

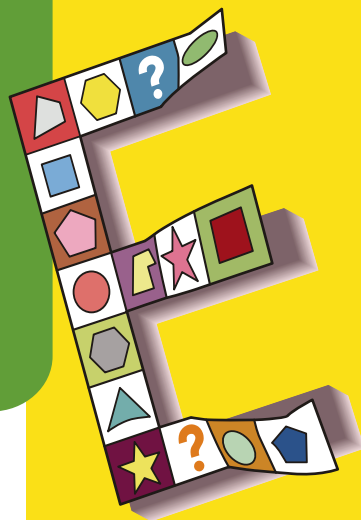
REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

NOVIEMBRE

2009
N.º 3

Revista de educación inclusiva

www.educacioninclusiva.com



rei

Revista de
Educación Inclusiva

INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Revista de educación inclusiva

rei

Revista de
Educación Inclusiva

INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



**REVISTA COORDINADA POR PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES
DE JAÉN, ALMERÍA, MURCIA, SEVILLA Y GRANADA**

*Magazine coordinated by teaching staff from the Universities
of Jaen, Almeria, Murcia, Seville and Granada*

Revista de Educación Inclusiva

Inclusive Education Journal

Volumen 2, N.º 3. Noviembre de 2009

DIRECCIÓN EDITORIAL

Editorial direction

Director

José A. Torres González
Universidad de Jaén

Consejo de Dirección

Main board

Pedro P. Berruezo Adelantado. *Universidad de Murcia*
José M.ª Fernández Batanero. *Universidad de Sevilla*
Fernando Peñafiel Martínez. *Universidad de Granada*
Antonio Sánchez Palomino. *Universidad de Almería*
Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Editorial

Edition board

Carmen Buisan Serradell. *Universidad de Barcelona*
José Ramón Orcasitas García. *Universidad del P. Vasco*
Joan Jordi Muntaner Guasch. *Universidad Illes Balears*
Carmen García Pastor. *Universidad de Sevilla*
M.ª Ángeles Parrilla Latas. *Universidad de Sevilla*
Pilar Arnáiz Sánchez. *Universidad de Murcia*
M.ª del Carmen Ortiz González. *Universidad de Salamanca*
Miguel López Melero. *Universidad de Málaga*
Víctor Acosta Rodríguez. *Universidad de La Laguna, Tenerife*
Pilar Gutiérrez Cuevas. *Universidad Complutense de Madrid*
Gabriel Comes Nolla. *Universidad Rovira i Virgili, Tarragona*
Francisco Jiménez Martínez. *Universidad de Girona*
Francisco Salvador Mata. *Universidad de Granada*
Pedro Jurado de los Santos. *Universidad A. Barcelona*
Manuel Román Rayo. *Universidad de Jaén*
Ramón Pérez Pérez. *Universidad de Oviedo*
José J. Carrión Martínez. *Universidad de Almería*
Amparo Miñambres Abad. *Universidad de Lleida*
Juan José Bueno Aguilar. *Universidad de A Coruña*
Dolors Forteza Forteza. *Universidad de Illes Balears*
Rosa Eva Valle Flórez. *Universidad de León*
María Asunción Cifuentes García. *Universidad de Burgos*
Asunción Moya Maya. *Universidad de Huelva*
Margarita Córdoba Pérez. *Universidad de Huelva-MAD Eduforma*
Pere Pujolás Maset. *Universidad de Vic, Barcelona*
Isabel M.ª Ferrándiz Vindel. *Universidad de C. La Mancha, Cuenca*

Edición electrónica

Electronic edition

Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

Consejo Científico Asesor Internacional

International Scientific Advisory Committee

Nicola Cuomo. *Università di Bologna, Italia*
Milan Valenta. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*
Milon Potmesil. *Univerzita Palackeho V-Pedagogicka Fakulta-Centrum celo ´zivotniho vzdělávání-Olomouci, Chequia*
Marcelo Alberto Caruso. *Universidad Humboldt, Berlín*
Hassan El Mejdoubi. *Universidad Abdelmalek Essaadi, Tetuán*
Gary Bunch. *Marsha Forest Centre, Toronto*
Jack Pearpoint. *Marsha Forest Centre, Toronto*
Asle Hogmo. *Institutt for pedagogikk, University of Tromsø, Norway*
Tone Skinningsrud. *Vice of Education Faculty, University of Tromsø, Norway*
Mari Saethre. *MTPHil in Peace Conflict Transformation International Coordinator, University of Tromsø, Norway*
David António Rodrigues. *Universidade Técnica de Lisboa, Portugal*
Carlos Henrique Medeiros de Souza. *Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF, Brasil*

Secretaría Técnica

Technique secretary

M.ª Jesús Colmenero Ruiz. *Universidad de Jaén*
Luis Ortiz Jiménez. *Universidad de Almería*

Sede científica y redacción

Grupo de Investigación DIEA
(Universidad de Jaén)
Campus Las Lagunillas, s/n
23071 Jaén
Correo electrónico: rei@ujaen.es
www.ujaen.es/revista/rei

Edición y suscripciones

Editorial MAD, S. L.
Pol. Ind. Merka, c/B. Nave 1
41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)
Tel. 902 452 900

www.educacioninclusiva.com

® **Eduforma** es una marca registrada de Editorial MAD, S. L.

© Consejo de dirección
de la Revista Nacional e Internacional
de Educación Inclusiva

© Editorial MAD, S. L.

ISSN: 1889-4208

Depósito legal: SE-6842-2008

Versión en papel impresa por **Publidisa**

Reservados todos los derechos

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito del editor

Sumario

Presentación.....	7
Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness / <i>C. Franco, I. Mañas y E. Justo</i>	11
Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la UAL. Análisis e interpretación según variables asociadas <i>R. Gutiérrez</i>	35
Curso on line de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad / <i>M. V. Ferrandis, C. Grau y M. C. Fortes</i>	51
Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación <i>M. J. Colmenero</i>	71
The Nets of Learning. The spaces of social access and (re) engineering in educational environments / <i>C. Henrique y F. Moraes</i>	85
Hacia una ciudadanía inclusiva. ¿Un reto a la complejidad educativa? / <i>C. Rosales</i>	97
Atención a la diversidad y terapia asistida por animales. Programas y experiencias en el medio penitenciario <i>R. Martínez</i>	111
Recensiones.....	135

INDEXACIÓN

Versión online e impresa

DIALNET (Portal de difusión de la producción científica hispana)
DULCINEA

Versión online (edición impresa en valoración)

LATINDEX (Sistema de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Presentación

Cambios sociales y exclusión: una práctica emergente en la sociedad de la globalización

Las prácticas educativas dependen en gran medida del significado y de la valoración que tengamos de una serie de dimensiones esenciales como el individuo, la sociedad, la cultura y de cómo se relacionan entre sí. En este sentido, la educación en general, y la escuela como institución en particular, han sufrido diversos avatares debido a las condiciones cambiantes que experimenta el mundo. En la actualidad existe un conjunto significativo de investigaciones que indica con claridad que la capacidad de influencia de la escuela formal en el proceso educativo se ha debilitado de manera ostensible. Esto obedece a tres factores: el desarrollo de los medios de comunicación, que ofrece una gama amplísima de oportunidades de información en todos los campos de la cultura, la ciencia y el entretenimiento; la urbanización acelerada de la población, con la consiguiente ruptura de los patrones de organización familiar y comunitaria tradicionales; y la transformación de los procesos de socialización de niños y jóvenes de ambos sexos en el espacio escolar y en las extensiones de un espacio urbano mucho más accesible y atractivo.

Esta pérdida relativa de influencia no significa que la educación formal haya perdido vigencia, o que cerrar las escuelas sea la recomendación más apropiada para la época. Pero ya comienzan a verse superados los educadores por las dificultades que encuentran en relación con su función tradicional de orientadores morales, cuando sus alumnos parecen tener criterios bastante arraigados y diversos a los de ellos, junto con una clara actitud de rechazo hacia el discurso moralizador que hera parte crucial de la educación escolar vigente hasta finales de los setenta.

En el campo del conocimiento la situación no es diferente, pues al lado de lo que dice el maestro o el texto escolar, está la enorme cantidad de información de la cual disponen los niños y niñas, aunque su nivel socioeconómico sea muy precario. Esto varía considerablemente de país a país, y, especialmente, de sector urbano a sector rural, pues la disponibilidad de información muestra una diferencia abismal en uno u otro contexto. De todos modos, la difusión de los medios de comunicación y el acceso a una gran variedad de dispositivos tecnológicos genera aprendizajes que aún no parecen llegar a la mayoría de las escuelas y de las instituciones educativas. Eso produce una asincronía muy notoria entre la enseñanza formal guiada por los currículos, que se distribuye en el ámbito de la escuela mediante pedagogías todavía muy tradicionales (enseñanza frontal, monólogo profesoral, texto guía, tareas, repetición...), y el aprendizaje informal cotidiano que se realiza en la televisión, en los juegos electrónicos interactivos y en el continuo intercambio de ideas con compañeros en espacios públicos donde no existen evaluaciones, respuestas correctas u homogeneización de intereses. Esto se incrementa en el caso de niños y jóvenes con acceso a Internet y a televisión vía satélite o de cable, pues la información se multiplica y diversifica de una manera inimaginable para los propios adultos que interactúan con ellos.

En el terreno de la socialización, donde la escuela cumplió un papel crucial desde su origen en el siglo XVII hasta finales de la década de los setenta, hoy aparecen nuevas modalidades de relación y ocupación, especialmente en el espacio urbano por parte de niños y jóvenes, que debilitan de manera notable la influencia de la escuela formal en su función de formación de ciudadanos. En la actualidad, los adolescentes gozan de mucha mayor libertad en su movilidad, lo que permite que generen actividades y organizaciones autónomas con respecto a las instituciones familiares y escolares, dando origen a tipologías de cultura juvenil que se van caracterizando de manera cada vez más definida en relación con las formas de comportamiento social, la moda, la sexualidad, el poder, la autoridad, y otra serie de comportamientos que se van distanciando cada vez más del legado de la tradición transmitida por los adultos.

Estas primeras reflexiones apuntan a mostrar la gran influencia que hoy ejercen otras instancias de la sociedad, diferentes al sistema escolar formal, en el proceso de educación integral de niños y jóvenes. Desde luego, es necesario mencionar también el papel definitivo que juega —y que siempre ha jugado— el sector productivo en la educación de las personas, tanto en lo que se refiere a saberes concretos y específicos requeridos por los trabajadores, como en lo que concierne a la «cultura empresarial» que establece formas de comportamiento, disciplina, observación de normas, relaciones jerárquicas y expectativas de vida. También en este campo la crisis es muy fuerte, pues más allá de los enormes problemas de pobreza, deterioro de la calidad de vida, desempleo, trabajo informal y desinstitucionalización del trabajo profesional, el entorno laboral ejerce un indudable impacto educativo que se refleja en la organización social y en el acceso a oportunidades educativas vinculantes con el conjunto de la sociedad.

Es claro, entonces, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar un mejor estar para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe resolverse en el ámbito de lo público.

Actualmente se habla de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, es necesario manifestar que la exclusión ha existido siempre y la propia sociedad, cuando ha generado prácticas educativas, ha ido estableciendo parámetros que fomentaban la exclusión de tal manera que ésta se ha convertido en un grave problema en nuestro mundo actual que, aunque se manifiesta en el ámbito educativo, familiar e institucional, es fundamentalmente un problema de índole social. El problema actual es que, desde la perspectiva de la pretendida globalización económica y cultural, los excluidos se están convirtiendo en una mayoría preocupante, acrecentándose las desigualdades de manera vertiginosa. Por ello debemos estar preparados para experimentar el drama de una globalización que excluye. En este sentido, desde la educación es necesario plantear criterios de igualdad de oportunidades desde políticas educativas que hagan compatibles las diferencias en la escuela, en una escuela inclusiva, para todos.

Investigación

(Investigation)

Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness

ISSN edición impresa: 1889-4208
Recepción: 18/9/2009
Aceptación: 2/10/2009

Clemente Franco Justo
Israel Mañas Mañas
Eduardo Justo Martínez
(Universidad de Almería)

RESUMEN

En este estudio se analiza la incidencia de un programa de meditación sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de un grupo de docentes de educación especial. Para ello se contó con la participación de un grupo experimental que recibió dicha intervención en meditación, y un grupo control que no fue sometido a dicha intervención. Los niveles de estrés, ansiedad y depresión de ambos grupos fueron evaluados mediante la Escala de Estrés Docente (ED-6) (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005). Los análisis estadísticos realizados mostraron una reducción significativa de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los resultados hallados en la presente investigación, confirman la utilidad de las técnicas de meditación como estrategias útiles y efectivas que pueden ser incorporadas en la formación de los futuros docentes de educación especial para mejorar su bienestar psicológico y emocional.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of a meditation program on stress, anxiety and depression levels in a group of special education teachers. An experimental group receiving meditation intervention and a control group which did not participate. Stress, anxiety and depression were evaluated in both groups by the Teacher Stress Scale (ED-6) (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005). Statistical analyses showed significantly more reduction in stress, anxiety and depression in the experimental group than the control group. The results found in this study confirm the usefulness of meditation techniques as effective strategies that may be integrated in the training of future special education teachers to improve their psychological and emotional wellbeing.

(Pp. 11-22)

PALABRAS CLAVE

Estrés, ansiedad, depresión, meditación, mindfulness, docentes, educación especial.

KEYWORDS

Stress, anxiety, depression, meditation, mindfulness, teachers, especial education.

1. Introducción

La presión a la que se ven sometidos los docentes desde diversos frentes, deriva en la actualidad en la aparición creciente de patologías tanto de carácter físico como psicológico, de tal modo, que cada vez la comunidad educativa tiende a prestar mayor atención y preocupación por un problema que afecta tanto a la salud del profesorado, como a la calidad de la enseñanza (Sugai y Horner, 2001; Troman, 2000; Woods y Carlyle, 2002). En este sentido Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huer-tas (2005) señalan que cuando el estrés intenso se mantiene a lo largo del tiempo, suelen aparecer en los docentes sentimientos negativos, actitud de cinismo, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, ansiedad, depresión, irritabilidad, descenso en la autoestima, insomnio, hipertensión, úlceras, trastornos coronarios, consumo de drogas y alcohol, etc.

Chakravorty (1989) realizó una investigación en la que encontró que el 77% de las bajas laborales de larga duración que presentaban los profesores, eran debidas a patologías mentales relacionadas con el estrés. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Sevilla y Villanueva (2000), quienes hallaron un incremento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones, y que tenían como consecuencia una disminución del rendimiento laboral y un incremento del absentismo en el trabajo.

Aunque el tema del malestar psicológico que sufre el profesorado en sus diferentes componentes de estrés, ansiedad y depresión, se ha venido estudiando de una forma bastante amplia y extensa en los últimos años, llama la atención que sea el ámbito de la educación especial donde menos investigaciones se hayan realizado

sobre esta temática. Y llama especialmente la atención, sobre todo porque es en el ámbito de la educación especial, donde los problemas de estrés, ansiedad y depresión en el profesorado, suceden con mayor proporción en comparación con otras etapas o especialidades educativas (Polaino-Lorente, 1985). En este sentido, Polaino-Lorente (1985) establece que en los docentes de educación especial, las seis manifestaciones emocionales más frecuentes que se producen son: frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas, ansiedad, depresión y sentimientos de apresuramiento y urgencia.

Los estudios en cuanto a la prevalencia del estrés en los docentes de educación especial no son del todo concluyentes. Así por ejemplo, en un estudio realizado por Carretero, Oliver, Toledo, y Regueiro (1998), se encontró que el 13% de los docentes de educación especial de Madrid padecían alto nivel de estrés y de desgaste profesional, siendo los síntomas más destacados los de despersonalización, cansancio emocional y descenso en la realización personal. Por su parte Strassmeir (1992), encontró que el 12% de los profesores de educación especial presentaba niveles más altos de estrés que los profesores de otras etapas educativas.

Paula (2005) plantea varios factores inherentes al trabajo desarrollado en el campo de la educación especial que pueden actuar como desencadenantes de un proceso de estrés laboral:

1. La falta de valoración social que el trabajo relativo a la educación especial tiene en la sociedad actual.
2. El hecho de tratarse de una profesión de ayuda, lo que la hace más vulnerable al agotamiento emocional.

3. Las dificultades intrínsecas que conlleva la atención de personas con graves patologías.
4. El ambiente de sufrimiento en el que se desenvuelve el trabajo diario, relativo tanto a las personas con discapacidad como a sus familiares.
5. El carácter interdisciplinar y de trabajo en equipo que implica la educación especial, y que conlleva un esfuerzo añadido en cuanto a relaciones interpersonales, resolución de conflictos, negociación, etc.

Lamentablemente, la formación curricular del profesorado de educación especial no incluye ningún tipo de preparación psicológica ni herramienta alguna de autoconocimiento personal, por lo que los docentes de educación especial suelen carecer de los recursos y habilidades necesarios para poder hacer frente a las exigencias y a las demandas que su labor docente les plantea día a día (Anadón, 2005; Bisquerra, 2005). En relación con esta afirmación, Moriana y Herruzo (2004) establecen que una mayor autoconciencia y un mayor nivel de autocontrol y autoeficacia, pueden ejercer un factor protector frente al estrés que sufren los docentes.

Desde hace varios años, la investigación científica reciente ha venido demostrando que la meditación produce cambios en el cerebro asociados a emociones más positivas. Los estudios han demostrado un incremento en la actividad del lóbulo frontal izquierdo que es donde se gestan y almacenan las emociones positivas, al tiempo que se reduce el funcionamiento de la región derecha. También se ha comprobado que las personas que emplean más la zona izquierda del cerebro tardan menos tiempo en eliminar las emociones

negativas y la tensión, al tiempo que se produce una reducción de emociones como la ira y la ansiedad (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson y Davidson, 2007; Davidson et al., 2003).

Kabat-Zinn (1990) impulsó el uso de la meditación *mindfulness* como procedimiento para el tratamiento de trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos desarrollando el programa denominado *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), orientado al tratamiento del estrés, en general, en el ámbito de intervención de la medicina conductual. Este programa se caracteriza fundamentalmente por ser un programa educativo basado en una metodología práctica y experiencial.

Mediante la práctica de las técnicas de *mindfulness*, se aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que se presentan sin hacer nada por tratar de modificarlas, cambiarlas o alterarlas. De esta forma, el sujeto toma conciencia de sus eventos privados y de los automatismos que conllevan, de tal forma que puede actuar independientemente de sus pensamientos y emociones, no dando automáticamente por cierto lo que piensa y lo que siente. Al mismo tiempo, las técnicas de *mindfulness* provocan el desarrollo de la atención plena, que puede definirse como una conciencia sin juicios que se desarrolla instante tras instante, momento a momento, mediante un tipo de atención no reactiva, abierta y sin prejuicios en el momento presente (Kabat-Zinn, 2007). En este sentido Martín-Asuero y García de la Banda (2007), establecen que la conciencia plena es un estado mental que permite a la persona enfocar la realidad del momento presente, con apertura y sin juzgar ni dejarse llevar por sus pensamientos y emociones, tomando distancia sobre sus contenidos mentales observándolos desde un punto de vista imparcial.

Durante la meditación nos ubicamos en un estado que se caracteriza por la proyección de un solo conjunto de señales al mismo tiempo, de tal forma que la repercusión que ejerce esta situación sobre la estructura fisiológica del organismo se manifiesta en una clara tendencia a la normalización de las reacciones y a un comportamiento fisiológico más relajado y saludable. De este modo, los índices de tensión y ansiedad se reducen, nuestro ritmo cardíaco y metabólico disminuye, y se produce un incremento de la atención y de la capacidad de concentración (LeShan, 2005).

García Higuera (2007) establece que existen dos tipos de meditación: una meditación de concentración, que consiste en centrarse en un estímulo concreto; y otra muy distinta que se conoce como meditación de insight o awareness, que se limita a tomar conciencia de los estímulos que nos llegan.

En la meditación por concentración se trata de dejar la mente solamente con el estímulo en el que se concentra, es decir, vacía. En la meditación de awareness no se tiene como objetivo la eliminación de los pensamientos, sino que, cuando aparece un pensamiento, sentimiento, sensación o emoción, se le da la bienvenida, porque es una ocasión para entrenarse en sentirla sin intervenir. Lo importante en esta fase es no hacer. No se siguen los pensamientos, de forma que nos alejen del presente. No se siguen las emociones porque no se actúa. No se siguen las sensaciones porque no se quieren eliminar por muy desagradables que sean. En este sentido podría considerarse claramente un ejercicio de desactivación de los pensamientos (defusión), porque los relativiza totalmente, de tal forma que no nos llevan a la acción y los observamos como procesos que ocurren y no considerando la realidad de su contenido

Sin embargo, autores como Strand (2005), consideran que se tiende a confundir de forma errónea meditación con concentración, cuando de hecho son fenómenos completamente distintos, pues en la concentración hay una persona que se concentra, creándose de este modo una dualidad de consciencia, una separación y una demarcación en la que se ejecuta un proceso mental que busca comparar y encontrar una solución. Por el contrario, la meditación no es un acto de voluntad, ni una actividad mental, sino una relajación consciente en donde no existe división o separación entre lo interno y lo externo, donde no se busca comparar nada ni se persigue llegar a conclusiones de ningún tipo (Goleman, 2004).

