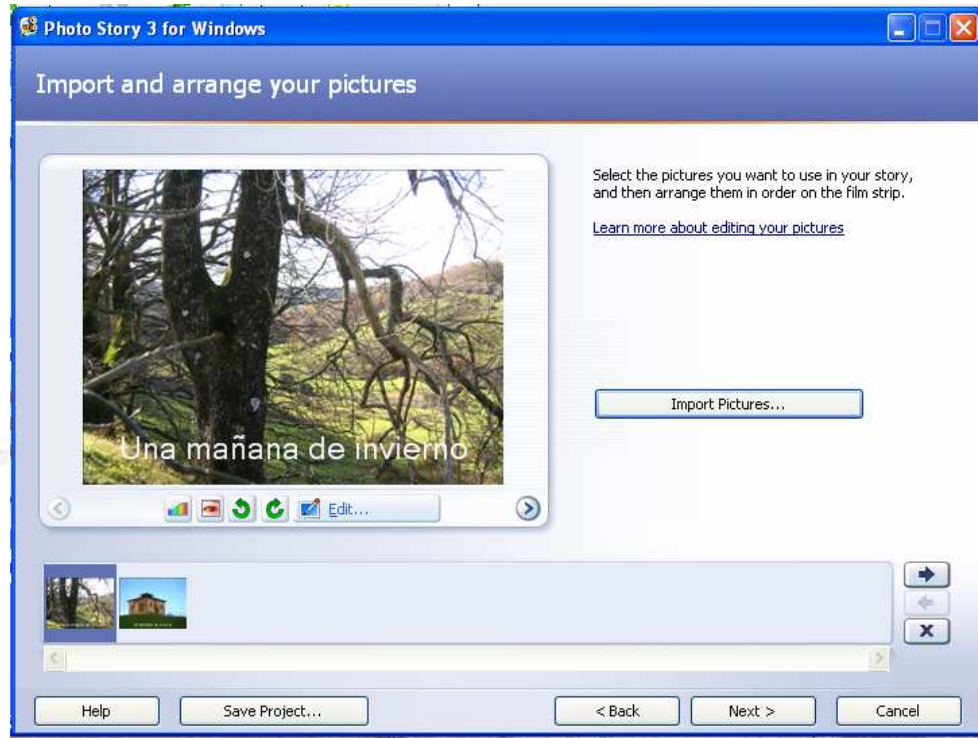
contexto de cualquier asignatura y nivel. Se comienza por determinar el tema y el objetivo de la historia y se investiga en torno a ello. A continuación, [Jason Ohler](#) propone realizar un diseño general de la historia elaborando un esquema y después completar un guión gráfico detallado de lo que será cada una de las tomas o fotografías, utilizando plantillas del tipo que se muestra en la imagen inferior:

<u>PAGE:</u>	<u>DATE:</u>	<u>PROJECT NAME:</u>	<u>AUTHOR:</u>
		FRAME DESCRIPTION	
<u>NARRATION:</u>			
<u>MEDIA LIST:</u>			

Plantilla de guión gráfico propuesta por Jason Ohler

Aunque la plantilla está en inglés, puede verse que en la parte de arriba aparece la página, la fecha, el nombre del proyecto y l@s autor@s. A la izquierda hay un espacio para representar con un dibujo cómo será la toma y a la derecha se describe esa misma toma como si fueran acotaciones escénicas. Debajo se ha de escribir la narración correspondiente, es decir, el texto que corresponde a la toma, y por último, los medios que se precisan.

Seguidamente se deben obtener las imágenes de la Web o crearlas. Antes de realizar la grabación definitiva se debe ensayar el audio y elegir o crear la música adecuada y los efectos especiales. En lo que se refiere a la edición, lo más sencillo es utilizar alguna versión reciente de Power Point que permita grabar o Photo Story 3 para Windows que es gratuito, sencillísimo y ofrece más prestaciones. Se trata de un programa que permite la combinación de fotografías y audio tanto de voz como de música. Ofrece además edición de fotografías, la gestión de los intervalos y la creación de subtítulos, por lo que resulta muy adecuado para realizar esta tarea.