En los últimos años, las técnicas de meditación se han venido empleando con éxito en el tratamiento de diversos trastornos como la depresión (Segal, Williams y Teasdale, 2002), la ansiedad (Barnes, Treiber y Davis, 2001; Beauchemin, Hutchins y Patterson, 2008; Epply, Abraham y Shear, 1989; Westlund, 1993), el malestar psicológico (Martín-Asuero, García de la Banda y Benito, 2005; Martín-Asuero y García de la Banda, 2007), la reducción del estrés (Solberg, Ingjer, Holen, Sundgot-Borgen, Nilsson y Holme, 2000), el insomnio (Jacobs, Benson y Friedman, 1993; Jacobs et al., 1993), así como para la mejora del bienestar general del sujeto (Ferguson, 1981).

Por lo tanto, la hipótesis de la presente investigación hace referencia a que aquellos docentes de educación especial participantes en un programa de entrenamiento en meditación, van a experimentar una reducción significativa de sus niveles de ansiedad, depresión y estrés, en comparación con un grupo de docentes de educación especial no participantes en dicho entrenamiento en meditación.

2. Metodología

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 36 docentes de Educación Especial (10 hombres y 26 mujeres) pertenecientes a centros públicos de la provincia de Granada y Almería (España). Las edades de los mismos oscilaron entre los 29 y los 52 años ($M=34.74$; $DT=11.43$). Dieciocho participantes fueron asignados al grupo experimental (5 hombres y 13 mujeres), y los 18 restantes al grupo control (5 hombres y 13 mujeres). La asignación de los sujetos a uno u otro grupo se realizó al azar, controlándose la variable sexo para que hubiese el mismo número de hombres y de mujeres en ambos grupos.

2.2. Diseño

Para analizar los efectos del programa de meditación (variable independiente) sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los docentes de educación especial (variables dependientes), se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control.

2.3. Instrumentos

Para la evaluación de los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los docentes de educación especial, se empleó la Escala de Estrés Docente (ED-6) (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005), que se compone de 77 ítems agrupados en seis dimensiones: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento. Sumando las puntuaciones en las seis variables anteriores, se obtiene la puntuación global de estrés. Una puntuación entre 126 y 147 indicaría un nivel muy bajo de estrés docente; entre 148 y 164 el nivel es bajo; en-

tre 165 y 189 normal; entre 190 y 212 moderado; y puntuaciones superiores a 213 indican un nivel alto de estrés docente. Cada ítem hace referencia a una afirmación ante la que el docente debe de mostrar su grado de desacuerdo o acuerdo mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos (1 = total desacuerdo a 5 = total acuerdo).

Esta escala muestra unas propiedades psicométricas aceptables, teniendo en cuenta que el Coeficiente Alfa de todos los factores se encuentra entre 0.74 y 0.89, siendo la fiabilidad total de la escala de 0.93.

2.4. Procedimiento

Con el objeto de poder llevar a cabo esta investigación, en primer lugar se procedió a ofertar un curso dirigido a docentes de educación especial titulado "Prevención y Tratamiento del Estrés". En el curso se inscribieron un total de 36 docentes, quienes fueron asignados al azar al grupo control o al experimental, controlándose la variable sexo para que hubiese el mismo número de hombres y de mujeres en ambos grupos, ya que las profesoras se ven más afectadas por el estrés docente que los profesores (Santiago, Otero, Castro y Villardefrancos, 2008).

Posteriormente, se procedió a la evaluación pretest de todos los sujetos participantes en la investigación, para lo cual se les pidió que cumplimentasen la Escala de Estrés Docente (ED-6) con el objetivo de conocer los niveles de ansiedad, depresión y estrés de partida de cada uno de ellos.

A los sujetos del grupo control se les dijo que por razones de espacio el grupo tenía que ser dividido y que el curso se impartiría en dos turnos, pasando ellos a formar parte del segundo turno, el cual recibió el curso de formación una vez que finalizó la investigación.

Una vez finalizada la evaluación pretest, se procedió a la aplicación del programa de intervención a los sujetos del grupo experimental. Dicha intervención consistió en el aprendizaje y práctica de la Meditación Fluir (Franco, 2007, 2009), que es una técnica de meditación en la que no se pretende tratar de controlar los pensamientos, sensaciones o sentimientos, ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres, aceptando cualquier pensamiento, imagen o sensación que pueda aparecer o surgir de forma espontánea. Dicha técnica de meditación consiste en la repetición mental de un sonido o mantra, mientras la atención se dirige a la zona del abdomen para ser conscientes del proceso de respiración que está teniendo lugar, pero sin tratar de alterar o modificar ni el ritmo ni la intensidad de dicho proceso respiratorio. Al dirigir la atención hacia la respiración, se intenta mantener centrada la mente en el momento presente en un proceso de conciencia intensificada al percibir las sensaciones, pensamientos y emociones que tienen lugar en cada momento, pero sin tratar de modificarlos, cambiarlos o alterarlos.

Esta técnica de meditación se practica durante 40 minutos una vez al día, o bien durante 25 minutos dos veces al día, preferentemente sentado en una posición cómoda con la espalda recta y los ojos cerrados. Para el aprendizaje de la técnica son necesarias 10 sesiones de una hora y media de duración aproximadamente cada sesión, siendo la periodicidad de las sesiones de una sesión semanal, por lo que el programa de aprendizaje de la técnica se extiende a lo largo de 10 semanas. El aprendizaje de la técnica de meditación es completado con la presentación y discusión durante las sesiones de diversas metáforas y ejercicios utilizados en la Terapia de Aceptación

y Compromiso (Hayes, Stroschal y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002), pues la finalidad de esta terapia es la aceptación de los pensamientos, emociones y sensaciones y el distanciamiento de su contenido, al tiempo que se fomenta la atención al momento presente.

Una vez finalizado el programa de intervención en el grupo experimental, se procedió nuevamente a evaluar los niveles de estrés, ansiedad y depresión de los docentes de los dos grupos participantes en la investigación, para lo cual se les pidió que cumplimentasen nuevamente la Escala ED-6, con el objetivo de obtener la puntuación posttest para las variables estrés, ansiedad y depresión.

Todos los sujetos participantes en el estudio fueron informados a la finalización de éste del objetivo de la investigación, y se les solicitó su consentimiento por escrito para poder hacer uso de los datos obtenidos manteniendo y garantizando la confidencialidad y el anonimato. Una vez finalizada la investigación, se procedió a impartir el curso de meditación a los profesores del grupo control, tal y como se les había informado.

3. Resultados

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre las medidas pretest y posttest tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Asimismo, se realizó un análisis entre el grupo experimental y el grupo control a partir de las diferencias antes y después de la intervención en ambos grupos, utilizando para ello la prueba *t* de Student para muestras independientes. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas pretest y postest correspondientes a los grupos control y experimental para las variables estrés, ansiedad y depresión (ver tabla 1 en página siguiente).

Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medidas pretest y postest entre ambos grupos, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes (véase tabla 2). La tabla 2 muestra la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las medidas pretest en ninguna de las variables. Es decir, no existían diferencias entre los grupos en las variables analizadas antes de la intervención. Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las medidas postest en la variable estrés docente ($t=3.03$; $p<.05$), no apareciendo diferencias significativas en las medidas postest entre el grupo control y experimental en las variables ansiedad ($t=.705$; $p>.05$) y depresión ($t=.510$; $p>.05$) (ver tabla 2 en página siguiente).

Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas y el grado de incidencia de la intervención en cada una de las variables, se compararon las medidas postest con las pretest utilizando la *t* de Student para muestras relacionadas (véase Tabla 3). La Tabla 3 muestra la no existencia de diferencias significativas en ninguna de las variables entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo control. Sin embargo, en el grupo experimental se observan diferencias significativas en las variables estrés docente ($t=3.48$; $p<.005$), ansiedad ($t=3.07$; $p<.01$), y depresión ($t=3.11$; $p<.01$), al comparar las puntuaciones antes y después de la aplicación del programa de meditación (ver tabla 3 en página siguiente).

Para valorar la magnitud del cambio una vez finalizada la intervención, se empleó la *d* de Cohen (1988), que se obtiene mediante la aplicación de la fórmula

$$d = \frac{M_1 - M_2}{S_{ponderada}}$$

donde M_1 es la media de las puntuaciones pretest, M_2 la media de las puntuaciones postest, todo ello dividido entre la desviación típica ponderada que viene dada mediante la fórmula

$$S_{ponderada} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{2}}$$

Valores superiores a 0.8 indican cambios muy importantes, entre 0.5 y 0.8 importantes, por debajo de 0.5 medios y menores de 0.2 bajos. En la Tabla 4 se observa cómo las puntuaciones de la *d* de Cohen en el grupo control, muestran la existencia de cambios muy bajos, con valores que oscilan entre .003 y .052, mientras que en el grupo experimental se producen cambios importantes en la variable estrés docente ($d=.76$), y cambios de nivel medio en las variables ansiedad ($d=.44$), y depresión ($d=.37$).

Finalmente, se calculó el porcentaje de cambio entre las puntuaciones postest y

$$\text{Pretest (Porcentaje de cambio)} = \frac{M_{post} - M_{pre}}{M_{pre}}$$

tanto en el grupo control como experimental. Respecto al porcentaje de cambio en el grupo control, se observa que dicho porcentaje apenas supera el 2%, lo que indicaría unos porcentajes de cambio muy bajos entre las puntuaciones postest y pretest para las variables estudiadas. Sin embargo, en el grupo experimental se observan reducciones del 16% en las variables ansiedad y depresión, mientras que se produce una reducción del 13% en la variable de estrés docente (ver tabla 4 en página siguiente).

	PRETEST				POSTEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Estrés	179.88	30.57	184.13	36.31	179.75	30.18	159.93	26.63
Ansiedad	43.25	16.04	45.60	19.26	42.06	16.13	38.27	13.62
Depresión	17.44	6.53	19.27	10.99	17.12	5.52	16.08	5.38

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas pretest y posttest correspondientes a los grupos control y experimental para las variables estrés, ansiedad y depresión.

Variable	PRETEST		POSTEST	
	t	p	t	p
Estrés	.661	.514	3.03	.048*
Ansiedad	.685	.499	.705	.456
Depresión	1.49	.145	.510	.614

Nota: * $p < .05$

Tabla 2. Prueba *t* de Student para muestras independientes de las diferencias pretest y posttest entre el grupo control y experimental, para las variables estrés, ansiedad y depresión.

Variable	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	t	p	t	p
Estrés docente	.077	.940	3.48	.004*
Ansiedad	1.80	.105	3.07	.008**
Depresión	.740	.471	3.11	.008**

Nota: * $p < .005$; ** $p < .01$

Tabla 3. Prueba *t* de Student para muestras relacionadas de las diferencias postes-pretest en el grupo control y experimental para las variables estrés, ansiedad y depresión.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	d	%	d	%
Estrés docente	.003	-.07	.76	-13.1
Ansiedad	.052	-2.75	.44	-16.1
Depresión	.042	-2.06	.37	-16.5

Tabla 4. *d* de Cohen y porcentaje de cambio del grupo control y experimental para las variables estrés, ansiedad y depresión.

4. Discusión

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos concluir que se confirma la hipótesis de partida que nos planteamos comprobar con la presente investigación, y es que se produce una reducción significativa de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en el grupo de docentes de educación especial que recibió el entrenamiento en meditación, en comparación con el grupo control que no recibió dicho programa de intervención. Ambos grupos partieron de puntuaciones similares en las variables de estrés, ansiedad y depresión, ya que no se obtuvieron diferencias significativas de partida entre las puntuaciones pretest de ambos grupos en dichas variables. Pero una vez finalizada la intervención del programa de meditación en el grupo experimental, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones postest del grupo control y experimental en sus puntuaciones de estrés docente, no apareciendo diferencias significativas entre las medidas postest de ambos grupos en las variables ansiedad y depresión. Sin embargo, al realizar el análisis estadístico de las diferencias entre las puntuaciones postest-pretest en el grupo experimental, se observó la aparición de diferencias significativas entre ambas puntuaciones en las variables estrés docente, ansiedad y depresión, obteniéndose puntuaciones significativamente más bajas en las medidas postest en comparación con las medidas pretest. Por el contrario, no aparecieron diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones postest y pretest en el grupo control para ninguna de las variables evaluadas.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en otras investigaciones, donde se demuestra la eficacia de las téc-

nicas de meditación en el tratamiento de la depresión (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby y Lau, 2000), la ansiedad (Barnes et al., 2001; Beauheim et al., 2008; Epply et al., 1989; Miller, Fletcher y Kabat-Zinn, 1995), y el estrés (Solberg, Halvorsen, Sundgot-Borgen, Ingjer y Holen, 1995; Solberg, Halvorsen y Holen, 2000; Solberg et al., 2000; Westlund, 1993).

Por lo tanto, a partir de los resultados de la presente investigación, podemos concluir que la práctica regular de la meditación proporciona al sujeto un marco de estabilidad para poder observar los pensamientos estresantes sin reaccionar ante ellos, desprovoyéndoles de esta manera de su carácter estresante, mientras permanece relajado y equilibrado ante su presencia. Con la práctica de la meditación se aprende a calmar la mente y a concentrarla en el momento presente, en el aquí y ahora, desarrollando una conciencia plena de lo que ocurre en cada momento. De este modo, cuando nos concentramos en algo y focalizamos toda nuestra atención sobre ello, la mente se ralentiza y los pensamientos incontrolados y automáticos van disminuyendo su frecuencia e intensidad (Holen, 2006).

Por todo ello, consideramos que las técnicas de meditación poseen el aval científico necesario para que el sistema educativo comience a plantearse seriamente la inclusión de dichas técnicas en los futuros planes de estudio de la carrera de Magisterio, con el objetivo de poder dotar al futuro docente de una serie de herramientas y estrategias que le permitan hacer frente de una forma eficaz y efectiva, a las diversas situaciones de estrés que tendrá que afrontar en su futura práctica docente.

Para Paula (2005), la actividad profesional que conlleva la educación especial,

acarrea unos factores de riesgo laboral, no sólo a nivel físico o de salud, sino también a nivel psíquico y emocional. Según esta autora, los costes y consecuencias que se producen a raíz del alto nivel de estrés que sufren los docentes de educación especial, no sólo afecta a la persona en su bienestar físico, psíquico, emocional y social, sino que también afecta, de manera directa, al rendimiento laboral, a la efectividad en el trabajo, y a la calidad de la atención educativa que se ofrece a las personas con discapacidad.

Consideramos, asimismo, que aunque los resultados del presente estudio han sido bastante positivos, hay que ser cautos respecto a la generabilidad de los resultados obtenidos, ya que la muestra de la investigación fue relativamente pequeña, y además dicha muestra no fue aleatoria, sino de voluntarios, por lo que puede presentar sesgos. Asimismo, es necesario confirmar la permanencia a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos mediante la realización de medidas de seguimiento que confirmen si dichas mejoras en la reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión obtenidos en el grupo experimental, se mantiene a lo largo del tiempo.

5. Referencias

- ANADÓN, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de burnout en el currículo de formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 197-220.
- BARNES, V. A.; TREIBER, F. A. y DAVIS, H. (2001). Impact of Transcendental Meditation on cardiovascular function at rest and during acute stress in adolescents with high normal blood pressure. *Journal of Psychosomatic Research*, 51 (4), 597-605.
- BEAUCHEIM, J.; HUTCHINS, T. y PATTERSON, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13 (1), 34-35.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- BREFCZYNSKI-LEWIS, J. A.; LUTZ, A.; SCHAEFER, H. S.; LEVINSON, D. B. y DAVIDSON, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (27), 11483-11488.
- CARRETERO, B.; OLIVER, C.; TOLEDO, E. y REGUEIRO, F. (1998). Estudio de antecedentes y consecuentes de burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicosomática*, 19 (9), 55-65.
- CHAKRAVORTY, B. (1989). Mental health among school teachers. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- DAVIDSON, R. J.; KABAT-ZINN, J.; SCHUMACHER, J.; ROSERKRANZ, M. S.; MULLER, D.; SANTORELLI, S. F.; URBANOWSKI, F.; HARRINGTON, A.; BONUS, K. y SHERIDAN, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by Mindfulness. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- EPPLY, K. R.; ABRAHAM, A. I. y SHEAR, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology* 45, 957 - 974.

- FERGUSON, P. (1981). *An integrative meta-analysis of psychological studies investigating the treatment outcomes of meditation studies*. Doctoral dissertation, University of Colorado.
- FRANCO, C. (2007). *Técnicas de relajación y desarrollo personal*. Granada: Cepa.
- FRANCO, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente* [Meditación Fluir for tranquilizing body and mind]. Madrid: Bubok.
- GARCÍA HIGUERA, J. A. (2007). *Curso terapéutico de aceptación I y II*. Madrid: Psicoterapeutas.
- GOLEMAN, D. (2004). *La meditación y los estados superiores de conciencia*. Málaga: Sirio.
- GUTIÉRREZ, P.; MORÁN, S. y SANZ, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1).
- HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D. y WILSON, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- HOLEN, A. (2006). *Inner Strength: free mental attitude in Acem meditation*. Oslo: Acem International.
- JACOBS, G. D.; BENSON, H. y FRIEDMAN, R. (1993). Home-based central nervous system assessment of a multifactor behavioral intervention for chronic sleep-onset insomnia. *Behavior Therapy*, 24 (1), 159-174.
- JACOBS, G. D.; ROSENBERG, P. A.; FRIEDMAN, R., MATHESON, J.; PEAVY, G. M.; DOMAR, A. D. et al. (1993). Multifactor behavioral treatment of chronic sleep-onset insomnia using stimulus control and the relaxation response: A preliminary study. *Behavior Modification*, 17 (4), 498-509.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- KABAT-ZINN, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- LESHAN, L. (2005). *Cómo meditar*. Barcelona: Kairós.
- MARTÍN-ASUERO, A. y GARCÍA DE LA BANDA, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (2), 369-384.
- MARTÍN-ASUERO, A.; GARCÍA DE LA BANDA, G. y BENITO, E. (2005). Reducción de estrés mediante atención plena: la técnica MBSR en la formación de profesionales de la salud. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31 (139), 557-572.
- MILLER, J. J.; FLETCHER, K. y KABAT-ZINN, J. (1995) Year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17, 192-200.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- PAULA, I. (2005). Estudio de casos sobre el distrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16 (1), 36-51.
- POLAINO-LORENTE, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Revista Bordón*, 256, 71-82.
- PONCE, C. R.; BULNES, M. S.; ALIAGA, J. M.; ATALAYA, M. C. y HUERTAS, R. E. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 87-112.
- SANTIAGO, M. J.; OTERO, J. M.; CASTRO, C. y VILLADERFRANCOS, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of student's disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in

- conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (1), 39-50.
- SEAGAL, Z. V.; WILLIAMS, J. M. y TEASDALE, J.H. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guilford Press.
- SEVILLA, V. y VILLANUEVA, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SOLBERG, E. E.; HALVORSEN, R.; SUNDGOT-BORGEN, J.; INGJER, F. y HOLEN, A. (1995). Meditation: a modulator of the immune response to physical stress? A brief report. *British Journal of Sports Medicine*, 29(4), 255-257.
- SOLBERG, E. E.; HALVORSEN, R. y HOLEN, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress Medicine*, 16, 185-190.
- SOLBERG, E. E.; INGJER, F., HOLEN, A., SUNDGOT-BORGEN, J., NILSSON, S. y HOLME, I. (2000). Stress reactivity to and recovery from a standardised exercise bout: a study of 31 runners practising relaxation techniques. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 268-272.
- STRASSMEIER, W. (1992). Stress amongst teachers of children with mental handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15, 235-239.
- STRAND, C. (2005). *Meditación sin gurús*. Barcelona: Obelisco.
- SUGAI, G. y HORNER, R. (2001). *School climate and discipline: going to scale. A framing paper for the national summit*. Universidad de Oregón: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- TROMAN, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- WESTLUND, P. (1993). Acem Meditation beneficial for stressed locomotive engineers. *Dyade*, 2, 36-51.
- WILSON, K. G. y LUCIANO, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- WOODS, P. y CARLYLE, D. (2002). Teacher identities under stress: the emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-89.

Sobre los autores

Clemente Franco Justo

Profesor Colaborador del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería (España).

Israel Mañas Mañas

Becario de Investigación del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Almería (España).

Eduardo Justo Martínez

Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería (España).

DIRECCIÓN DE CONTACTO

Clemente Franco Justo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Almería. Carretera de Sacramento s/n.

La Cañada de San Urbano. Almería 04120. España. cfranco@ual.es

Reducing stress, anxiety and depression in a group of special education teachers using a mindfulness program

ISSN printed edition: 1889-4208

Recepción: 18/09/2009

Aceptación: 02/10/2009

Clemente Franco Justo

Israel Mañas Mañas

Eduardo Justo Martínez

(Universidad de Almería)

ABSTRACT

This study analyzes the impact of a meditation program on stress, anxiety and depression levels in a group of special education teachers. An experimental group receiving meditation intervention and a control group which did not participated. Stress, anxiety and depression were evaluated in both groups by the Teacher Stress Scale (ED-6) (Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005). Statistical

analyses showed significantly more reduction in stress, anxiety and depression in the experimental group than the control group. The results found in this study confirm the usefulness of meditation techniques as effective strategies that may be integrated in the training of future special education teachers to improve their psychological and emotional wellbeing.

(pp. 23-33)

KEYWORDS

Stress, anxiety, depression, meditation, mindfulness, teachers, especial education.

1. Introduction

The pressure that teachers are subjected to on a diversity of fronts leads to the appearance of a growing number of physical and psychological pathologies, so there is a current tendency in the educational community to pay increasing attention to and be more concerned by a problem that affects both the health of teachers and the quality of their teaching (Sugai and Horner, 2001; Troman, 2000; Woods and Carlyle, 2002). In this sense, Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya, and Huer-tas (2005) point out that when teachers are under intense stress for a long period of time, negative feelings, cynicism, lack of involvement with students, absenteeism, anxiety, depression, irritability, lower self-esteem, insomnia, high blood pressure, ulcers, coronary disorders, drug and alcohol abuse, etc., commonly appear.

Chakravorty (1989) did a study in which he found that 77% of long-term teacher absences were due to mental pathologies related to stress. These results agree with those found by Sevilla and Villanueva (2000), who found an annual increase in sick leave due to psychiatric illness not found in other professions and that resulted in diminished performance and increased absenteeism.

Although the subject of psychological discomfort experienced by teachers in its various components of stress, anxiety and depression have been widely and extensively studied in recent years, the fact that it is in special education where the fewest studies have been done on this subject attracts attention. And it attracts special attention because it is in the sphere of special education where problems of teacher stress, anxiety and depression occur to a greater proportion than in other

stages or specializations of education. (Polaino-Lorente, 1985). In this sense, Polaino-Lorente (1985) demonstrates that in special education teachers, the six most frequent emotional manifestations are frustration, mental exhaustion, excessive worrying, anxiety, depression and feelings of urgency and being rushed.

Studies on the prevalence of stress in special education teachers are not entirely conclusive. So for example, in a study by Carretero, Oliver, Toledo and Regueiro (1998), 13% of special education teachers in Madrid were found to be suffering from a high level of stress and professional burnout, in which the most outstanding symptoms were emotional exhaustion and lowered personal realization. Strassmeir (1992), found that 12% of special education teachers had higher stress levels than teachers in other stages of education.

Paula (2005) suggests several factors inherent in work in special education that could trigger job stress:

1. Special education is not valued by the public in today's society
2. The fact that it is a care-giving profession makes it more vulnerable to emotional exhaustion.
3. The difficulties intrinsic to attending persons with severe pathologies.
4. The atmosphere of suffering, of both the disabled and their families, in which daily work takes place.
5. The interdisciplinary nature and teamwork involved in special education, which makes extra effort necessary for interpersonal relations, resolving conflicts, negotiation, etc.

Unfortunately, the curricular training of special education teachers does not include any psychological preparation, or any self-knowledge tools, so they usually lack the resources and skills necessary to be able to face the requirements and demands posed by their daily labor (Anadón, 2005; Bisquerra, 2005). Related to this, Moriana and Herruzo (2004) suggest that greater self-awareness and stronger self-control and self-efficacy may be factors protecting teachers from stress.

In the last several years, scientific research has been demonstrating that meditation causes changes in the brain associated with more positive emotions. Studies have demonstrated increased activity in the left frontal lobe which is where positive emotions are stored and managed, at the same time that functioning is reduced on the right side. It has also been found that persons who use the left side of the brain more eliminate negative emotions and tension more quickly, at the same time that emotions such as anger and anxiety are reduced (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson, and Davidson, 2007; Davidson et al., 2003).

Kabat-Zinn (1990) boosted the use of *mindfulness meditation as a procedure for treatment of psychophysiological and psychosomatic disorders by developing the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program* directed at treatment of general stress in behavioral medicine. This program is mainly an educational program based on a practical experiential methodology.

Mindfulness techniques teach how to observe and accept thoughts, feelings and emotions present without doing anything to try and modify, change or alter them. This way, the subject becomes aware of his own private events and the automatisms they involve, so that he can act independ-

ently of his thoughts and emotions, and not automatically accept as true what he thinks and feels. At the same time, *mindfulness* techniques develop full attention, which may be defined as being aware without judging, that develops one instant at a time, minute by minute, through a type of nonreactive attention, open and unprejudiced at the present time (Kabat-Zinn, 1990). In this sense, Martín-Asuero and García de la Banda (2007), state that full awareness is a mental state that enables a person to focus on the reality of the present time, openly and without judging or allowing oneself to be carried away by his thoughts and emotions, observing the content of his mind impartially from afar.

During meditation you are in a state characterized by the projection of a single set of signals at a time, and the repercussion on the organism's physiological structure is manifested in a clear tendency toward normalizing reactions, and more relaxed, healthier physiological behavior, lowering tension and anxiety rates, slowing down heartbeat and metabolism, and increasing attention and the ability to concentrate (LeShan, 2005).

García Higuera (2007) states that there are two types of meditation, concentration meditation, which consists of concentrating on a concrete stimulus, and another very different type known as insight or awareness meditation, which is limited to becoming aware of the stimuli that reach you.

In concentration meditation, the idea is to leave the mind only the stimulus being concentrated on, that is, empty. The purpose of awareness meditation is not to eliminate thoughts, but welcome any thought, feeling, sensation or emotion that comes up, as an occasion to train in feeling without intervening. The important

thing at this stage is not to do anything. Thoughts are not followed up, so they lead away from the present. Emotions are not followed up because they are not acted upon. Feelings are not followed up because it is undesirable to eliminate them no matter how unpleasant they may be. In this sense, it could be considered an exercise in deactivating thoughts (defusion), because it completely relativizes them, so they do not lead to action and are observed as processes that are occurring, without considering the reality of their content.

However, authors such as Goleman (2004) believe that there is an erroneous tendency to confuse meditation with concentration, when in fact they are completely different phenomena, since in concentration a person concentrates, creating a duality of awareness, a separation and demarcation in which a mental process that seeks to compare and find a solution is executed. On the contrary, meditation is not an act of will, not a mental activity, but conscious relaxation in which there is no division or separation between internal and external, where nothing is compared and no conclusions of any kind are pursued.

In recent years, meditation techniques have been successfully employed in treating a diversity of disorders, such as depression (Segal, Williams, & Teasdale, 2002), anxiety (Barnes, Treiber, & Davis, 2001; Beauchemin, Hutchins, & Patterson, 2008; Epply, Abraham, & Shear, 1989; Westlund, 1993), psychological discomfort (Martín-Asuero, García de la Banda, & Benito, 2005; Martín-Asuero & García de la Banda, 2007), stress reduction (Solberg, Ingjer, Holen, Sundgot-Borgen, Nilsson, & Holme, 2000), insomnia (Jacobs, Benson, & Friedman, 1993; Jacobs et al., 1993), and to generally improve the subject's wellbeing (Ferguson, 1981).

Therefore, the hypothesis of this research is that special education teachers who participate in a meditation training program are going to experience a significant reduction in anxiety, depression and stress levels compared to a group of special education teachers who do not participate in this meditation training.

2. Methodology

2.1. Participants

A total of 36 special education teachers (10 men and 26 women) at public schools in the Provinces of Granada and Almería (Spain) participated in this study. Their ages varied from 29 to 52 ($M=34.74$; $SD=11.43$). Eighteen participants were assigned to the experimental group (5 men and 13 women), and the remaining 18 to the control group (5 men and 13 women). Subjects were assigned to one group or another at random, controlling the sex variable so that there were the same number of men and women in both groups.

2.2. Design

To analyze the effects of the meditation program (independent variable) on stress, anxiety and depression levels in special education teachers (dependent variables), a quasi-experimental group comparison design was used with pre-test-posttest measurement, with an experimental group and a control group.

2.3. Instruments

The Teacher Stress Scale (ED-6) (Gutiérrez, Morán, & Sanz, 2005) which is composed of 77 items grouped in six dimensions, anxiety, depression, pressure, non-adaptive beliefs, demotivation and

coping poorly, was used to evaluate special education teachers' stress, anxiety and depression levels. An overall stress score is found by adding up the scores in the six variables above. A score of 126 to 147 would indicate very low teacher stress, from 148 to 164 low, from 165 to 189 normal, from 190 to 212 moderate, and scores over 213 show high teacher stress. Each item is a statement that the teacher must show his agreement with on a 5-point Likert-type scale (1=completely disagree to 5=completely agree).

Considering that the alpha coefficient of all of the factors is 0.74 to 0.89, with a total scale reliability of 0.93, the scale has acceptable psychometric properties.

2.4. Procedure

The first thing we did in the study was to offer special education teachers a course entitled "Prevention and Treatment of Stress". Thirty-six teachers enrolled in the course and were assigned at random to the control group or the experimental group, controlling the sex variable so that there were the same number of men and women in both groups, since women teachers are more affected by teacher stress than men (Santiago, Otero, Castro & Villardefrancos 2008).

Then we proceeded to the pretest evaluation of all of the participants in the study, for which they were requested to fill out the Teacher Stress Scale (ED-6) to find out their starting anxiety, depression and stress levels.

Subjects in the control group were told that for reasons of space, the group had to be split in two, and that the course would be given in two shifts, and that they would be in the second shift, which received the training course after the study was completed.

After the pretest evaluation had been completed, subjects in the experimental group were given the intervention program, which consisted of learning and practicing *Meditación Fluir* (Franco, 2007, 2009), a meditation technique that does not attempt to control thoughts, sensations or feelings, or change them or replace them with others, but entirely the opposite, leaves them alone, and accepts any thought, image or feeling that may appear or come up spontaneously. The technique consists of mentally repeating a sound or mantra, while focusing attention on the abdomen and being aware of breathing, but not trying to alter or modify its rhythm or intensity. By focusing attention on breathing, the mind concentrates on the present moment with intensified awareness and perceives feelings, thoughts and emotions that take place all the time, but does not try to modify, change or alter them.

The meditation technique is practiced for 40 minutes once a day or for 25 minutes twice a day, preferably in a comfortable sitting position, with back straight and eyes closed. Ten hour-and-a-half weekly sessions are necessary to learn the technique. Learning the meditation technique is completed with presentation and discussion during the sessions of a variety of metaphors and exercises used in Acceptance and Commitment Therapy (Hayes, Stroschal, & Wilson, 1999; Wilson & Luciano, 2002), as the purpose of this therapy is acceptance of thoughts, emotions and sensations, and getting away from their content, while focusing attention on the present moment.

When the intervention program in the experimental group was completed, the stress, anxiety and depression levels in the two groups of participants in the study were reevaluated, for which they

were asked to fill out the ED-6 Scale again for the posttest score for the stress, anxiety and depression variables.

At the end of the study, all of the participating subjects were informed of the purpose of the research, and were asked for their written consent to make use of the data collected, maintaining and guaranteeing confidentiality and anonymity. Upon completion of the research, the meditation course was also given to the teachers in the control group, as they had been told.

3. Results

The Student's *t* for related samples was used to analyze the pretest and posttest measurements for any significant differences between the experimental and control groups. The experimental and control groups were also compared with the Student's *t* for independent samples for differences before and after intervention. All of the analyses were done with the SPSS statistical package ver. 15.0.

Table 1 shows the pretest and posttest means and standard deviations in the control and experimental groups for stress, anxiety and depression. (See table 1 in the next page)

The Student's *t* for independent samples was used to analyze the two groups for any statistically significant differences in the pretest and posttest measurements (see table 2). Table 2 shows there are no statistically significant differences between the groups in pretest measurements or in the variables. That is, there are no differences between the groups in the variables analyzed before intervention. However, statistically significant differences are observed in the posttest

measurements of teacher stress ($t=3.03; p<.05$), while no significant differences appear between the control and the experimental groups in the posttest anxiety ($t=.705; p>.05$) or depression ($t=.510; p>.05$) variables. (See table 2 in the next page)

Pretest and posttest measurements were compared for any statistically significant differences and the impact of intervention on each of the variables, using the Student *t* for related samples (see Table 3). Table 3 shows there are no significant differences between pretest and posttest in any of the variables in the control group. However, in the experimental group, significant differences are observed in teacher stress ($t=3.48; p<.005$), anxiety ($t=3.07; p<.01$), and depression ($t=3.11; p<.01$) when scores before and after the meditation program are compared. (See table 3 in the next page)

Cohen's *d* (1988) was used to evaluate the magnitude of the change after intervention was completed. This was found by the formula

$$d = \frac{M_1 - M_2}{S_{ponderada}}$$

where M1 is the mean of the pretest scores, M2 the mean of the posttest scores, and the whole is divided by the weighted standard deviation which is given by the formula

$$S_{ponderada} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{2}}$$

Over 0.8 shows a very large effect size, from 0.5 to 0.8 large, below 0.5 medium and less than 0.2 small. In Table 4, the Cohen's *d* in the control group shows very small changes, with values varying from .003 to .052, while in the experimental group there is a large effect in the teacher stress variable ($d=.76$), and a medium effect in anxiety ($d=.44$), and depression ($d=.37$).

	PRETEST				POSTTEST			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Stress	179.88	30.57	184.13	36.31	179.75	30.18	159.93	26.63
Anxiety	43.25	16.04	45.60	19.26	42.06	16.13	38.27	13.62
Depression	17.44	6.53	19.27	10.99	17.12	5.52	16.08	5.38

Table 1. Pretest and posttest means and standard deviations corresponding to the control and experimental groups for the stress, anxiety and depression variables.

Variable	PRETEST		POSTTEST	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Stress	.661	.514	3.03	.048*
Anxiety	.685	.499	.705	.456
Depression	1.49	.145	.510	.614

Note: * $p < .05$

Table 2. The Student’s *t* for independent samples of pretest-posttest differences between the control and experimental groups, for the stress, anxiety and depression variables.

Variable	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Teacher stress	.077	.940	3.48	.004*
Anxiety	1.80	.105	3.07	.008**
Depression	.740	.471	3.11	.008**

Note: * $p < .005$; ** $p < .01$

Table 3. Student *t* test for related samples of pretest - posttest differences in the control and experimental groups for stress, anxiety and depression variables.

	CONTROL GROUP		EXPERIMENTAL GROUP	
	<i>d</i>	%	<i>d</i>	%
Teacher stress	.003	-.07	.76	-13.1
Anxiety	.052	-2.75	.44	-16.1
Depression	.042	-2.06	.37	-16.5

Table 4. Cohen’s *d* and percentage change in the control and experimental groups for the stress, anxiety and depression variables.

Finally, the percentage change between pretest and posttest scores was calculated as

$$(\text{Porcentaje de cambio} = \frac{M_{\text{post}} - M_{\text{pre}}}{M_{\text{pre}}})$$

for the control and experimental groups. In the control group, this percentage hardly exceeds 2%, which would indicate very small percentage changes between pretest and posttest scores in the variables studied. However, in the experimental group, 16% reductions are observed in anxiety and depression, while there is a 13% reduction in teacher stress (See table 4 in the preview page).

4. Discussion

After analyzing the results of this study, it may be concluded that our research confirms the starting hypothesis we wanted to check, as there is a significant reduction in stress, anxiety and depression in the group of special education teachers that received meditation training compared to the control group that did not receive the intervention program. Both groups started out with similar scores in the stress, anxiety and depression variables, there being no significant differences in pretest scores in these variables between the two groups at the beginning. But after intervention with the meditation program in the experimental group, significant differences are observed between the experimental and control groups in posttest teacher stress scores, although no significant differences were found between the posttest measurements of the two groups in the anxiety and depression variables. However, statistical analysis of posttest-pretest differences in the experimental group does show significant differences in the teacher stress, anxiety and depression variables, where posttest

measurements scores are significantly lower than in the pretest. To the contrary, there were no significant differences between the posttest and pretest means in the control group for any of the variables evaluated.

These results agree with those found in other studies, where meditation techniques have demonstrated their efficacy in treatment of depression (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby, & Lau, 2000), anxiety (Barnes et al., 2001; Beauchem et al., 2008; Epply et al., 1989; Miller, Fletcher, & Kabat-Zinn, 1995), and stress (Solberg, Halvorsen, Sundgot-Borgen, Ingjer, & Holen, 1995; Solberg, Halvorsen, & Holen, 2000; Solberg, Ingjer et al., 2000; Westlund, 1993).

Therefore, from the results of this research, it may be concluded that the regular practice of meditation provides the subject with a framework of stability from which to observe stressful thoughts without reacting to them, thereby removing their stressful nature, while remaining relaxed and balanced in their presence. By practicing meditation, one learns to keep the mind calm and concentrate on the present moment, the here and now, developing full awareness of what is going on at all times. By concentrating on something and focusing full attention on it, the mind slows down and uncontrolled, automatic thoughts start slowing down and become less intense (Holen, 2006).

In view of the above, we believe that meditation techniques have sufficient scientific guarantee for the educational system to begin to seriously plan inclusion of these techniques in future teacher education curricula, in order to prepare future teachers with a series of tool and strategies that enable them to handle effective-

ly the situations of stress they will have to face in their future teaching practice.

For Paula (2005), professional activity involved in special education entails not only physical and health risks, but also psychic and emotional. According to this author, the costs and consequences due to the high level of stress experienced by special education teachers not only affects the person's physical, psychic, emotional and social wellness, but also directly affects their professional performance, the effectiveness of their work and the quality of the educational attention offered the disabled.

Nevertheless, although the results of this study are quite positive, their generalization should be taken with caution, as the study sample was relatively small and furthermore, was not random, but made up of volunteers, so results could be skewed. Their permanence must also be confirmed by follow-up measurements to see whether the improvements in stress, anxiety and depression levels in the experimental group are maintained over time.

5. Referencias

- ANADÓN, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de burnout en el currículo de formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 197-220.
- BARNES, V. A.; TREIBER, F. A. y DAVIS, H. (2001). Impact of Transcendental Meditation on cardiovascular function at rest and during acute stress in adolescents with high normal blood pressure. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(4), 597-605.
- BEAUCHEIM, J.; HUTCHINS, T. y PATTERSON, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-35.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- BREFCZYNSKI-LEWIS, J. A.; LUTZ, A.; SCHAEFER, H. S.; LEVINSON, D. B. y DAVIDSON, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(27), 11483-11488.
- CARRETERO, B.; OLIVER, C.; TOLEDO, E. y REGUEIRO, F. (1998). Estudio de antecedentes y consecuentes de burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicosomática*, 19(9), 55-65.
- CHAKRAVORTY, B. (1989). Mental health among school teachers. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum: Hillsdale.
- DAVIDSON, R. J.; KABAT-ZINN, J.; SCHUMACHER, J.; ROSERKRANZ, M. S.; MULLER, D.; SANTORELLI, S. F.; URBANOWSKI, F.; HARRINGTON, A.; BONUS, K. y SHERIDAN, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by Mindfulness. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- EPPLY, K. R.; ABRAHAM, A. I. y SHEAR, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology* 45, 957 - 974.