Primera página del programa Photo Story 3 para Windows

El producto final, la narración digital, puede exponerse en el aula, pero también puede subirse a la Red para compartirlo con l@s compañer@s de aula, del centro o con otr@s alumn@s incluso de otros países. Por último, se podría realizar la evaluación a través de una rúbrica en la que se describan los criterios que se van a considerar. Debería incluirse tanto su preparación (investigación, guión y práctica), como su resultado (fases de la narración, imágenes y lenguaje empleado).

Aunque la creación de narraciones digitales puede requerir varias competencias y presentar ciertas dificultades, con las pautas y la ayuda adecuadas tod@s pueden participar. Es fundamental que la historia tenga fuerza y que la voz del/de la narrador@ no quede apagada por la tecnología.

EL HUMOR EN LAS AULAS: ¿INVITADO HABITUAL? (EL HUMOR, UNO MÁS EN LA ESCUELA INCLUSIVA)

Consuelo Allué Villanueva, asesora Cap-Pamplona

“¿Vale la pena que un niño aprenda llorando aquello que puede aprender riendo?” (G.Rodari)

“Tu risa me hace libre,
me pone alas.
Soledades me quita,
cárcel me arranca.”
Miguel Hernández

Laburpena: Barrea onuragarria da. Horrela bada, zergatik baztertzen ditugu barrea eta irribarrea bizitzako esparru askotatik (baita eskolatik ere)? Elkarri umore ona kutsatzen diogunean, umore ona partekatzen dugunean, sosegua dakarten uneak dira. Barrea beti izan da udaberriko arnasa. Komediakin barre egiten dugu, baina hobetzat ditugu tragediak.

Resumen: La risa favorece. ¿Por qué, entonces, en muchos ámbitos de la vida (incluida la escuela) desterramos la risa y la sonrisa? Los momentos de buen humor contagiado y compartido sosiegan. La risa siempre fue un soplo de primavera. Nos reímos con las comedias, pero valoramos más las tragedias.



Cuando elegimos fotografías, generalmente nos quedamos con aquellas en las que salimos sonriendo. La risa favorece, nos pone guap@s, saca lo mejor de nosotr@s, la mayor luminosidad de los ojos, las miradas más agradables, los rasgos más suaves. ¿Por qué, entonces, en muchos ámbitos de la vida, sobre todo en la vida pública, en el trabajo (incluida la escuela) desterramos la risa y la sonrisa?



Reflexionando sobre las aulas, sobre la risa y mi experiencia, siempre recuerdo como un atropello lo que sucedió un día en la universidad, allá por 1986, en clase de Filosofía. Y creo que es importante señalar que fuera precisamente Filosofía. El profesor, cuyo nombre omito gustosamente, pronunció la palabra “ansiedad”. Como era casi inevitable entonces, un compañero tarareó la canción que nos viene a la mente a l@s que cumplimos

más de tres décadas (“de tenerte en mis brazos” <http://www.youtube.com/watch?v=Ga2Pay4S4o8>). Yo me reí muy discretamente. Y aquel profesor de Filosofía, que en otras ocasiones no oía nada, me oyó y montó en cólera (igual igual que Jorge, el monje de *El nombre de la rosa*: <http://www.youtube.com/watch?v=CwpbyhTtWgo>; en este vídeo de 3’ 46”, todo él interesante y muy recomendable, las palabras de Jorge sobre la risa a partir del minuto 1’ 30”). Dejó su tema –no recuerdo de qué hablaba-, y arremetió contra la risa. Para concluir dijo, más o menos, que la sonrisa irónica era propia de personas inteligentes, mientras que la risa abierta era un signo de estupidez, de tontería. No hubo turno de réplica.

También recuerdo muchas ocasiones en las que me he reído con mis alumn@s, por diferentes motivos. Leyendo el episodio en que Don Quijote intenta ver algo en la garganta de Sancho, introduce excesivamente en la boca de su escudero su afilada nariz y... O el episodio de *El Lazarillo* en el que Lázaro le dice al ciego que salte, justo colocado frente a un pilón y tomando carrerilla:

Yo, que vi el aparejo a mi deseo, saquéle debajo de los portales, y llevélo derecho de un pilar o poste de piedra que en la plaza estaba, sobre la cual y sobre otros cargaban saledizos de aquellas casas, y dígole: "Tío, éste es el paso más angosto que en el arroyo hay."

Como llovía recio, y el triste se mojaba, y con la prisa que llevábamos de salir del agua que encima de nos caía, y lo más principal, porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme dél venganza), creyóse de mí y dijo: "Ponme bien derecho, y salta tú el arroyo."

Yo le puse bien derecho enfrente del pilar, y doy un salto y póngome detrás del poste como quien espera tope de toro, y díjele: "¡Sus! Saltá todo lo que podáis, porque deis deste cabo del agua."

Aun apenas lo había acabado de decir cuando se abalanza el pobre ciego como cabrón, y de toda su fuerza arremete, tomando un paso atrás de la corrida para hacer mayor salto, y da con la cabeza en el poste, que sonó tan recio como si diera con una gran calabaza, y cayó luego para atrás, medio muerto y hendida la cabeza.

[...] Y dejéle en poder de mucha gente que lo había ido a socorrer, y tomé la puerta de la villa...

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/obrasdeautoranonimo/Lazarillo/tratadoprimero.asp>

En una ocasión, un alumno tuvo la excelente idea de comenzar a masticar un chicle de sabor demasiado intenso en clase. Las risas de sus compañer@s eran inmisericordes, mientras él no podía respirar por aquellos vahos de menta extrafuerte. En otra clase, otro alumno haciendo una exposición oral gesticulaba de tal manera que tod@s acabamos llorando de risa (bonita paradoja).



Y siempre estos momentos de buen humor contagiado y compartido han dejado en la clase un ambiente especialmente agradable y distendido, en que se respiraba distinto, más sosegado. La risa siempre fue un soplo de primavera. Sin duda, es importante para tod@s compartir también estas oportunidades de disfrute y conservar, entre otros, estos recuerdos de la escuela.

Muy frecuentemente olvidamos que la risa es una potente herramienta curativa (como se puede leer más extenso en <http://psicologia-positiva.com/humor.html>, que resumo en este párrafo). Una buena carcajada fortalece el sistema inmunológico del cuerpo y reduce las hormonas que



pueden causar tensiones. La risa provoca una gran liberación de endorfinas, conocidas mercedamente como las hormonas de la felicidad. Además, liberamos serotonina, dopamina y adrenalina. La explosión de carcajadas provoca algo muy parecido al éxtasis: aporta vitalidad, energía e incrementa la actividad cerebral. Cuando nos invade la

risa, muchos músculos de nuestro cuerpo que permanecían inactivos se ponen en funcionamiento. Es un estímulo eficaz contra el estrés, la depresión y, evidentemente, la tristeza.

2. Sonrisas

Existen las sonrisas cómplices, o forzadas, o sinceras, o emocionadas, o fingidas... La rememoración del comportamiento de toda una clase de niñ@s de nueve años siempre provoca en mí una sonrisa, ¿cómo diré?, ¿emocionada?



A este grupo l@s profesor@s decidieron incorporar a una niña un año mayor que iba a repetir curso. Esta niña, digamos María, de muy pequeña había sufrido un accidente automovilístico y, como consecuencia, perdido masa encefálica, además de alguna otra secuela por la que no podía caminar con seguridad. En la escuela recibió apoyo especial, claro. Su nuevo grupo la recibió con los brazos abiertos. Cuando la tutora planteaba que iban a realizar una actividad extraescolar, cualquiera que fuese la propuesta de excursión, l@s niñ@s preguntaban siempre:

-Y si vamos a X, ¿puede venir María?