- FERGUSON, P. (1981). *An integrative meta-analysis of psychological studies investigating the treatment outcomes of meditation studies*. Doctoral dissertation, University of Colorado.
- FRANCO, C. (2007). *Técnicas de relajación y desarrollo personal*. Granada: Cepa.
- FRANCO, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente* [Meditación Fluir for tranquilizing body and mind]. Madrid: Bubok.
- GARCÍA HIGUERA, J. A. (2007). *Curso terapéutico de aceptación I y II*. Madrid: Psicoterapeutas.
- GOLEMAN, D. (2004). *La meditación y los estados superiores de conciencia*. Málaga: Sirio.
- GUTIÉRREZ, P.; MORÁN, S. y SANZ, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1).
- HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D. y WILSON, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- HOLEN, A. (2006). *Inner Strength: free mental attitude in Acem meditation*. Oslo: Acem International
- JACOBS, G. D.; BENSON, H. y FRIEDMAN, R. (1993). Home-based central nervous system assessment of a multifactor behavioral intervention for chronic sleep-onset insomnia. *Behavior Therapy*, 24(1), 159-174.
- JACOBS, G. D.; ROSENBERG, P. A.; FRIEDMAN, R.; MATHESON, J.; PEAVY, G. M., DOMAR, A. D., et al. (1993). Multifactor behavioral treatment of chronic sleep-onset insomnia using stimulus control and the relaxation response: A preliminary study. *Behavior Modification*, 17(4), 498-509.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- KABAT-ZINN, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós. LeShan, L. (2005). *Cómo meditar*. Barcelona: Kairós.
- MARTÍN-ASUERO, A. y GARCÍA DE LA BANDA, G. (2007). Las ventajas de estar presente: desarrollando una conciencia plena para reducir el malestar psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 369-384.
- MARTÍN-ASUERO, A.; GARCÍA DE LA BANDA, G. y BENITO, E. (2005). Reducción de estrés mediante atención plena: la técnica MBSR en la formación de profesionales de la salud. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31(139), 557-572.
- MILLER, J. J.; FLETCHER, K. y KABAT-ZINN, J. (1995) Year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17, 192-200.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- PAULA, I. (2005). Estudio de casos sobre el distrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16(1), 36-51.
- POLAINO-LORENTE, A. (1985). La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial. *Revista Bordón*, 256, 71-82.
- PONCE, C. R.; BULNES, M. S.; ALIAGA, J. M.; ATALAYA, M. C. y HUERTAS, R. E. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- SANTIAGO, M. J.; OTERO, J. M.; CASTRO, C. y VILLADERFRANCOS, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of student's disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.

- SEAGAL, Z. V.; WILLIAMS, J. M. y TEASDALE, J. H. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: The Guilford Press.
- SEVILLA, V. y VILLANUEVA, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- SOLBERG, E. E.; HALVORSEN, R.; SUNDGOT-BORGEN, J.; INGJER, F. y HOLEN, A. (1995). Meditation: a modulator of the immune response to physical stress? A brief report. *British Journal of Sports Medicine*, 29(4), 255-257.
- SOLBERG, E. E.; HALVORSEN, R. y HOLEN, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress Medicine*, 16, 185-190.
- SOLBERG, E. E.; INGJER, F.; HOLEN, A.; SUNDGOT-BORGEN, J.; NILSSON, S. y HOLME, I. (2000). Stress reactivity to and recovery from a standardised exercise bout: a study of 31 runners practising relaxation techniques. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 268-272.
- STRASSMEIER, W. (1992). Stress amongst teachers of children with mental handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15, 235-239.
- STRAND, C. (2005). *Meditación sin gurús*. Barcelona: Obelisco.
- SUGAI, G. y HORNER, R. (2001). *School climate and discipline: going to scale. A framing paper for the national summit*. Universidad de Oregón: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- TROMAN, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- WESTLUND, P. (1993). Acem Meditation beneficial for stressed locomotive engineers. *Dyade*, 2, 36-51.
- WILSON, K. G. y LUCIANO, M. C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- WOODS, P. y CARLYLE, D. (2002). Teacher identities under stress: the emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-89.

Author information

Clemente Franco Justo

Collaborating Professor in the University of Almería (Spain). Department of Developmental and Educational Psychology.

Israel Mañas Mañas

Research Fellow in the University of Almería (Spain). Department of Personality, Evaluation and Psychological Treatment.

Eduardo Justo Martínez

Head of the University of Almería (Spain). Department of Developmental and Educational Psychology.

CONTACT ADDRESS

Clemente Franco Justo

Department of Developmental & Educational Psychology.

Humanities Building A.

University of Almería.

Carretera de Sacramento s/n

La Cañada de San Urbano. Almería 04120. Spain. cfranco@ual.es

Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la UAL

Análisis e interpretación según variables asociadas¹

ISSN edición impresa: 1889-4208

Recepción: 17/9/2009

Aceptación: 2/10/2009

Rafaela Gutiérrez Cáceres
(Universidad de Almería)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio en profundidad acerca de las ideas y actitudes que poseen los estudiantes con discapacidad sobre su integración en la Universidad, en relación con las variables asociadas: edad, género, centro de estudio y tipo de discapacidad. Para la obtención de datos hemos aplicado el cuestionario a los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Almería. De los análisis realizados podemos destacar, entre otras conclusiones, la alta variabilidad existente entre las distintas respuestas dadas por los estudiantes con discapacidad, lo cual nos lleva a afirmar que ninguna de las variables asociadas son los únicos factores que inciden en las ideas y actitudes en cuanto a la percepción y grado de satisfacción sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, Educación Inclusiva, Discapacidad, Atención Educativa a la Diversidad, Integración socioeducativa en la Universidad.

ABSTRACT

The aim of this paper is a study in depth about the ideas and attitudes held by students with disabilities on their integration in the University, in relation with the variables: age, gender, study centre and type of disability. To obtain data we have applied the questionnaire to students with disabilities at the University of Almeria.

Of the analysis we can highlight, among other conclusions, the high variability between the different answers of students with disabilities, which leads us to assert that none of the variables are the only factors that influence the ideas and attitudes as regards the perception and degree of satisfaction on the integration of the students with disabilities at the University.

KEYWORDS

Special education, inclusive education, disability, educational attention to diversity. integrating socio-educational in the university.

(Pp. 35-50)

Introducción

En la normativa vigente sobre educación de las personas con discapacidad, destacan los derechos a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. Derechos asumidos por las Naciones Unidas a través del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) y de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), también por el Consejo de Europa mediante la Carta Social Europea (1996) y el Tratado de la Unión Europea (Amsterdam, 1997). En el Estado Español también hay que hacer mención a la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982), la Ley Orgánica de Universidades (2001), la Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad (2003), así como a las recientes Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, y a la Ley de Educación de Andalucía, 17/2007, de 10 de diciembre.

El esfuerzo que se está produciendo en el contexto europeo hacia políticas más sociales tiene repercusiones en nuestro país a partir de los años ochenta, comenzando con el cambio llevado a cabo en todo el sistema educativo y concretamente con la promulgación y el posterior desarrollo normativo del Plan Nacional para la Educación Especial, 1978; Ley de Integración Social de los Minusválidos, 1982; Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1990; Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 1995. Del mismo modo, hay que hacer notar que se han producido significativos avances en la Comunidad Autónoma de Andalucía,

que desde el aspecto normativo se concretan en: Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, Ley de Solidaridad en la Educación, Decreto sobre Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Orden de Evaluación Psico pedagógica, Orden sobre Proyectos Curriculares en Centros Específicos de Educación Especial y Orden sobre Programas Transición Vida Adulta y Laboral.

Los cambios desarrollados en el ámbito de la enseñanza no universitaria pronto la trasciende llegando a la universidad, ya que al alumnado con discapacidad se le brinda la posibilidad de desarrollarse en contextos más favorecedores del aprendizaje, por lo que la institución universitaria tiene ante sí un nuevo reto que abordar, para el que debe adoptar los mismos principios que en su día asumieron otros niveles del sistema educativo, esto es, el *principio de normalización* (referido al entorno socioeducativo), el *principio de integración* (aceptando la diversidad y la igualdad de oportunidades) y el *principio de individualización* (atendiendo a las necesidades específicas, -especificidad).

En nuestro país se han iniciado distintas experiencias que suponen un reto para la institución universitaria, aunque no son suficientes, debido a que estamos ante una demanda social dinamizada por la integración en los diferentes niveles del sistema educativo y que exige la normalización de la integración en la universidad.

1. Diseño metodológico

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio en profundidad acerca de las ideas y actitudes que poseen los estudiantes con discapacidad sobre su integración

en la Universidad y, concretamente, analizar la percepción y el grado de satisfacción que tienen sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería, en relación con las variables asociadas: edad, género, centro de estudio y tipo de discapacidad.

Para la obtención de datos hemos utilizado como técnica de investigación la encuesta (véase Anexo 1), que mediante cuestionarios se ha aplicado a los cuatro ámbitos o conglomerados objeto de estudios, esto es, al personal docente e investigador (PDI), al personal de administración y servicios (PAS), a los estudiantes en general y a los estudiantes con discapacidad, conglomerados que integran la población de la comunidad académico educativa de la Universidad de Almería.

En relación a los estudiantes con discapacidad, la *población invitada* abarca la totalidad de la población objeto de estudio, llegando de esta forma a cubrir el cien por cien de los sujetos que la integran. De manera que no hemos realizado proceso alguno de muestreo ni de representatividad de la muestra (estratificación, selección aleatoria, deliberada, por conglomerados), operando sobre una *muestra participada* o *aceptante* productora de datos (Fox, 1981: 38), a la que aplicándole el test de validez muestral² obtenemos un nivel de confianza del 95% y un margen de error inferior al 10% en todos los ámbitos.

Sobre un ámbito de población constituido por 138 estudiantes, se identificaron como personas con discapacidad, y por consiguiente solicitaron ayuda de la *Unidad de Apoyo al Estudiante con Discapacidad de la Universidad de Almería*, un total de 36. Obligados por la ley de privacidad y por principios éticos que rigen la investigación educativa, hemos de respetar a ese colecti-

vo que desea permanecer en el anonimato y hacer referencia como población invitada a 36 estudiantes, de los que un total de 33 constituyeron la muestra participada, en términos estadísticos prácticamente la totalidad del conglomerado. A continuación, presentamos los datos más significativos.

En cuanto a la *variable edad*, la media es de 26,12 años, teniendo en cuenta que la desviación típica es amplia (6,5), situándose el intervalo de edad entre los 20 y los 49 años. Con respecto al *género*, podemos destacar que el 56% son mujeres. Pero, no hay que olvidar que 8 de los encuestados no han contestado al respecto.

Otra de las variables a considerar es la *carrera o titulación* que cursan los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los cuales se encuentran dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (véase tabla 1).

	Frecuencia	%
Ciencias de la Salud	6	18,2
Ciencias Económicas y Empresariales	9	27,3
Ciencias Experimentales	1	3,0
Derecho	2	6,1
Humanidades y Ciencias de la Educación	12	36,4
Politécnica Superior	3	9,1
Total	33	100

Tabla 1. Centros de estudios.

En relación con el *tipo de discapacidad* que presentan, en el conjunto de la muestra prevalece la discapacidad física, tal como se muestra en la siguiente tabla.

	Frecuencia	%
Física	16	48,5
Psíquica	4	12,1
Auditiva	2	6,1
Visual	3	9,1
Otras	5	15,2
Física y otras	3	9,0
Total	33	100

Tabla 2. Tipo de discapacidad.

Con respecto al instrumento de obtención de datos, los ítems que integran el cuestionario se agrupan en dos factores teóricos, *ideas* y *actitudes*, que podemos identificar en el siguiente cuadro.

Ideas	Actitudes
1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,37,38,39 y 40	6 y 36

Cuadro 1. Estructura del cuestionario según las ideas y actitudes.

Son factores teóricos las *ideas* y las *actitudes* que tienen los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Almería, en relación con la percepción y grado de satisfacción sobre su integración educativa y social.

Las categorías en las respuestas a los ítems del cuestionario se establecieron a partir de la pregunta inicial “*con respecto a los estudiantes de la Universidad de Almería que presentan algún tipo de discapacidad, pienso que*” (tache con una X la puntuación más adecuada en función

del grado de acuerdo-desacuerdo), de manera que en el análisis y valoración de los resultados más significativos de los factores teóricos ideas y actitudes, hemos establecido dos categorías en relación con las respuestas a los ítems del cuestionario:

- En *desacuerdo* (rechazo): que se corresponde con las categorías 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo).
- De *acuerdo* (aceptación): categoría referida a las respuestas 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

2. Análisis e interpretación

A continuación presentamos el análisis y valoración de los resultados más significativos acerca de las relaciones de contraste entre los factores teóricos ideas y actitudes y las variables asociadas: edad, género, centro de estudio y tipo de discapacidad.

2.1. Ideas y actitudes en relación a la variable “edad”

Para el análisis de contraste así como las valoraciones más significativas entre los factores teóricos y la variable asociada “edad”, agrupamos a los encuestados por intervalos de edad, siguiendo como criterio la curva normal de probabilidades, la cual se establece en relación a la media aritmética más/menos una desviación típica. Para ello, considerando que el 51,5% de los casos se encuentran dentro de la distancia de una desviación típica respecto a la media, llegamos a tres intervalos de edad, como se expone en la siguiente tabla.

	Frecuencia	%
20-26	23	69,70
27-33	6	18,18
34 - más	4	12,12
Total	33	100

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes de la variable edad (intervalos).

Los resultados más importantes del análisis de contraste entre el factor teórico ideas y la edad son los siguientes:

- El alto grado de desacuerdo que manifiestan todos los estudiantes del grupo de edad comprendida entre los 34 y más años (media: 1,00 y desviación típica: 0,00), en relación con los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*).
- El máximo acuerdo por parte del grupo de edad comprendida entre los 27 y 33 años (media: 4,00; desviación típica: 0,00), en cuanto que apuntan que es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad (ítem 5) y también que debe existir una normativa específica para la atención de ellos en la universidad (ítem 34).
- La concordancia de las respuestas entre los dos grupos de edades comprendidas entre los 27 y 33 años y entre los 34 y más años, en la medi-

da en que manifiestan un alto grado de acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) con respecto a las ideas tanto de que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados (ítem 3), como de que la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional (ítem 35).

- La concordancia de las respuestas dadas por los tres grupos a algunos ítems, en cuanto que manifiestan su acuerdo, de modo que sobresale significativamente el grupo comprendido entre los 27 y 33 años, que destaca en sus respuestas en relación con el ítem 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*) y en el 33 (*Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención*), ambos con una media de 3,75 y una desviación típica de 0,50.
- La concordancia de las respuestas proporcionadas por los tres grupos a los ítems, en la medida en que expresan su desacuerdo, destacando especialmente el segundo grupo de edad en los ítems 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*) y 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), ambos con una media de 1,25 y una desviación típica de 0,50.
- La discordancia de las respuestas entre los dos primeros grupos de edad y el grupo de 34 y más años, encontrándose una mayor sensibilidad por parte de éstos sobre todo en el ítem 28 (*Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros com-*

- pañeros y compañeras*; media: 3,67; desviación típica: 0,58).
- La discordancia de las respuestas entre los dos primeros grupos de edad y el grupo de 34 y más años, encontrándose, en cambio, una mayor sensibilidad por parte de aquéllos en los ítems 4 (*Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad*) y 38 (*Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros*), con una media de 2,67 y 2,50, respectivamente, si bien hay que tener en cuenta la alta dispersión que existe entre las distintas respuestas (desviación típica: 1,53 y 2,12, respectivamente).
 - La discordancia entre el primer grupo y los otros dos grupos encontrándose una mayor sensibilidad por parte del primero en los ítems 40 (*Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras*) y 15 (*Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros*), con una media de 3,50 y 3,24 y una desviación típica de 0,97 y 1,15, respectivamente.

Del análisis de los valores relacionados con el factor actitudes, resaltamos la concordancia de las respuestas entre los tres grupos de edades, en cuanto que expresan su acuerdo con respecto a lo expresado en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), donde destaca el grupo de edad comprendido entre los 27 y 33 años, con una media de 4,00 y una desviación típica de 0,00. De otra parte, sin olvidar la alta desviación típica, podemos observar que los tres grupos coinciden en su desacuerdo con la actitud de que preferirían no haber comenzado a realizar los estudios universitarios (ítem

6) y, en especial, el grupo de edad comprendida entre los 34 y más años, con una media y una desviación típica más baja que el resto.

Por tanto, en términos generales, partiendo de los datos sintetizados con anterioridad, podemos deducir que, de una parte, los estudiantes con discapacidad de edades comprendidas entre los 34 y más años son los que manifiestan unas ideas más positivas en relación con la percepción y el grado de satisfacción sobre su integración en la universidad, en comparación con los otros dos grupos de edades. De otra parte, podemos afirmar que son los estudiantes de 27 años en adelante quienes muestran unas actitudes que tienden a ser más positivas, lo cual facilita, en parte, su integración en la universidad. No obstante, como ya hemos señalado, existe una alta variabilidad entre los distintos encuestados, dada la alta desviación típica que existe, en general, en las diferentes respuestas a los ítems.

2.2. Ideas y actitudes en relación a la variable "género"

En el análisis de contraste entre los datos referidos al factor teórico ideas y la variable género, resaltamos los siguientes resultados más importantes:

- La concordancia que existe en las respuestas entre los dos grupos de género, en la medida en que expresan su acuerdo hacia lo enunciado en los ítems, donde destacan de manera significativa los hombres, en los ítems 33 (*Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o*

- Privadas para nuestra mejor atención*) y 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*), ambos con una media de 3,75 y una desviación típica de 0,46.
- Dentro de esta concordancia de respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que muestran su acuerdo hacia lo expresado en los ítems, sobresalen de manera significativa las mujeres en el ítem 5 (*Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad*; media: 3,80; desviación típica: 0,42).
 - También podemos observar que existe una concordancia de las distintas respuestas dadas por los dos grupos de género, donde expresan su desacuerdo hacia el contenido de los ítems, de manera que destacan significativamente las mujeres, en los ítems 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*), ambos con una media de 1,30 y una desviación típica de 0,48 y 0,67, respectivamente.
 - Dentro de esta concordancia de respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que manifiestan su desacuerdo en relación con lo enunciado en los ítems, hay que señalar que sobresalen de manera significativa los hombres en el ítem 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), con una media de 1,25 y desviación típica de 0,46.
 - De otra parte, hay que señalar la discordancia que existe entre los hombres y las mujeres en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, de modo que son los hombres los que expresan, en general, su acuerdo, especialmente en los ítems 26 (*La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad*) y 38 (*Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros*), con una media de 3,14 y una desviación típica de 0,90 y 1,07, respectivamente.
 - También dentro de esta discordancia destacan las mujeres, mostrando, en general, su acuerdo hacia el contenido de los ítems, sobre todo en el ítem 37 (*Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria*), con una media de 3,20 y una desviación típica de 0,92.
- Del análisis de los valores relacionados con el factor actitudes, destacamos la concordancia de las respuestas entre los dos grupos de género, en cuanto que expresan su acuerdo con respecto a lo expresado en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*) y manifiestan su desacuerdo con lo enunciado en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*). Así pues, dentro de esta concordancia resaltamos que quienes destacan son las mujeres, con una media de 3,20 y 1,60 respectivamente.
- Por tanto, a partir de los datos expuestos con anterioridad, podemos afirmar que, en términos generales, las mujeres muestran una mayor sensibilidad y compromiso que los hombres, en cuanto a su percepción y grado de satisfacción sobre su integración en la universidad. No obstante, no hay que olvidar la alta variabilidad dentro de los mismos grupos según el género, dada la alta dispersión que existe, en general, entre las diferentes respuestas a los ítems.

2.3. Ideas y actitudes en relación a la variable “centro de estudio”

A continuación destacamos los resultados más importantes del análisis en profundidad así como las valoraciones más significativas de la relación que existe entre el factor teórico ideas y la variable “centro de estudios”.

Todos los estudiantes con discapacidad de las Facultades de Ciencias Experimentales, Derecho y Politécnica Superior muestran, de una parte, un alto grado de desacuerdo (media: 1,00 y desviación típica: 0,00) en relación con los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*), 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*). De otra parte, expresan el máximo acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) en la medida en que piensan que la universidad debe poner los medios necesarios para que no sean discriminados (ítem 3), que es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad (ítem 5) y que es necesario que la universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para su mejor atención (ítem 33).

Otro de los datos más significativos es la discordancia que existe entre los diferentes grupos, en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, encontrándose

así una mayor o menor sensibilidad por parte de uno y otro grupo en referencia al resto. Así, uno de los resultados más importantes que hemos encontrado es que los estudiantes de Derecho son los únicos que muestran su acuerdo con lo enunciado en el ítem 28 (*Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras*), con una media de 4,00 y desviación típica de 0,00; y en los ítems 24 (*Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes*), 29 (*La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades*) y 37 (*Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria*), con una media de 3,50 y una desviación típica de 0,71.

De otra parte, resaltamos la concordancia existente entre las respuestas de los distintos grupos, en la medida en que manifiestan su aceptación en relación con lo enunciado en los ítems, en los que destacan, por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0), los grupos de Ciencias Experimentales y Derecho en el ítem 14 (*Es importante fomentar actitudes favorables hacia nosotros y nosotras*); el grupo de Derecho en el ítem 27 (*Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades*); los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Económicas y Empresariales, de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior en relación con el ítem 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*); los grupos de Ciencias de la Salud, de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior en el ítem 35 (*La titulación alcanzada por ellos debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional*); los grupos de Ciencias de la Salud, de Cien-

cias Experimentales y de Derecho en el ítem 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*).

También hay que señalar la concordancia que existe entre las respuestas de los distintos grupos, en cuanto que expresan su rechazo con lo expresado en los ítems, dentro de los cuales sobresalen, por su total desacuerdo (media: 1,00; desviación típica: 0), los de Ciencias Experimentales y Politécnica Superior en el ítem 4 (*Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad*) y el de Ciencias Experimentales en el ítem 25 (*El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias*).

Del análisis del factor actitudes en relación con la variable “centro de estudios”, encontramos que, en general, los grupos muestran su rechazo en relación con lo enunciado en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*), siendo el de Derecho el que manifiesta su máximo desacuerdo (media: 1,50; desviación típica: 0,71). Sólo los grupos de Ciencias Experimentales y de Politécnica Superior expresan su acuerdo (media: 4,00, 3,00; desviación típica: 0, 1,73). En cuanto al ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), todos los grupos muestran su aceptación y, especialmente, los de Ciencias Experimentales, de Derecho y de Politécnica Superior expresan su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00).

Por tanto, a partir de estos resultados, podemos afirmar que, en general, los estudiantes con discapacidad de la Facultad de Derecho tienden a tener unas ideas y actitudes más positivas sobre su integra-

ción en la universidad. Quizás esta postura de aceptación y apoyo por parte de éstos puedan venir desarrolladas debido, entre otros condicionantes, al carácter favorecedor del contexto universitario. En el extremo opuesto se encuentra el grupo de Ciencias Experimentales, en cuanto que poseen una percepción negativa y un grado de satisfacción bajo sobre su integración educativa y social en el contexto universitario. Sin embargo, esta afirmación no se puede generalizar, ya que hay que tener en cuenta la alta variabilidad existente entre las distintas respuestas y, además, hay que tener en cuenta que el número de estudiantes en cada grupo según los centros es variable y, lo que es más importante, es bajo e insuficiente.

2.4. Ideas y actitudes en relación a la variable “tipo de discapacidad”

En el estudio de la relación de contraste entre los datos que ofrecen el factor teórico ideas y la variable tipo de discapacidad, hemos destacado los siguientes resultados más importantes.

De una parte, hemos encontrado que existe discordancia entre los distintos grupos, según el tipo de discapacidad, en relación a sus respuestas de acuerdo/desacuerdo, encontrándose así una mayor o menor sensibilidad por parte de uno y otro grupo en referencia al resto. En este sentido, uno de los resultados más significativos es que sólo el grupo de estudiantes con otras discapacidades son quienes muestran su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) con lo enunciado en los ítems 11 (*Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades*); 23 (*Debe informarse*

a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados) y 40 (*Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigirnos la adquisición de las competencias de las titulaciones/carreras*). También hay que destacar que el grupo de estudiantes con discapacidad auditiva son los únicos que muestran total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00) con lo enunciado en los ítems 19 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades*) y 22 (*Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad*).

De otra parte, resaltamos la concordancia que existe entre las respuestas de los distintos grupos, en la medida en que manifiestan su desacuerdo en relación con lo enunciado en los ítems, destacando, por su total rechazo, el grupo de estudiantes con discapacidad visual en los ítems 1 (*La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad*), 13 (*Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado*), 17 (*Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo*), 18 (*Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo*) y 21 (*Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase*), con una media de 1,00 y una desviación típica de 0,00.

También dentro de esta concordancia destacamos, por su máximo desacuerdo, el grupo de estudiantes con discapacidad física en los ítems 10 (*Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo*) y 12 (*Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo*), con una media de 1,31 y una desviación típica de 0,48; y el grupo de estudiantes con discapacidad física y otras en el ítem 2 (*La Universidad nos*

pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera), con una media de 1,67 y una desviación típica de 0,58.

Y por último, es importante señalar la concordancia existente entre las respuestas de los distintos grupos en algunos ítems, en cuanto que expresan su aceptación, entre los que sobresalen, por su total acuerdo (media: 4,00; desviación típica: 0,00), los estudiantes con discapacidad auditiva y otras en los ítems 32 (*Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios*), 33 (*Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención*) y 39 (*Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos*); los grupos de estudiantes con discapacidad psíquica, auditiva y otras en el ítem 5 (*Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad*); los estudiantes con discapacidad auditiva en el ítem 27 (*Se nos debe facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades*); los grupos de estudiantes con discapacidad auditiva, visual y otras en el ítem 35 (*La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional*).

Del análisis de contraste a partir de los valores en relación con el factor actitudes según el tipo de discapacidad, destacamos la discordancia de las respuestas entre los distintos grupos. Así pues, en el ítem 6 (*Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios*) casi todos los grupos coinciden en afirmar su rechazo, siendo el de estudiantes con discapacidad física y otras el que expresa su máximo desacuerdo (media: 1,67; desviación

típica: 0,58), excepto los estudiantes con otras discapacidades que son los únicos que manifiestan su aceptación (media: 3,20; desviación típica: 1,09). Asimismo, en el ítem 36 (*Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos*), todos los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, salvo los estudiantes con discapacidad auditiva (media: 2,50; desviación típica: 2,12), piensan estar de acuerdo, destacando por su total aceptación el grupo de estudiantes con otras discapacidades (media: 4,00; desviación típica: 0,00).

Por tanto, partiendo de los datos analizados, podemos resaltar que, en términos generales, los estudiantes con discapacidad física y otras son los que tienden a mostrar unas ideas y actitudes más positivas, en comparación con el resto de estudiantes que presentan otros tipos de discapacidades. En cambio, los estudiantes con otras discapacidades muestran una tendencia a una percepción más negativa y un grado de satisfacción bajo sobre su integración en la universidad. No obstante, como ya hemos explicado con anterioridad, no hay que olvidar, por un lado, la gran dispersión entre las distintas respuestas y, por otro, el reducido tamaño muestral dentro de los distintos grupos según el tipo de discapacidad.

3. Algunas conclusiones

Sin olvidar la alta variabilidad existente entre las distintas respuestas, de los análisis realizados podemos destacar las conclusiones más importantes que a continuación comentamos.

- En cuanto a la relación entre los factores teóricos ideas y actitudes y la

variable asociada edad, podemos indicar, en términos generales, que los estudiantes con discapacidad de 27 años en adelante manifiestan unas actitudes realistas en cuanto a su percepción y grado de satisfacción sobre su integración en la Universidad, si bien son los estudiantes de 34 y más años los que muestran además una mayor sensibilidad, lo cual facilita en parte su adecuada integración.

- En referencia a la relación entre la variable género, por un lado, y, por otro, las ideas y actitudes, podemos señalar que, en comparación con los hombres, las mujeres son las que muestran una percepción más sensible y un grado de satisfacción más positivo sobre su integración como personas con discapacidad en la Universidad.
- En relación con la variable asociada centros de estudio, podemos deducir que los estudiantes con discapacidad de la Facultad de Derecho son los que tienden a tener unas ideas y unas actitudes de aceptación sobre su integración en la Universidad, en comparación con los de otros centros de estudios. Quizás esta percepción positiva y grado alto de satisfacción puedan venir desarrolladas debido a, entre otros condicionantes, al carácter favorecedor del contexto de este centro universitario.
- Del análisis comparativo de las ideas y actitudes en relación con la variable tipo de discapacidad, se destaca que son los estudiantes con discapacidades física y otras los que tienden a expresar unas ideas más positivas y unas actitudes de aceptación sobre su integración educativa y social en el contexto universitario.
- En el conjunto de la muestra, los grupos de estudiantes con discapacidad de edades superiores a los veintisiete

- años, de estudiantes mujeres, de estudiantes de la Facultad de Derecho y de estudiantes con discapacidad de tipo físico y otros, son quienes tienen una percepción más positiva y un mayor grado de satisfacción sobre su integración como personas con discapacidad en la Universidad.
- Todos estos grupos coinciden en expresar su máximo desacuerdo con la idea de que los profesores y profesoras tienden a sentir pena por su situación y ayudarles en exceso sin valorar sus posibilidades. Además, muestran su máximo acuerdo con la idea de que su integración en la Universidad está asumida por la comunidad universitaria y también con la idea de que los contenidos deben ser los mismos que los de sus compañeros y compañeras.
 - Los estudiantes de edades superiores a los treinta y cuatro años, los de la Facultad de Derecho y los estudiantes con discapacidad de tipo físico y otros, son quienes expresan su máximo desacuerdo con la idea de que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con ellos y con la de que la Universidad les pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación o carrera. Además, muestran su máximo acuerdo con la idea de que la evaluación es respetuosa con su situación y les asegura la igualdad de oportunidades y con la idea de que tienen las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes.
 - El grupo de mujeres, el de estudiantes de la Facultad de Derecho y el grupo de estudiantes que poseen unas discapacidades físicas y otras, son quienes coinciden en manifestar su máximo desacuerdo con que "preferirían no haber comenzado a realizar los estudios universitarios".
 - En cualquier caso, hay que tener en cuenta que estas conclusiones no se pueden generalizar, dada la alta dispersión entre las respuestas así como el reducido y variable tamaño muestral en los distintos subgrupos según el tipo de variable asociada, lo cual nos lleva a afirmar, por otro lado, que ninguna de las variables asociadas, como la edad, el género, el centro y el tipo de discapacidad, son los únicos factores que inciden en las ideas y actitudes en cuanto a la percepción y grado de satisfacción sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.

4. Referencias

- AINSCOW, M. (2007). "De la educación especial a escuelas eficaces para todos." En A. SÁNCHEZ y PULIDO, R. (Coord.), *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTON, L. (1998) (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2008). (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- CANEVARO, A. (1988). *Handicap, ricerca e sperimentazione*. Roma: Nuova Italia Scie.
- FORTEZA FORTEZA, M. D. y ORTEGO HERNANDO, J. L. (2003). *Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes*. *Bordón*, 55, 1, Pp. 103-113.
- FOX, D. J. (1981) *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FRANKLIN, B. M. (1996). (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- GARCÍA PASTOR, C. (2005) *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ TORRIJOS, M. y CARBONELL PERIS, R. (2005). *La integración educativa y social*. Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad.
- MEIJER, J. W. (Coord.) (1999). *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Discapacidad. European Agency for Development in Special Education.
- MOLINA FERNÁNDEZ, C. y GONZÁLEZ BADÍA, J. (2007). *Guía de recursos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades públicas andaluzas*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.
- MOLINA, C. y GONZÁLEZ-BADÍA, J. (2006). *Guía de recursos "Universidad y Discapacidad"*. Madrid: Telefónica Accesible, CERMI y Ediciones Cinca.
- REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD (2008). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- SÁNCHEZ PALOMINO (2004). *Educación Especial. Centros y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2004). *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y PULIDO MOYANO, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- UNESCO-MEC (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO-MEC.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (1995). (Dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de Editores.

Notas

- ¹. Este artículo es parte de una amplia investigación desarrollada en la Universidad de Almería sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad. Investigación que abarca los cuatro conglomerados que conforman la vida en nuestra universidad, esto es, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, estudiantes en general y estudiantes con discapacidad; aunque en este artículo sólo recogemos parte de la información referida a los estudiantes con discapacidad.
- ². Test de Validez muestral: $(N-1) D = (N/n-1) p \times q$. En donde: N = Total de la población objeto de estudio.
 $D = e^2 / (1,96)^2$. error de muestreo "e". n = Tamaño muestral. p = Proporción estimada (en este caso 0.50). q = 1- p.

Sobre la autora

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería
 Ctra. Sacramento, s/n. La Cañada de San Urbano (04120, Almería)
 950015092.

Correo electrónico: rcaceres@ual.es

Anexo 1



VICERECTORADO DE ESTUDIANTES
G.I. 782. Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES (CON DISCAPACIDAD) DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Pretendemos conocer las **ideas y actitudes** de la comunidad educativa de la Universidad de Almería hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Estamos muy interesados en conocer su respuesta ya que nos facilitará datos de extraordinaria importancia para poner en marcha acciones concretas que mejoren la atención educativa en la comunidad universitaria.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS
EdadGénero: Hombre Mujer **Titulación /Carrera que cursa.....**
Curso..... Tipo de discapacidad (Tache con una X la respuesta elegida)

Física
 Psíquica
 Auditiva
 Visual
 Otras:

Grado de minusvalía (Con acreditación documental).....

CUESTIONARIO

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA QUE PRESENTAN ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD PIENSO QUE:
 (tache con una x la puntuación más adecuada en función del grado de acuerdo-desacuerdo):
1.- Totalmente en desacuerdo.
2.- En desacuerdo
3.- De acuerdo
4.- Totalmente de acuerdo

1	La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
2	La Universidad nos pone limitaciones a la hora de acceder a una titulación/carrera	1	2	3	4
3	La Universidad debe poner los medios necesarios para que no seamos discriminados	1	2	3	4
4	Mi discapacidad ha supuesto un obstáculo para mis estudios en la Universidad	1	2	3	4
5	Es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad	1	2	3	4
6	Preferiría no haber comenzado a realizar los estudios universitarios	1	2	3	4
7	Nos cuesta más terminar una carrera en la Universidad que a los demás compañeros y compañeras	1	2	3	4
8	No podemos culminar cualquier titulación universitaria	1	2	3	4
9	El profesorado tienen dificultades para relacionarse conmigo	1	2	3	4
10	Los profesores y profesoras no son capaces de trabajar conmigo	1	2	3	4
11	Los profesores y profesoras tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	1	2	3	4
12	Los profesores y profesoras creen que es difícil trabajar conmigo	1	2	3	4
13	Mi discapacidad produce ansiedad al profesorado	1	2	3	4

15	Es necesaria una formación específica del profesorado universitario para trabajar con nosotros	1	2	3	4
16	Debe informarse al profesorado con anticipación de los estudiantes con discapacidad matriculados en sus asignaturas	1	2	3	4
17	Mis compañeros y compañeras de clase tienen dificultades para relacionarse conmigo	1	2	3	4
18	Mis compañeros y compañeras de clase no son capaces de trabajar conmigo	1	2	3	4
19	Mis compañeros y compañeras de clase tienden a sentir pena por nuestra situación y a ayudarnos en exceso sin valorar nuestras posibilidades	1	2	3	4
20	Mis compañeros y compañeras de clase creen que es difícil trabajar con nosotros	1	2	3	4
21	Mi discapacidad produce ansiedad a los compañeros y compañeras de clase	1	2	3	4
22	Es necesaria la formación/sensibilización de los estudiantes para facilitar nuestra estancia en la Universidad	1	2	3	4
23	Debe informarse a los compañeros y compañeras de clase de los estudiantes con discapacidad matriculados	1	2	3	4
24	Tenemos las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes	1	2	3	4
25	El profesorado tiene en cuenta la existencia de estudiantes con discapacidad en el aula para realizar las adaptaciones que sean necesarias	1	2	3	4
26	La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
27	Se nos deben facilitar el acceso a los contenidos y adaptar la metodología y evaluación a nuestras necesidades	1	2	3	4
28	Los contenidos deben ser los mismos que los de nuestros compañeros y compañeras	1	2	3	4
29	La evaluación es respetuosa con nuestra situación y nos asegura la igualdad de oportunidades	1	2	3	4
30	Las medidas educativas puestas en marcha por la Universidad responden a nuestras necesidades	1	2	3	4
31	Debe existir profesorado especializado para la atención educativa y social de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4
32	Debe existir una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, a los profesores y al personal de administración y servicios	1	2	3	4
33	Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para nuestra mejor atención	1	2	3	4
34	Debe existir una normativa específica para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	1	2	3	4
35	La titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias necesarias para su ejercicio profesional	1	2	3	4
36	Debemos conocer las competencias exigidas en cada titulación/carrera antes de matricularnos	1	2	3	4
37	Nuestra integración está asumida por la comunidad universitaria	1	2	3	4
38	Es necesario que la Universidad desarrolle un plan de acogida para nosotros				
39	Se deben incrementar los esfuerzos económicos para mejorar la atención educativa que recibimos.	1	2	3	4
40	Se debe tener con nosotros más flexibilidad a la hora de exigimos la adquisición de las competencias propias de las titulaciones/carreras	1	2	3	4
	OBSERVACIONES QUE DESEE FORMULAR:				

Curso on line de formación de profesorado de la ESO sobre atención a la diversidad

ISSN edición impresa: 1889-4208

Recepción: 18/09/2009

Aceptación: 2/10/2009

M.ª Vicenta Ferrandis Martínez

Claudia Grau Rubio

(Universidad de Valencia)

M.ª Carmen Fortes del Valle

(Universidad de Valencia)

RESUMEN

Se describe y valora un curso on line, de treinta horas de duración, para formar a los profesores de la ESO sobre atención a la diversidad. El curso se desarrolla en el CEFIRE de Godella (Valencia) a través de la plataforma tecnológica de código abierto MOODLE. Se constata la falta de formación del profesorado de secundaria sobre la atención a la diversidad; que su nivel de conocimientos en esta materia es muy diverso; que es controvertida su aplicación; y que la formación on line tiene sus limitaciones.

ABSTRACT

Describe and values a course on line, of 30 hours of length, to form to the professors of the ESO on attention to the diversity. The course develops in the CEFIRE of Godella (Valencia) through the technological platform of open code MOODLE. Ascertains the fault of training of the professors of secondary on the attention to the diversity; that the level of knowledge's is very diverse; that it is controversial his application; and that the training on line has his limitations

(pp. 51-70)

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, formación del profesorado de la ESO, formación on line.

KEY WORDS

Attention to the diversity, training of the professors of the ESO, training on line

1. Introducción

En este artículo mostramos un trabajo de investigación sobre la opinión del profesorado acerca de la atención a la diversidad en la ESO, comprobamos que el profesorado tiene, en general, una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a esta etapa educativa (Ferrandis, 2009).

Sin embargo, los profesores tienen dudas sobre la puesta en marcha de la ESO. Consideran que la dotación de recursos por la Administración es escasa; que el rendimiento y el nivel educativo del alumnado son peores; y que se desatiende a los más capaces. La actitud más negativa es hacia los alumnos poco motivados. Los profesores han cambiado sus prácticas educativas, fundamentalmente en el apartado de actividades y evaluación, pero desconfían de que el cambio provocado por la ESO haya sido positivo.

El profesorado tampoco se siente suficientemente apoyado por la Administración educativa y, aunque aplica las medidas de atención a la diversidad, contempladas en la normativa, no las considera adecuadas. Se queja de que éstas han sido implantadas por la Administración, sin tener en cuenta su opinión.

La buena actitud mayoritaria de los profesores hacia la atención a la diversidad como un derecho contrasta con su escasa formación. Están poco formados en atención a la diversidad y carecen de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas.

Estas carencias formativas, que constatamos, fueron el motivo para diseñar un curso de formación de profesores on line sobre la atención a la diversidad en Secundaria.

El curso se organizó a través de la plataforma tecnológica de código abierto MOODLE, debido a la calidad y consistencia de dicha plataforma. Una vez los alumnos son admitidos en el curso, reciben una clave de usuario y contraseña que les permite acceder a su entorno virtual de aprendizaje.

Al comienzo del curso, los alumnos se encuentran con una amplia información que les va orientando acerca de la forma de aprender en esta modalidad formativa. Además, antes de acceder a los contenidos de los módulos, deben completar un cuestionario de diagnóstico inicial que proporciona a los tutores información personal y profesional del alumnado, así como su nivel de conocimientos previos acerca de los contenidos del módulo.

La formación on line tiene las siguientes ventajas (Schank, 2002; Colas y De Pablos, 2004; y Duart y Sangra, 2001):

- Accesibilidad: no hay limitaciones geográficas.
- El alumno marca su propio ritmo de aprendizaje y puede realizar el curso sin horario establecido, que puede no ser compatible con sus obligaciones.
- Las posibilidades de comunicación que ofrece esta modalidad permite un flujo constante, con tiempos menos rígidos y establecidos, además de que intervienen más interlocutores.

- Soluciona los problemas de espacio y de tiempo que requiere la formación del profesorado.
- Se puede seguir el progreso del alumno a través de tutorías telemáticas individualizadas, que se adaptan a sus intereses personales y profesionales.
- Permite que haya un registro de las actividades del alumnado.
- La presentación de la información es más motivadora, y puede incorporar texto, imágenes, animación y vídeos.
- Permite la actualización de los contenidos y actividades.

Pero la formación on line también puede crear algún que otro problema, ya que hay alumnos que se sienten perdidos ante la gran cantidad de información que se les facilita. Por ello, es necesario dar constantemente referencias prácticas.

En la enseñanza presencial, el profesor es el encargado de marcar el ritmo, el que genera y recoge los contenidos que al final evaluará. En la formación no presencial, es necesario anticiparse a los problemas que va a encontrar el estudiante y disponer de los elementos para que pueda superarlos.

2. Descripción del curso on line

2.1. Introducción

Las autoras contactamos con el CEFIRE de Godella (Valencia) para ofertar un curso sobre atención a la diversidad, iniciativa que fue aceptada.