Solo aceptaban ir a los lugares a los que podía acudir también su compañera María. Se ocupaban de que estuviese atendida y cuidada en el patio, en los recreos, en los desplazamientos de autobús... Para el último curso de

Primaria, cosa que l@s alumn@s supieron hacia mayo o junio, cuando aún cursaban tod@s 5º, los padres de María decidieron que era mejor llevarla a un colegio especial. L@s niñ@s se enfadaron por lo que interpretaban como una falta de confianza en ell@s y de aprecio a sus evidentes desvelos. Explicaron a la tutora que con ell@s María estaba mucho mejor, que aprendía más, que la seguirían cuidando. No les hicieron caso. Se enfadaron mucho. En aquellos momentos aquel grupo de niñ@s no sonreía.

Mientras disfrutaron de la integración de María en el grupo, en el patio el comportamiento del grupo provocaba en l@s adult@s la sonrisa.

3. Risa en las aulas, ¿alguien dijo miedo?

Nos reímos con las comedias, pero valoramos más las tragedias. Nos gustan los chistes, pero no solemos extraer el elemento filosófico y ético que muchas veces tienen, y sí de cuentos y otros tipos de relatos breves más serios. ¿La comedia nos hace reflexionar tanto como la tragedia? Desde la Grecia clásica se dijo que la tragedia nos obliga a la catarsis, al miedo, a la reflexión. ¿Y la comedia?

Quizá por la costumbre, por nuestra ideología oculta, porque nunca lo hemos valorado lo suficiente, después de una comedia nos sentimos bien pero no tendemos a sacar conclusiones éticas ni morales. Da igual que asistamos a un genial concierto cómico (con Ara Malikian o Mozart Group, por ejemplo), que se trate de una película (Los hermanos Marx, Cantinflas o Charlot), una obra literaria (*La cantante calva*, *El enfermo imaginario*, una obra crítica en clave de humor –Larra–), o tiras cómicas (Mafalda, Forges, etc.). Tras uno de estos paréntesis cómicos, respiramos hondo, y pensamos: Bueno, ¡ahora a la cruda realidad!

Por las circunstancias, por las (malas) costumbres que vamos adquiriendo, l@s niñ@s ríen mucho más que l@s adult@s, como podemos comprobar en nuestro día a día: un pequeño se ríe un promedio de trescientas veces al día, un adulto lo hace entre quince y cien (gran diferencia entre los adultos). No es casualidad que, al menos en nuestra cultura, siempre hayamos entendido el circo como cosa de niños. Ni tampoco que, por la necesidad de reeducar a l@s adult@s en la risa, hayamos “inventado” la risoterapia.



Quizá demasiado habitualmente una interpretación errónea de la autoridad nos lleva a pensar: Si doy muestras de cariño o de humor en el aula,

ya no podré después reñirles, ni corregirles, me perderán el respeto. No obstante, sabemos que no es así. El buen ambiente y el humor contribuyen a que se consiga un clima más apto para el aprendizaje y la construcción personal.



En ocasiones l@s profes nos permitimos una broma (incluso esperamos que l@s alumn@s se rían). Y, como a golpe de batuta en una orquesta, esperamos que, en cuanto nosotr@s lo requerimos, la clase vuelva al orden y a un silencio demasiado reverenciado habitualmente. No obstante, una escuela no es un ejército de un país en dictadura, tod@s estamos de acuerdo en esto. Y por eso no tenemos que marcar el paso como un solo hombre, ni cantar como un solo hombre, ni pensar como un solo hombre, ni reír tod@s a la vez. Como dijo el gran poeta: "Quítame el pan, si quieres, / quítame el aire, pero /no me quites tu risa./ [...] cuando mis pasos van, / cuando vuelven mis pasos, / niégame el pan, el aire, / la luz, la primavera, / pero tu risa nunca / porque me moriría." (Pablo Neruda)

Quizá empecemos a valorar más la risa y la sonrisa en las aulas si imaginamos por un momento una clase donde l@s alumn@s ni ríen ni sonrían, nunca. ¿Hay algo más lóbrego?