Se diseñó un curso de orientación teórico/práctica y on line. Se pretendía, además de una fundamentación teórica, dar a conocer soluciones prácticas y establecer un intercambio de opiniones y experiencias entre los participantes del curso. El curso on line nos permite aprovechar una herramienta como Internet, familiarizar al alumno con esta nueva tecnología, y que descubriera las posibilidades de la red, tanto formativas como de obtención de información.

El CEFIRE de Godella proporcionó la plataforma a través de un programa llamando MOODLE, que nos permitió elaborar fácilmente un curso on line, no excesivamente complicado para Los alumnos.

El curso se diseña para una duración de treinta horas durante un mes y a los alumnos se les da un certificado oficial.

2.2. Objetivos

- Actualizar los conocimientos y mejorar la sensibilidad del profesorado hacia la atención a la diversidad en los centros.
- Conocer y reflexionar sobre las posibilidades que plantea nuestro marco legislativo actual.
- Facilitar estrategias organizativas y de adaptación del currículo, y mostrar ejemplos de actuación que resulten positivos.
- Proporcionarle estrategias para trabajar los procesos cognitivos básicos, la comprensión lectora y la resolución de problemas.

2.3. Contenidos

Los contenidos se presentaron en cinco bloques:

<p>Bloque 1: Actualización de la normativa sobre la atención a la diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> – De las necesidades educativas especiales a las necesidades específicas de apoyo. – Medidas generales y específicas de atención a la diversidad. – Modalidades de escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. – Proceso de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.
<p>Bloque 2: Algunas lecturas interesantes</p>	<p>Se ofrece información sobre ocho libros relacionados con la educación secundaria y la atención a la diversidad:</p> <p>ARAPILES HERNÁNDEZ (2007). <i>Adaptaciones curriculares para el alumnado extranjero</i>, Junta de Castilla y León: Consejería de educación.</p> <p>AROCAS SANCHÍS, E. MARTÍNEZ COVES, P. y MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (2004). <i>Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades</i>. Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura i Esport.</p> <p>BLASCO CALVO, P. (2006). <i>Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria: casos práctico resueltos</i>, Nau llibres Valencia.</p> <p>FERNÁNDEZ, E. y PUJADO, J. (2003). <i>Planeta ESO</i>. Barcelona, Plaza y Janés</p> <p>LÓPEZ OCAÑA, A. M. y ZAFRA JIMÉNEZ (2003). <i>La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernández de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)</i>. Octaedro. Barcelona.</p> <p>MARCHENA GÓMEZ, R. (2005). <i>Mejorar el ambiente en las clases de secundaria</i>, Málaga: Aljibe.</p> <p>ONRUBIA REVUELTA, J. (2004). <i>Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria</i>, Barcelona: Graó.</p> <p>QUESADA, J. (2000). <i>I a qui carai importan l'ESO. Com sobreviure a la reforma</i>. Barcelona: Columna Edicions.</p>
<p>Bloque 3: Intervención educativa en los procesos cognitivos básicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias y adaptaciones para paliar los problemas emocionales, de percepción, atención, memoria, funciones ejecutivas, pensamiento, motricidad, lenguaje, y conducta en alumnos con alteraciones neurológicas. – Otras adaptaciones en los centros escolares.

<p>Bloque 4: Intervención educativa en las materias instrumentales (resolución de problemas y comprensión lectora)</p>	<p><i>Parte I. Etnomatemáticas para atender a la diversidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué entendemos por etnomatemáticas? – Matemáticas en oriente y occidente: la magia de enseñar matemáticas en Japón. – Actividades etnomatemáticas en el aula como estrategia para favorecer un buen desarrollo matemático curricular. – Dificultades en la aplicación de los recursos etnomatemáticos. – Etnomatemáticas y dificultades de aprendizaje. – Uno de nuestros estudios. – Para finalizar. <p><i>Parte II. Enseñanza de la comprensión lectora en la atención a la diversidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Tres concepciones teóricas en torno al proceso de lectura. – El proceso de lectura. – Características de los lectores competentes. – Pasos para desarrollar estrategias de comprensión. – Estrategias que favorecen la comprensión lectora. – Algunos programas para trabajar la comprensión lectora. <p><i>Parte III. Diversidad, discapacidad e instrumentales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Síndromes de retraso mental. – Estudio de un caso: alumno con retraso mental. <ul style="list-style-type: none"> * Principios generales de intervención psicopedagógica. * Evaluación del lenguaje: léxico, sintaxis, gramática y pragmática. * Desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas. * Estrategias para desarrollar los procesos mentales.
<p>Bloque 5: Casos prácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Caso I.</i> Decisiones organizativas y curriculares de centro y de aula para atender a la diversidad del alumnado. – <i>Caso II.</i> Opcionalidad y optatividad en educación secundaria obligatoria al finalizar 4º curso. – <i>Caso III.</i> Grupos flexibles. – <i>Caso IV.</i> Propuesta de adaptación curricular significativa (ACI) para un alumno con déficit visual. – <i>Caso V.</i> Compensación educativa. – <i>Caso VI.</i> Adaptación curricular para un alumno con altas capacidades.

2.4. Metodología didáctica

El curso está diseñado de manera que respete, en los cinco bloques establecidos, una estructura muy similar, para facilitar al alumno que se familiarice con la dinámica del curso.

Estructura de los temas

Cada bloque tiene un cuestionario previo, con el que tratamos de averiguar qué sabe el profesor sobre el tema antes de tratarlo. Este cuestionario se presenta sin información, es decir, los alumnos contestan el cuestionario sin leer el contenido del tema, puesto que el programa permite ocultar el contenido teórico.

Se les da tiempo suficiente para la realización del cuestionario y posteriormente se les proporciona la información referente al tema.

El contenido teórico se les presenta a través de un documento Word en el programa Acrobat Reader y una presentación

de Power Point en dos versiones: una en el programa "Splash", que permite verla como video, y otra en "Acrobat Reader", para que el alumno pueda grabarlo en su ordenador o/y imprimirla.

En cada bloque de contenidos, el alumno tiene que realizar una serie de actividades relacionadas con la parte teórica. Las actividades son diseñadas para que elija aquéllas que le resulten más interesantes; es decir, se le proponen diversas actividades y él escoge en función de sus preferencias.

En cada bloque hemos añadido una explicación de cómo trabajar cada tema y un apartado de "discusión del tema", donde el alumno puede consultar cualquier cuestión, preguntas, comentarios, sugerencias; en fin, todo aquello que le pudiera interesar comentar.

El bloque termina con el mismo cuestionario inicial (con las preguntas y las opciones cambiadas de orden) para averiguar lo que el alumno ha asimilado.

ESTRUCTURA DEL CURSO
Bloque 1 Actualización de la normativa sobre la atención a la diversidad
<p>Este bloque describe las medidas de atención a la diversidad de la LOE, sin olvidar las medidas incluidas en normativas anteriores y recogiendo diferentes normativas de las distintas Comunidades Autónomas.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cómo trabajar este tema – Pre-test tema 1 – Fórum de noticias <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> – LOE – Tema 1 Power Point

.../...

.../...

Actividades

- Discusión tema 1: Actualización en la atención a la diversidad
- Enviar actividades tema 1

Las actividades del bloque (elegir dos de ellas):

- Describir las medidas de atención a la diversidad, incluidas en el plan de atención a la diversidad de un centro docente (puede utilizarse la información disponible en INTERNET).
- Tras una visita al centro docente, hacer una relación de las adaptaciones de acceso de que dispone.
- Seleccionar y comentar diez páginas Web relacionadas con las adaptaciones curriculares.
- Explicar las medidas de atención a la diversidad adoptadas en el centro docente donde trabajas.
- Analizar una adaptación curricular significativa, facilitada por un centro docente, indicando qué modificaciones de los elementos prescriptivos del currículo se han realizado.
- Post-test I.

Bloque 2**Algunas lecturas interesantes**

Aunque el tema es de carácter informativo y no se les pide que realicen ninguna actividad, se trata de averiguar qué han leído sobre la atención a la diversidad en la ESO.

- Cómo trabajar este tema
- Pre-test tema 2

Recursos

- Power Tema II
- Presentación tema 2
- Post-test 2

Bloque 3**Intervención educativa en los procesos cognitivos básicos**

Se ofrecen estrategias educativas para trabajar la percepción, atención, memoria, pensamiento y procesos ejecutivos.

Se complementa el tema con algunas orientaciones para los niños con problemas motores, emocionales y de lenguaje.

- Cómo trabajar este tema
- Pre-test tema 3

Recursos

- Procesos cognitivos
- Tema 3: PowerPoint
- Tema III. Power Point

.../...

Actividades

- Discusión tema: Procesos Cognitivos
- Actividades Tema III
- Enviar actividades bloque 3
- Post-test tema 3

Las actividades presentadas para este tema fueron las siguientes:

1. El caso de Yolanda (alteraciones visuales, motoras, cognitivas y comportamentales, producidas por un tumor cerebral) (Grau, Fortes, Fernández y García, 2002).
2. El caso de Elena (alteraciones visuales, motrices y atención producidas por un tumor cerebral) (Grau, 2006).
3. El caso de Francisco (alteraciones sensoriales, motoras y cognitivas producidas por el Síndrome de Down).
4. El caso de Rocío (déficits en la memoria a corto plazo y alteraciones comportamentales y emocionales, producidas por un tumor cerebral) (Grau y Hernández, 2002).
5. El caso de Ben (déficits cognitivos y de atención/hiperactividad producidos por un traumatismo craneal) (Semrud-Clikeman, 2001).
6. El caso de Marta (dificultades sensoriales y cognitivas producidas por el Síndrome de Turner) (Grau, 2006).
7. Terapia de grupo para adolescentes con cáncer con afectación del sistema nervioso central (Grau y Hernández, 2002).
8. Visita y comenta la siguiente página web:
<http://www.trastornohiperactividad.com/>

De las siguientes actividades, elige y realiza dos:

- Elige una, de entre las actividades 1, 4, 5 y 7.
- Elige otra, de entre las actividades 2, 3, 6 y 8

Bloque 4

Intervención educativa en las materias instrumentales (resolución de problemas y comprensión lectora)

Este bloque se centra en dos materias (matemáticas y lenguaje). Se explican los problemas que tienen los alumnos de ESO ante las mismas, y las estrategias para que les resulten más fáciles.

El capítulo se complementa con la explicación de algunos síndromes comunes que podemos encontrar en el aula.

Parte I: Comprensión lectora

- Cómo trabajar la comprensión lectora
- Pre-test comprensión

Recursos

- Comprensión lectora
- Enseñanza de la comprensión lectora
- Power tema IV Comprensión lectora

Actividades

- Actividades comprensión lectora
- Post-test comprensión

.../...

Parte II. Etnomatemáticas

- Cómo trabajar las Etnomatemáticas
- Pre-test Etnomatemáticas

Recursos

- Etnomatemáticas
- Etnomatemática ppt
- Etnomatemática ppt

Actividades

- Actividades Etnomatemáticas
- Post-test Etnomatemáticas

Parte III. Instrumentales y discapacidad

- Cómo trabajar instrumentales y discapacidad

Recursos

- Principios generales de intervención en discapacidad intelectual
- Diversidad, discapacidad, instrumentales
- Power tema IV síndromes y discapacidad intelectual

Actividades

- Actividades instrumentales y diversidad

Las actividades tanto para matemáticas como para comprensión lectora fueron las siguientes:

- Busca en Internet tres recursos para mejorar la comprensión lectora.
- Busca en Internet tres recursos para mejorar la comprensión matemática.

La última parte es informativa y no obligatoria para los alumnos que realizan el curso. Las actividades son redactar cuatro ideas fundamentales que hayan entresacado de los dos documentos.

Bloque 5

Casos prácticos

Se presentan casos prácticos relacionados con las medidas de atención a la diversidad, tanto a nivel organizativo como a nivel curricular.

- Cómo trabajar este tema
- Pre-test tema 5

Recursos

- ¿Qué casos prácticos podemos encontrar en el aula?
- Tema 5 ppt
- Power tema V

.../...

.../...

Actividades

- Discusión del tema: casos Prácticos
- Actividades bloque 5
- Post-test 5

De las actividades siguientes, elegir una:

- *Ejercicio 1.* Realizar una propuesta razonada y coherente sobre las medidas ordinarias y/o extraordinarias de atención a la diversidad para el curso siguiente.
- *Ejercicio 2.* Propuesta de adaptación curricular significativa (ACIs) para una alumna con síndrome de Down.

Los casos se extraen de los siguientes libros:

- BLASCO CALVO, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria: casos prácticos resueltos*. Valencia: Nau Llibres.
- LÓPEZ OCAÑA, A. y ZAFRA JIMÉNEZ (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernández de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- ARAPILES HERNÁNDEZ (2007). *Adaptaciones curriculares para el alumnado extranjero*, Junta de Castilla y León: Consejería de Educación.
- AROCAS SANCHÍS, E.; MARTÍNEZ COVES, P. y MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura i Esport.

Sesiones presenciales

Los alumnos deben asistir a dos clases presenciales: una al principio del curso y otra al final; el resto de las sesiones es on line.

La primera sesión presencial consiste en proporcionarles información acerca del funcionamiento del curso on line, por el asesor del CEFIRE, y del desarrollo del programa, por las tres profesoras del curso.

En la segunda sesión presencial y última del curso, los alumnos tienen que completar un cuestionario acerca de la valoración del curso. Asimismo, se hace una puesta en común, donde los alumnos

pueden realizar una valoración personal del curso y las dificultades que ha tenido. Finalmente, las profesoras explican los ejercicios realizados y su valoración personal.

2.5. Participantes

La demanda del curso fue lo suficientemente amplia (188 alumnos solicitan el curso). La preinscripción se cerró antes de finalizar el plazo porque el número de profesores que lo solicitó era excesivo.

De acuerdo con los criterios del CEFIRE, se aceptaron 80 solicitudes, aunque el curso era en principio para 60 alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO		
Sexo	Hombres	15
	Mujeres	65
Situación laboral	Bolsa de trabajo	24
	Interinos	32
	Funcionarios en prácticas	10
	Contratado laboral	5
	Funcionarios de carrera	8
	Asesora del CEFIRE	1
Especialidades	Educación física	5
	Valenciano	4
	Tecnología	7
	Lengua y Literatura	7
	Matemáticas	10
	Inglés	6
	Educación especial	3
	Biología	6
	Música	5
	FOL	6
	Geografía e Historia	5
	Psicopedagogos	6
	Otros	9

El CEFIRE expidió 69 certificados (86,3% de los matriculados); es decir, de 80 alumnos matriculado 69 fueron aptos y 11 no aptos.

2.6. Contestaciones al pre-test y al post-test

Incluimos los resultados de los cuestionarios previos al tema y los posteriores, que están en formato de prueba objetiva (Tema I, II y IV), y referidos a los temas en que tienen actividades prácticas concretas. No incluimos aquellos cuyas respuestas son más abiertas y no aportan datos sobre lo que el alumno sabe previamente.

En el primer tema (20 preguntas) observamos que sólo un 35 % de los alumnos que han contestado el pre-test ha acertado más de 10 preguntas; y sólo un 6 %, 15 o 16. En el post-test ese porcentaje se invierte considerablemente: el 95% ha acertado 10 o más preguntas; y un 52%, 15 o más. Ha habido un aumento considerable de los aciertos después de trabajar la información del tema y realizado las actividades propuestas.

En el tercer tema (20 preguntas) observamos una tendencia parecida. Sólo un 40 % de los alumnos que han contestado el pre-test ha acertado 10 preguntas o más; y sólo un 1/3, más de 15; nadie ha superado 16 preguntas acertadas. En el post

–test ese porcentaje se invierte, el 85 % ha acertado 10 o más preguntas y un 60%, ha contestado 15 o más. Ha habido un aumento considerable de los aciertos después de trabajar la información del tema y realizado las actividades propuestas.

En el cuarto tema (10 preguntas) observamos unos resultados parecidos a los dos anteriores.

- *Comprensión lectora*: el 44 % de los alumnos que han contestado el pre-test ha acertado 5 preguntas o más; y sólo un 1'5 %, más de 8. En el post-test ese porcentaje se invierte: el 85 % ha acertado 5 o más preguntas; y un 43%, ha contestado 8 o más.
- *Matemáticas*: el 48 % de los alumnos que han contestado el pre-test ha acertado 5 preguntas o más; y sólo un 4'5 %, más de 8. En el post-test ese porcentaje se invierte; el 77 % ha acertado 5 o más preguntas; y un 37%, 8 o más.

Los resultados del post-test en matemáticas son inferiores que los de comprensión lectora.

2.7. Contestaciones a las actividades

Las actividades en algunos bloques (bloques 1, 3, 5) están planteadas de manera que el alumno pueda elegir aquellas que le resultasen más interesantes por diversos motivos.

Contestaciones a las actividades del bloque I

En el primer bloque el alumno puede elegir dos actividades de cinco.

Actividad	Personas que la eligen
Actividad 1	49
Actividad 2	23
Actividad 3	35
Actividad 4	16
Actividad 5	6

Combinaciones	
Actividades 1,3	29
Actividades 1,2	13
Actividades 1,4	3
Actividades 1,5	1
Actividades 2,3	3
Actividades 2,4	6
Actividades 2,5	1
Actividades 3,4	3
Actividades 4,5	4

Las actividades que más se han resuelto han sido la primera y la tercera y, además, en esta combinación. Es decir, a los alumnos les ha resultado más interesante o más asequible la actividad número 1 (describir las medidas de atención a la diversidad contempladas en un centro docente, pudiendo utilizar información de Internet) y la 3 (comentar 10 páginas Web relacionadas con adaptaciones).

Las actividades 2 (hacer una relación de las medidas de acceso a su centro docente) y la 4 (concretar las medidas de atención a la diversidad que se estaban aplicando en su centro), quizás han sido menos elegidas por el hecho de que algunos alumnos no tuvieran asignado centro docente.

Y claramente la que les ha resultado más dificultosa o menos interesante ha sido la actividad 5 (analizar una adaptación curricular e indicar que elementos prescriptivos del currículo habían sido adaptados).

Contestaciones a las actividades del bloque III

En este bloque las actividades están clasificadas en dos grupos, y de cada grupo tenían que elegir una.

Actividades primer grupo	
Actividad	Personas que la eligen
Actividad 1	18
Actividad 4	7
Actividad 5	24
Actividad 7	8

Actividades segundo grupo	
Actividad	Personas que la eligen
Actividad 2	12
Actividad 3	21
Actividad 6	3
Actividad 8	23

Las actividades propuestas en este bloque están fundamentalmente relacionadas con la presentación de casos de niños con problemas visuales, de atención, de memoria, de percepción...

El caso en el que se han aportado más estrategias ha sido el de Ben (actividad 5): un niño con problemas de atención y memoria; seguido del caso de Yolanda (actividad 1): una niña con problemas visuales y

en el que se pedía diseñar actividades para trabajar dichos problemas. Los menos elegidos son el caso 4 (Rocío, una niña que ha sufrido un tumor cerebral con problemas de memoria) y el ejercicio 7 (los problemas de un grupo de adolescentes con cáncer que presentan secuelas neurocognitivas).

En el otro grupo de actividades, las que se han resuelto mayoritariamente son la 8 (comentar una página Web sobre trastornos de hiperactividad) y la 3, el caso de Francisco, un niño con síndrome de Down (trabajar la percepción y la memoria auditiva). En este grupo, la que menos se ha elegido es la actividad 6, el caso de Marta, con el síndrome de Turner, (trabajar la percepción viso-espacial y la memoria visual). Quizás el desconocimiento del síndrome ha influido en la elección.

En estos dos bloques (1 y 3) han sido muy elegidas aquellas actividades para las que se requería utilizar Internet.

En el bloque 4 en las actividades no había ninguna posible elección, por lo tanto los alumnos han resuelto las propuestas.

En el bloque 5 se plantean dos actividades a elegir una de ellas.

Actividades bloque V	
Actividades	Personas que la eligen
Actividad 1	37
Actividad 2	20

En la primera actividad, la más elegida, se debe realizar la distribución de un conjunto de alumnos con dificultades en las distintas clases y proponer las medidas de atención. En la segunda, se les pide que realizar una adaptación curricular para una alumna con síndrome de Down.

3. Valoración del curso

Se ha utilizado para la valoración del curso un cuestionario del CEFIRE, que se aplica en la fase post, es decir, una vez finalizado cualquiera de los cursos que se imparten. Consta de cinco bloques:

1. Motivo por el cual has participado
2. Contenidos
3. Metodología
4. Documentación
5. Organización
6. Formadores
7. Valoración global
8. Sugerencias para mejorar el curso.

3.1. Resultados

Los resultados se ofrecen en la tabla que presentamos a continuación.

1. Motivo por el cual has participado	
1.1. Obtención de información directamente relacionada con las clases que impartes este curso	31,71% (13)
1.2. Obtención de información relacionada con las clases que puedo impartir los próximos cursos	26,83% (11)
1.3. Obtener formación de conocimientos de base	46,34% (19)
1.4. Obtener información de conocimientos específicos	26,83% (11)
1.5. Obtener información metodológica y didáctica	26,83% (11)
1.6. Otras (especificar) Algunos asistentes especifican: – Obtener puntos. – Obtener puntos, el certificado necesario y, al mismo tiempo, aprender a atender la diversidad.	

Tabla n.º 1. Motivación para participar en el curso orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

Podemos destacar que sólo un 31,71 de los asistentes tenía la motivación de obtener información relacionada con las clases que estaba impartiendo este curso,

frente a un 46,34% que pretendía obtener una formación básica en su condición de funcionarios en prácticas.

3.2 Contenidos del curso

	Sí	No	Parcialmente
1. Los contenidos impartidos se han ajustado a los programados previamente	78,05% (32)	9,76% (4)	12,2% (5)
2. Los contenidos ha sido adecuados para la consecución de los objetivos	65,85% (27)	12,2% (5)	21,95% (9)
3. Los aspectos e ideas fundamentales desarrolladas en este curso han sido claros	51,22% (21)	4,88% (2)	43,9% (18)
4. La aplicación en el aula de los conceptos, procedimientos y actitudes adquiridos será alta, media o baja.	Alta 14,63% (6)	Media 70,73% (20)	Baja 14,63% (6)

Tabla n.º 2. Contenidos del curso. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

Frente a un 51,22% que ha encontrado claros los contenidos presentados, un 43,9% los encuentra parcialmente claros.

3.3. Metodología

	Muy motivadora y adecuada	Poco motivadora Y medianamente adecuada	Nada motivadora e inadecuada
1. La dinámica de las sesiones te ha parecido	51,22% (21)	34,15 (14)	14,63 (6)
2. La secuencia de actividades ha sido	24,39% (10)	60,98% (25)	14,63% (6)
3. En general consideras adecuada la metodología	48,78% (20)	43,9% (18)	7,32% (3)

Tabla n.º 3. Metodología del curso. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

El cuestionario del CEFIRE es estándar, no está diseñado exclusivamente para un curso on line. Creemos que, especialmente la pregunta 3.1, debería tener otra formulación. Este apartado es, sin duda, fundamental. La experiencia

adquirida con este curso nos permitirá mejorar ofertas futuras considerado distintos niveles de dificultad en función de los conocimientos y experiencia previa de los participantes en el contenido a trabajar.

3.4. Documentación

	Abundantes	Suficientes	Escasos
1. Por su calidad, los materiales que se han proporcionado son:	80,49% (33)	19,51% (8)	0%
	Útiles	Parcialmente útiles	Nada útiles
2. Por su utilidad, los materiales que se han proporcionado son:	48,78% (20)	51,22% (21)	0%
	Buenos	Aceptables	Nada
3. Por su calidad, los materiales que se han proporcionado son:	68,29% (28)	31,71% (13)	0%

Tabla n.º 4. Documentación. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

Estamos ante uno de los apartados del cuestionario mejor valorados. Además de los porcentajes recogidos en la tabla número cuatro, muchos de los asistentes manifestaron su satisfacción por la calidad de los materiales aportados.

3.5. Organización

	Excesivo	Adecuado	Escaso
2. El tiempo dedicado al curso, es	24,39% (10)	26,83% (11)	48,78% (20)

Tabla n.º 5. Organización. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros. Según el cuestionario del CEFIRE.

Con los datos de esta tabla se aprecia con claridad la heterogeneidad del grupo. Queremos destacar que el 48,78% considera que se ha dedicado un tiempo escaso.

3.6. Formadores

	Alta	Media	Baja
1. Su cualificación (en general) te ha parecido	92,68% (38)	4,88% (2)	2,44% (1)
2. Su capacidad pedagógica (en general) te ha parecido	80,49% (33)	17,07 (7)	2,44 (1)
	Muy motivadora	Suficiente motivadora	Poco motivadora
3. Su actuación en general, ha sido	39,02% (16)	51,22% (21)	9,76% (4)

Tabla n.º 6. Formadores. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

Los participantes tuvieron oportunidad de conocerlos en dos sesiones presenciales. En la primera, se explicó la organización del curso; y, en la última,

se comentaron algunas dudas que se habían planteado en la dinámica de los distintos bloques de contenidos del programa.

3.7. Valoración global

En la tabla que aparece a continuación presentamos una valoración más general.

	Alto	Adecuado	Bajo
1. El nivel de dificultad del curso	80,49% (33)	19,51% (8)	0%
	Muy útil	Medianamente útil	Poco útil
2. Desde el punto de vista de la utilidad práctica, el curso es	34,15% (14)	51,22 (21)	14,63% (6)
	Alta	Media	Baja
3. Globalmente consideras la calidad del curso	56,1% (23)	36,59% (15)	7,32% (3)
	Sí	Parcialmente	No
7.4 El curso ha satisfecho tus expectativas	26,83% (11)	63,41% (26)	9,76% (4)

Tabla n.º 7. Valoración global. Orientaciones prácticas para atender a la diversidad en los centros, según el cuestionario del CEFIRE.

Los materiales del curso son documentos que utilizamos en la formación inicial de maestros. Desde nuestra perspectiva, el nivel de dificultad era el adecuado. El que un 80,49 de los participantes considere alta la dificultad resulta un elemento muy importante para la reflexión.

3.8. Sugerencias para mejorar el curso

- “No habría que eliminar nada, pero tendría que ser de más horas”.
- “No habría que eliminar nada pero quizás sería necesario que fuera presencial y con dinámicas de grupo”.
- “Habría que ampliar los casos prácticos”.

¿Qué destacarías de este curso?

- “Destacaría la gran cantidad de materiales que nos han dado. Pero claro, en muy poco tiempo y para la gente que no tenía muchos conocimientos ha sido muy rápido y abundante”.
- “La realización on line, ya que tengo problemas graves familiares, los cuales necesitan de mi atención. Necesito trabajar y también formarme, y de esta manera es la única oportunidad que tengo de hacerlo”.
- “La motivación que me ha despertado”.

¿Qué criticarías de este curso?

- “Que nos perdiáramos con tanta información. Un docente de secundaria de diferentes áreas no tiene el nivel de conocimientos necesarios para seguir este curso”.
- “Curso de 30 horas que para poder realizarlo en buenas condiciones serían necesarias unas 100. Demasiado material que leer, demasiadas activi-

dades para el tiempo que se supone debería durar”.

- “El poco tiempo, mucha cantidad de información buena y daba pena no poder profundizar”.

4. Conclusiones

La formación psicopedagógica del profesorado de secundaria es un tema no resuelto, y, más aún, la formación en atención a la diversidad.

La investigación educativa en el campo de la atención a la diversidad es reciente, lo que provoca que sea un tema controvertido a nivel de su aplicación en la práctica educativa.

Asimismo, la atención a la diversidad es un campo muy amplio e incluye características muy diversas del alumnado: discapacidad, trastornos del comportamiento, dificultades de aprendizaje, altas capacidades, marginación social, inmigración, minorías étnicas, y alumnos con enfermedad.

Somos conscientes que intentar resolver el tema de la formación de profesores de secundaria sobre atención a la diversidad, a través de un curso de 30 horas on line, y cambiar las actitudes opiniones y las prácticas educativas del profesorado, es una ingenuidad.

No obstante, este curso nos ha servido para constatar la falta de formación del profesorado de secundaria; que el nivel de conocimientos del profesorado es muy diverso; que la temática es muy amplia; y que la formación on line tiene sus limitaciones.

Hemos aprendido a organizar los contenidos, la progresión de las actividades,

la evaluación y la interacción con los alumnos, en un formato digital.

Los contenidos, por la limitación del curso, no han abarcado toda la problemática de la atención a la diversidad. Aunque hemos dado una panorámica general de las medidas de atención que se pueden realizar en los centros docentes, los contenidos han profundizado más en el tema de las dificultades de aprendizaje, tanto por alteraciones en los procesos psicológicos básicos, como en las áreas instrumentales (matemáticas y comprensión lectora).

A pesar de elaborar el curso on line con lecturas y actividades que utilizamos en la formación inicial del maestro, el curso ha resultado complicado para un porcentaje considerable de profesores de secundaria. Esto nos demuestra que la formación inicial de los profesores es muy deficitaria en temas de atención a la diversidad. Por esta razón nos planteamos una posible modificación en una segunda edición, presentándolo, al menos, con dos niveles de dificultad.

Dadas las ventajas de la formación on line, nos gustaría que el nivel de logro de los objetivos fuese muy similar a un curso presencial. Creemos que mejorando el diseño podemos conseguirlo.

Un paso previo para lograr un buen diseño on line de un curso con una temática tan compleja como es atención a la diversidad, es la modalidad semi-presencial, que puede facilitar retroalimentación al profesorado sobre el logro de objetivos planteados.

Consideramos también que este curso on line sólo puede abordar una parcela muy pequeña de lo que constituiría una formación básica en atención a la diversidad y que debería completarse con otros cursos monográficos.

5. Referencias

- ARAPILES HERNÁNDEZ (2007). *Adaptaciones curriculares para el alumnado extranjero*. Junta de Castilla y León: Consejería de Educación.
- AROCAS SANCHIS, E.; MARTÍNEZ COVES, P. y MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura i Esport.
- BLASCO CALVO, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria: casos práctico resueltos*. Valencia: Nau llibres.
- COLÁS BRAVO, M. P. y DE PABLOS PONS, J. (2004). La formación del profesorado basada en las redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº 5.
- DUART, J. M. y SANGRÁ, A. (2001). "Formación universitaria por medio de la WEB un modelo integrador par el aprendizaje superior". En J. M. Duart, y A. Sangrá: *Aprender en la virtualidad*, (23-50) Universitat Oberta de Catalunya: Gedisa.
- FERNÁNDEZ, E. y PUJADO, J. (2003). *Planeta ESO*. Barcelona: Plaza y Janés.
- FERRANDIS MARTÍNEZ, M. V. (2009). *La atención a la diversidad en la ESO*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.
- FORTES DEL VALLE, M. C. (2005). *Etnomatemáticas como recurso en el aula intercultural*. IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Instituto de Estudios Ceutíes.
- GRAU RUBIO, C.; FORTES DEL VALLE, M. C.; FERNÁNDEZ MENESES, F. y GARCÍA MARTÍNEZ, L. (2002). Detección de se-

- cuelas neurológicas y programas de intervención psicoeducativa en niños de Educación Infantil con tumores en el cerebelo. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 5 (2) nº monográfico, 107-122.
- GRAU RUBIO, C. y HERNÁNDEZ NÚÑEZ-POLO, M. (2002). Intervención psicoeducativa en adolescentes con tumores del sistema nervioso central. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 5 (2) nº monográfico, 123-142.
- GRAU RUBIO, C. (2006). Educación y retraso mental: orientaciones prácticas. Málaga: Aljibe.
- GRAU RUBIO, C. (2007). Estrategias educativas para alumnos con daño cerebral sobrevenido. En J. Ipland y col.: *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Universidad de Huelva.
- GRAU RUBIO, C. (2008). "La práctica de las adaptaciones curriculares" en A. de la Herrán y J. Paredes: *Didáctica General práctica: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (253-268). Madrid: McGraw Hill.
- LÓPEZ OCAÑA, A. M. y ZAFRA JIMÉNEZ (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernández de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- MARCHENA GÓMEZ, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*, Málaga: Aljibe.
- ONRUBIA REVUELTA, J. (2004). Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
- QUESADA, J. (2000). *I a qui carai importan l'ESO. Com sobreviure a la reforma*. Barcelona: Columna Edicions.
- SCHANK, R. (2002). *Designing World-Class E-Learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. (2001). *Traumatic Brain Injury in Children and Adolescents. Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.

Sobre las autoras

M.ª Vicenta Ferrandis Martínez

C/ Cervantes nº. 46 pta bajo, 46 910. Benetússer (Valencia).

96 375 09 76. e-mail: m_ferrandis@yahoo.es

Maestra de Pedagogía Terapéutica del Instituto Joan Llopis Mari (Cullera)

Claudia Grau Rubio

E.U. de Magisterio "Ausias March" C/ Alcalde Reig, s/n. 46006 Valencia

Claudia.Grau@uv.es

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

Su docencia e investigación están relacionadas con la Atención a la diversidad, especialmente la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

M.ª Carmen Fortes del Valle

E.U. de Magisterio "Ausias March" C/ Alcalde Reig, s/n. 46006 Valencia

Maria.C.Fortes@uv.es

Catedrática de E.U. del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia.

Su docencia e investigación están relacionadas con la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad

Su incidencia en la formación

ISSN edición impresa: 1889-4208

Recepción: 20/09/2009

Aceptación: 10/10/2009

M^a Jesús Colmenero Ruiz
(Universidad de Jaén)

RESUMEN

Este artículo describe una investigación, de corte cuantitativo (cuestionario), que se ha llevado a cabo en la provincia de Jaén con la finalidad de detectar qué tipo de necesidades formativas tienen los profesores de Educación Secundaria, así como analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad. En este trabajo vamos a centrarnos sólo en una parte de la investigación, que consiste básicamente en averiguar, mediante una tabla de contingencia, si existe asociación entre los años de experiencia de los profesores de Educación Secundaria como docentes y sus actitudes hacia la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Necesidades formativas, formación inicial, educación secundaria, atención a la diversidad, profesorado.

ABSTRACT

This article describes an investigation type quantitative (questionnaire) that was carried out in the province of Jaen. The purpose was to detect what types of formative needs the teachers of Secondary Education has, as well as to analyze the perceptions, beliefs and attitudes of this group with respect to the attention to the diversity. In this paper we focus only on part of the investigation, which is basically to find out, using a contingency table, if there is an association between years of experience of teachers in secondary education as teachers and their attitudes towards attention to diversity.

KEY WORDS

Training needs, initial training, secondary education, attention to diversity trainers.

(pp. 71-82)

1. Estado de la cuestión

Resulta fundamental, ya en el siglo XXI, echar una mirada hacia atrás para analizar lo que con respecto a la integración educativa se ha venido realizando en nuestros centros educativos y en lo que ha supuesto la atención a la educación especial, desde un ámbito epistemológico, académico y profesional (Brodin y Lindstrand, 2007). Indudablemente se ha mejorado mucho pero entendemos que no lo suficiente como para afirmar que los problemas de segregación y exclusión han sido erradicados de nuestros centros educativos, que perviven prejuicios y discriminaciones que condicionan la acción educativa (Poza, 2006). El propósito de este trabajo se centra en indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad, de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, apoyándonos para ello en las contradicciones y problemas que se detectan en el proceso de integración y que ya fueron descritas por Zabalza Beraza (1995).

Es básico detectar cuáles son las percepciones de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria sobre el complejo mundo de la diversidad, cómo lo afrontan diariamente, con qué estrategias, qué necesidades formativas plantean... En base a estos resultados, se podrán modificar y ampliar determinadas cuestiones del plan de estudios de diferentes especialidades ya que como afirma De Vicente Rodríguez (2004: 433-434) *“es de suma importancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para enseñar a enseñar y a planificar*

estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado”. A veces, no nos detenemos a pensar y reflexionar lo relevante que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000; Chan y Elliott, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004). Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y rindan al máximo (Miller, Brownell y Smith, 1994; Smith y otros, 1994). Por todo, nuestro trabajo de investigación se sitúa en una línea de investigación de considerable importancia, no sólo para la formación de docentes, sino para la comunidad educativa en general por las repercusiones que puede conllevar sus aportaciones.

Como ya sabemos, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es una etapa compleja y difícil, en la que el profesor debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a situaciones de diversidad; sin embargo, nos consta que la falta de preparación e información de estos profesionales, obstaculiza en gran medida, la eficacia con la que se aborda la atención a la diversidad.

La formación del profesorado desde los planteamientos para la diversidad ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente integrador. Para ello, el profesional debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una

educación para todos y cada uno de los alumnos, que sepa modificar los centros y aulas para posibilitar aprendizajes significativos en todos sus alumnos..., todo ello desde la compleja tarea de una actuación flexible.

Con todo lo dicho, justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad e integración y con los nuevos planteamientos de los cambios en educación en nuestro país, será el eje fundamental alrededor del cual girará nuestro trabajo, sobre todo, si pensamos que la formación de profesores en temas relativos a cómo abordar la atención a la diversidad de nuestras aulas, puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la misma (Parrilla, 1996).

Un aspecto a destacar es la falta de trabajos y experiencias llevadas a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, objeto de nuestro estudio. No abundan las experiencias de innovación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; la ampliación de la escolarización hasta los 16 años, la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones, las dificultades de un profesorado sin formación pedagógica alguna y un incremento de la conflictividad complican el panorama educativo hasta el punto de paralizar o ralentizar todos los intentos de renovación e innovación necesarios para encontrar soluciones a estos mismos problemas (Alzina, 2004: 36). No ocurre así en la etapa de Primaria, cuya bibliografía es más abundante. No obstante, se pueden enumerar algunos trabajos que ponen de manifiesto, entre otros aspectos, la relevancia del problema de investigación (Cuadrado, Davara, López y Murillo (1998: 94); Garrido y su equipo de

trabajo (2002: 71); Díaz Pareja (2004); Moliner (2004); Alzina (2004); VV.AA., 2005)). Recientemente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en la provincia de Castellón, liderado por Odet Moliner García (2008) en el que se pretende indagar sobre las percepciones de los indicadores de inclusión educativa en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Otra experiencia es la que se está llevando a cabo en la Universidad Complutense de Madrid en la que un grupo de profesores universitarios responden a la necesidad de formar profesionales de la educación en el marco de una escuela inclusiva y de una educación para todos (Antón, P. 2008). Resulta importante destacar el estudio realizado en la ciudad de Lisboa durante el periodo comprendido entre 2005 y 2008, cuyo objeto de investigación era conocer si se dan concepciones en el profesorado diferentes en función del género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada, funciones que desempeñan... (De Almeida Santos y Alberte Castiñeiras, 2009).

2. Objetivos de la investigación

El propósito de la investigación es indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad.

Para desarrollar este propósito, nos planteamos una serie de objetivos:

- Conocer las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Conocer qué tipo de formación han recibido los profesores en relación a la Educación Especial.

- Poner de manifiesto la complejidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como la expectación que les crea el proceso de la integración escolar.

3. Hipótesis de investigación

Teniendo claro que las hipótesis se pueden formular como nulas (entre las variables medidas no existe ningún tipo de relación ni asociación) o como alternativas (asumimos que existe relación entre las variables o que existen diferencias entre los sujetos en base a esas variables) (Creswell, 2002), formulamos la siguiente hipótesis alternativa:

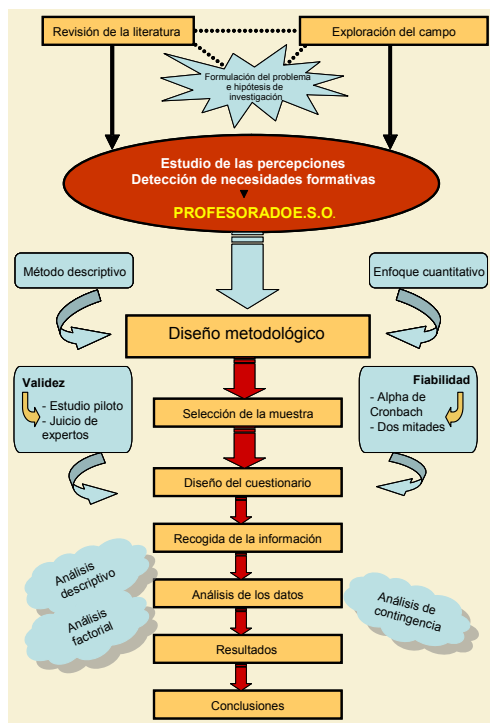
- *Hipótesis 1.* Existen diferencias significativas en las percepciones que sobre la atención a la diversidad, en general, tienen los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en función de la antigüedad en esta etapa.
- *Hipótesis 7.* Existen diferencias significativas en las percepciones que sobre la atención a la diversidad, en general, tienen los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en función de la antigüedad en otros niveles.

4. Metodología

El marco metodológico de nuestra investigación se nutre de las características propias del enfoque cuantitativo, bajo el paraguas de la metodología descriptiva.

A continuación, presentamos el diseño de nuestra investigación, en donde se puede apreciar con total claridad la se-

cuencia de los pasos que hemos dado a lo largo del trabajo:



Diseño de la investigación. Fuente: Elaboración propia

4.1. Selección de la muestra

Nosotros y, dado que lo que más nos interesaba era obtener el mayor número de cuestionarios para poder recabar cuánta mas información mejor, desde el principio optamos por trabajar con toda la población del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén. Se nos facilitaron todos los datos para poder trabajar siendo la población de 3.415 profesores/as.

Una vez obtenida la información necesaria para poder trabajar nos dispusimos a pensar en la fórmula más idónea para “captar” cuantos más profesores mejor.

Iniciamos el proceso de envío de cuestionarios a los 3.415 profesores de la provincia de Jaén, población total de profesores que imparten clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así, durante los meses de abril y junio de 2003 se recogieron la totalidad de cuestionarios, siendo la muestra aceptante de 410 sujetos (aunque al final sólo pudimos trabajar

con una muestra productora de datos de 407 profesores).

Cómo por cuestión de espacio es imposible caracterizar toda la muestra que ha trabajado en nuestro trabajo, hemos decidido señalar solamente las características de los profesores que más han predominado en este estudio.

Variable	Respuesta más respondida	Porcentaje
Tipo de centro	Público	90.4 %
Número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro	- Entre 1000 y 5000 habitantes - Más de 25000 habitantes	28.5 % 28.5 %
Sexo	Varones	52.6 %
Edad	Entre 36 y 40 años	22.1 %
Antigüedad como docente en Educación Secundaria	Entre 4 y 6 años	29.2 %
Antigüedad como docente en otros niveles	Sin experiencia	29.2 %
Antigüedad como docente en el centro	Entre 1 y 5 años	38.3 %
¿Qué función desempeña en la actualidad en el centro?	Profesor ordinario (de una asignatura)	89.9 %
Años de experiencia con alumnos de integración	Entre 1 y 5 años	29.7 %
Nivel en el que imparte su docencia	Segundo ciclo	63.4 %
Alumnos con necesidades educativas especiales	Entre 1 y 3 alumnos	43.5 %
Actividades de formación complementaria relacionadas con la Educación Especial y atención a la diversidad	Ninguna actividad	60.2 %

4.2. Construcción del cuestionario

Después de revisar bibliografía específica así como diferentes cuestionarios sobre el objeto de nuestro estudio, seguimos las propuestas y criterios ya establecidos para la confección de instrumentos y que resumimos a continuación en la siguiente figura:



Tras la revisión bibliográfica, con el objetivo de familiarizarnos con la temática más concretamente, nos fuimos haciendo de un banco de posibles preguntas, cuestiones, que tras su formulación en ítems (siguiendo las aportaciones de los diferentes autores descritos anteriormente), y su ubicación en las dimensiones pertinentes para nuestro estudio, se fueron reconvirtiéndolo en un primer pre-cuestionario.

Teniendo claros cuáles iban a ser los objetivos de nuestra investigación, formulamos cuatro dimensiones que consideramos abarcan aquellos aspectos que nos interesa analizar y que constituyen el eje vertebrador de nuestro cuestionario,

teniendo en cuenta que el apartado A, se refiere a los datos sociodemográficos, en los que se intentará recabar información sobre los centros y profesores de nuestro estudio.

- a) *Actitud hacia la atención a la diversidad*: queríamos conocer cómo era la actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad y, hasta qué punto, influía ésta en el desempeño de su actividad profesional.
- b) *Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad*: nos interesaba conocer qué tipo de formación habían recibido los profesionales de nuestro trabajo, si había sido suficiente y adecuada.
- c) *La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula*: relacionada con el currículum que siguen y el modelo organizativo del aula, así como la intervención para atender a la diversidad.
- d) *Necesidades formativas del profesor en procesos de atención a la diversidad*: queríamos valorar las necesidades formativas sobre educación especial y atención a la diversidad, en relación al ámbito del conocimiento, al organizativo y al curricular.

Con ello se genera una primera versión del cuestionario, escala tipo Likert (cuyas respuestas oscilaban entre 1 y 5; siendo 1 "Plenamente de acuerdo" y 5 "Totalmente en desacuerdo"), que se sometió a la validación de 8 expertos, profesores de universidad, a los que se les pidió que valoraran y validaran el cuestionario. Con las modificaciones y sugerencias incorporadas al cuestionario (eliminación de algunos ítems por su ambigüedad, terminología inapropiada, conveniencia de incorporar la actual Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Edu-

cación...), elaboramos un cuestionario de validación, el cual se les pasó a 10 profesores de un instituto de Educación Secundaria de la localidad de Torredonjimeno (Jaén). De esta manera, constatábamos la validez y podíamos tener la absoluta certeza de que nuestro cuestionario medía lo que pretendíamos medir, es decir, las percepciones y necesidades formativas de

los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén, en el proceso de atención a la diversidad.

Tras incorporar todas las anotaciones y sugerencias que, simplemente fueron con respecto a la expresión, gramática, la ubicación de los ítems en cada dimensión se puede apreciar en la siguiente figura.

DIMENSIONES	APARTADO A. DATOS SOCIODEMGRÁFICOS	B. ACTITUD HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	C. CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	D. LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL CURRÍCULO	E. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESOR TUTOR EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
	INDICADORES				
CENTROS * Tipo de Centro * Número de habitantes de la población donde se ubica el centro	* Atención a la diversidad * Actitudes de los profesores Atención dedicada * Responsabilidad del profesor tutor * Responsabilidad del profesor de apoyo a la integración ÍTEMS: 19, 20, 21, 22, 23,24, 25, 26, 27, 28,29, 30, 31, 32, 33,34	* Formación inicial * Prácticas * Actitudes de los profesionales * Formación permanente * Conocimiento sobre estrategias ÍTEMS: 35, 36, 37, 38, 39, 40,41, 42, 43, (43.1, 43.2, 43.3, 43.4, 43.5, 43.6, 43.7), 44, (44.1, 44.2,44.3), 45, (45.1, 45.2,45.3, 45.4, 45.5), 46, (46.1, 46.2, 46.3, 46.4, 46.5, 46.6), 47, (47.1, 47.2, 47.3, 47.4, 47.5)	* Proyecto de Centro * Procesos de adaptación * Intervención de los profesionales Trabajo cooperativo ÍTEMS: 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, (61.1, 61.2, 61.3, 61.4), 62,(62.1, 62.2, 62.3, 62.4, 62.5, 62.6), 63, 64 (64.1, 64.2, 64.3, 64.4), 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74	* Necesidades de formación * Ámbito del conocimiento * Ámbito organizativo * Ámbito curricular ÍTEMS: 75, (75.1, 75.2, 75.3, 75.4, 75.5, 75.6), 76, (76.1, 76.2, 76.3, 76.4, 76.5), 77, (77.1, 77.2, 77.3, 77.4, 77.5, 77.6)	
PROFESIONALES * Sexo * Edad * Experiencia * Antigüedad en el centro * Formación acceso * Años de experiencia con alumnos de integración * Función desempeñada * Cargo que desempeña ÍTEMS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18					

4.2.1. Fiabilidad del cuestionario

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, utilizamos el modelo alfa de Cronbach, que es el que utiliza por defecto el procedimiento Análisis de fiabilidad del SPSS, una herramienta informática para análisis estadísticos, que es el que nosotros vamos a utilizar, concretamente el SPSS 12. Tras los oportunos pasos, el coeficiente de fiabilidad alfa obtenido es de 0,946. Se deduce que nuestro cuestionario tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1 que sería la correlación perfecta.

A continuación, presentamos la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario, para de esta manera asegurarnos que cada dimensión mide de forma consistente y precisa la característica que pretende medir. Los resultados son los siguientes:

DIMENSIÓN	α de Cronbach
Actitud hacia la atención a la diversidad	0,674
Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad	0,834
La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula	0,886
Necesidades formativas del profesor tutor en procesos de atención a la diversidad.	0,965

Teniendo en cuenta que el número de ítems se reduce considerablemente, los coeficientes de fiabilidad son bastante altos ya que oscilan entre 0,674 y 0,965. Podemos asegurar que todas y cada una de las dimensiones mide lo que pretende medir.

A continuación, aplicamos el α de Cronbach para cada uno de los ítems de todas las dimensiones, si cada uno de ellos fuese eliminado, observando que el coeficiente de fiabilidad de los ítems analizados oscila entre 0,944 y 0,947. Al igual que en los casos anteriores, podemos asegurar que cada uno de los ítems mide realmente lo que pretende medir.

4.2.1.1. Dos mitades

Para asegurarnos aún más de que el instrumento a utilizar medía lo que realmente pretendíamos medir, decidimos aplicarle el modelo de las dos mitades. Este modelo, tal y como hemos explicado anteriormente, asume que la escala está constituida por dos partes de igual longitud. Los resultados fueron los siguientes:

- Valor de α para la primera subescala: 0,885
- Valor de α para la segunda subescala: 0,925
- Coeficiente de fiabilidad de Spearman-Brown: 0,840

Tras saber que en el modelo de las dos mitades, el coeficiente es superior a 0,8, podemos concluir diciendo que el instrumento que hemos confeccionado, y al que le hemos bautizado como PENFORPAD, es absolutamente válido y fiable.

5. ¿Influyen los años de experiencia docente en la percepción del proceso de atención a la diversidad?

El objetivo es averiguar si hay algún tipo de asociación significativa entre “las percepciones que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de

la provincia de Jaén tienen en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales” y los años de experiencia que tienen como docentes. Para ello, hemos elaborado una tabla en donde se reflejan los resultados, señalando solamente aquellos cuya asociación es significativa.

N.º Ítem	Descripción	Valor γ	Estad
Ítem 30	Los planteamientos que recogía la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) sobre atención a la diversidad eran muy difíciles de llevar a la práctica	0,182	0,000
Ítem 42	Considero que los profesores disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad	-0,143	0,008
Ítem 43	Para desarrollar con éxito el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, es fundamental para el profesor:		
Ítem 43.2	Formación específica inicial sobre Educación Especial	0,135	0,032
Ítem 43.7	Estabilidad profesional	0,164	0,004
Ítem 44.	Las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo		
Ítem 44.2	Durante el curso fuera del horario lectivo	0,143	0,009
Ítem 44.3	En periodo sabático	-0,277	0,000
Ítem 45.	Las actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial deberían impartirse por		
Ítem 45.4	Equipos de Orientación y apoyo externo.	0,190	0,001
Ítem 47	Las actividades de formación permanente deberían suponer:		
Ítem 47.2	Prestigio profesional y social	0,120	0,031
Ítem 47.4	Mejora de la práctica en el aula	0,141	0,035
Ítem 56.	Según su opinión, las adaptaciones curriculares/diversificaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales las debería realizar		
Ítem 56.2	El profesor de apoyo a la integración	0,186	0,000
Ítem 56.4	El Departamento de Orientación del IES	0,183	0,001
Ítem 61.	Según su opinión, la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales la debería realizar		
Ítem 61.4	El Departamento de Orientación del IES	0,119	0,029
Ítem 62.	El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de:		
Ítem 62.4	Orientación vocacional y profesional	0,184	0,004
Ítem 62.5	Asesoramiento a los profesores	0,192	0,002
Ítem 63	El asesoramiento del profesor de apoyo a la integración ayuda al profesor tutor a planificar su actuación de forma eficaz	0,200	0,000
Ítem 70	En mi centro considero que hay suficientes recursos, tanto personales como materiales, para atender a la diversidad	-0,121	0,018
Ítem 71	Utilizo frecuentemente “dinámicas de grupo” para lograr algunos de los objetivos de mis alumnos	-0,107	0,040

Relación significativa entre la variable sociodemográfica “Antigüedad como docente” y las demás variables del cuestionario.

6. Resultados

Los profesores de nuestro estudio consideran que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; así constatamos que a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos. De los profesores de entre 26 y 30 años de antigüedad, el 69.2 % están en desacuerdo con el ítem.

El profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el profesor tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen poca experiencia en otros niveles ya que el 100 % de los de menos de 1 año así lo confirman y un 96.8 % entre 1 y 5 años. Del mismo modo, también consideran importante la estabilidad profesional pero en menor grado que en el caso anterior.

En cuanto a las actividades de formación permanente deberían suponer prestigio profesional y social y mejora de la práctica en el aula.; eso es lo que manifiesta la mayoría de la muestra del estudio, aunque a menos antigüedad, la asunción de este planteamiento es mayor.

Un tema relevante es que le otorgan al profesor de apoyo a la integración la elaboración de las adaptaciones curriculares, junto con el Departamento de Orientación, sobre todo aquellos profesores con menos antigüedad en otras etapas.

Al Departamento de Orientación le asignan las funciones de orientación vocacional y profesional y asesoramiento de padres, mayormente los profesores con poca experiencia. Los profesores entre 1 y 5 años, el 94.6 % así lo manifiesta.

Estamos plenamente convencidos de la falta de materiales y recursos para trabajar en el campo de la diversidad, el 70 % de los profesores de más de 30 años así nos lo hacen saber, junto con el 100 % de los de menos de 1 año.

7. Conclusiones

Como conclusión a este trabajo podemos afirmar que la experiencia como docentes en la etapa de Educación Secundaria, influye de forma decisiva en las percepciones que tiene éste colectivo en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Siguiendo a Meijer (2009: 56), “en cuanto a las actitudes de los profesores, se menciona con frecuencia que dependen en gran medida de su experiencia, (con alumnos con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones tales como el tamaño de la clase y el volumen de trabajo de los docentes. Especialmente en la enseñanza secundaria, los profesores están menos dispuestos a incluir alumnos con necesidades especiales en sus aulas”.

Para terminar, lo vamos a hacer en palabras de Moreno Olmedilla (2006: 2) cuando afirma que *“la formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos. Más aún en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza secundaria, pues ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria”*.

8. Bibliografía

- ALMEIDA SANTOS, M. S. de y ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 31-39
- ALZINA, P. (2004). Hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 36-39.
- ANTON ARES, P. (2008). Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva". Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias*. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.
- BRODIN, J. y LINDSTRAND, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 133-145.
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- CRESWELL, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey/United States of America: Pearson Education.
- CUADRADO, I.; DAVARA, L.; LÓPEZ, M. y MURILLO, M. (1998). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Pensamiento del Profesorado sobre la Necesidad de Adaptación de Materiales Didácticos* (Tomo II). Extremadura: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2004). "Creencias y teorías implícitas del profesor". En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Directs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. II) (pp. 445-447). Archidona (Málaga): Aljibe.
- DÍAZ PAREJA, E. M. (2004). La colaboración como estrategia formativa en la escuela abierta a todos. Comunicación presentada al II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial: *Educación y diversidad. Comunidades educativas*. León, 30, 31 de marzo y 1, 2 de abril.
- GARRIDO, J. (2002). "Desarrollo de la competencia integradora en el profesorado". En R. Marchena y J. D. Martín (Coords.). *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad* (pp.71-88). Madrid: CEPE.
- MEIJER, C. J. W. (2009). European Convergence (Conference given at the VI International Congress and Symposium XXVI National University and Special Education. *Revista de Educación Inclusiva* 2, (2) 53-60.
- MILLER, M.; BROWNELL, S. y SMITH, S. (1994). *Determinants of Teacher Satisfaction among Special Educators*. Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans.
- MOLINER GARCÍA, O. (2004). Diversificar la práctica docente en ESO... ¿o lo damos todo por perdido? Comunicación presentada al II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial: *Educación y diversidad: Comunidades Educativas*. León, 30, 31 de marzo y 1, 2 de abril.
- MOLINER GARCÍA, O. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: interrogantes y experiencias*. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.

- MORENO OLMEDILLA, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesora-do. Revista de currículum y formación del profesorado 10, 1, 1-17. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v101ART3.pdf>
- PARDO MERINO, A. y RUIZ DÍAZ, M. A. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGrawHill.
- PARRILLA, A. (1996). La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. Comunicación presentada a las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial: *Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro*. Barcelona.
- POZO, J. I. (2006). "Culturas de aprendizaje para la sociedad de conocimiento". En J. I. Pozo; N. Sheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín and M. de la CRUZ (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SMITH, G. y otros (1994). *Teachers perceptions of the special education work environment: Does experience make a difference?* Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans.
- STUART J. S. y TATTO, M. T. (2000). Designs for inicial teacher preparation programs: an internacional view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- THORNDIKE, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan.
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- VV. AA. (2005). Formación de profesores para grupos heterogéneos. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 38-41.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1995). *Practical experience in teacher education and training through educational partnerships*. ATEE. Seminar of Gargano.

Sobre la Autora

María Jesús Colmenero Ruiz

Profesora del Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén.

**Reflexiones
teóricas
(theoretical
reflections)**

The Nets of Learning

The spaces of social access and (re) engineering in educational environments

ISSN printed edition: 1889-4208
Recepción: 15/9/2009
Aceptación: 2/10/2009

Carlos Henrique Medeiros de Souza
(Associated Professor UENF)

Fabício Moraes de Almeida
(Associated Researcher UFMT/CNPq)

RESUMO

Este artigo aborda a importância da comunicação mediada por redes de computadores, oferecendo oportunidades e desafios aos atores nos espaços de aprendizagem numa construção cooperativa e colaborativa. Dessa forma, a perspectiva conformacional é a melhoria da qualidade dos processos de construção, produção do conhecimento, fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, mediante o auxílio das linguagens tecnológicas nos espaços de formação. Portanto, é tempo de entender que as redes de aprendizagem abriram oportunidades de comunicação e configuram-se relevantes no contexto educacional em consonância com o novo paradigma da educação no século XXI.

ABSTRACT

This article approaches the importance of the communication mediated for computer networks, offering chances and challenges to the actors in the spaces of learning in a cooperative and collaborative construction. However, the conformational perspective is the improvement of the quality of the construction processes, production of the knowledge, reinforcement of the education process and learning, by means of the aid of the technological languages in the formation spaces. Therefore, it is time to understand that the learning nets had opened communication chances and are configured excellent in the educational context in accord with the new paradigm of the education in century XXI.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, Linguagens Tecnológicas, Redes de Aprendizagem.

KEY WORDS

Education, technological languages, net of learning.

(pp. 85-94)

1. Introduction

First human groups according to IANNY (2001), had only distinguished from other groups of animal when they had started to use tools, weapons and to teach its use to the new generations. With this, the human being existence gained a cultural, different dimension for each group. As the other forms of life, the human beings depended on what was immediately available in the nature, until two new conquests had appeared: the fire and the agriculture that had opened new perspectives.

Agriculture allowed the species to fix itself in a territory, while the fire, beyond the food baking, made possible to it to transform materials, producing ceramic from the adobe and extracted metals of its ores. With the metallurgy, new tools had appeared and they had become in such a way more efficient in agriculture as in the processing of the wood.

These evolutions had not occurred for equal in the world, therefore each society had and has its proper stages of development. Little by little expanding new inventions due to the new collected materials. These advances had generated production excesses and, in consequence, the markets had appeared and the cities where if they carry through exchanges, intensely thus accumulating capitals.

Another important factor was given in century XVIII, with the sprouting of thermal machines that generated work from the heat, and in the following century, the electricity started to be an energy source of regular use. The interest for the thermodynamics had origin in practical questions, on the other hand electricity and magnetism seem to have developed

initially for investigative curiosity before having its perceived utility.

The interchange between the technological development and the scientific one had excellent importance for the modern society where each one of them always stimulates, it defies or it propitiates the other.

According to IANNI (2001, p. 57),

“(…) The world was changed into the practical one in an immense and complex plant, that if develops jointly with what if it can call “shopping to center global”. It was intensified and one generalized the process of geographic dispersion of the production, or the productive forces, understanding the capital, the technology, and the force of work, the division of the social work, the planning and the market (…)”

In fact with the Industrial Revolution advent from the end of century XVIII, the man starts on a large scale to establish a narrow relation with the production of good, products and services. The work systems are developed from these industries as taylorism, fordism and toyotism, bringing in the bulge of its intentions the work relations that we have in our days, as: work and knowing fragmentation, the exacerbate consumerism and the distinguished specialization of the worker, becoming multi-functional before the emergent technologies and the use of its techniques.

It is noticed, in fact, an advance in the relation man-work and with the means of production. This last characteristic appears among others in the center of a series of transformations that the current world is suffering especially with the great advance of sectors as computer sci-

ence, telecommunications, chemistry and the biotechnology.

This process of change has been called technician-scientific revolution, but it can also be called, as they prefer some, third Industrial Revolution. According to WIENER (1968):

“(...) The society alone can be understood through a study of the messages and easinesses of communication of that it makes use; e of that, in the future development of these messages and easinesses of communication, the messages between the man and the machines, the machines and the man, and between the machine and the machine they are destined to play role each more important time (...)” (apud Ianni, 2001, p. 77).

However, what had happened in fact, it was a revolution under diverse prisms: the fragmentation of the work and knowing is still evident; the man-machine relation tends to narrow each more alienator time in face of great productive scale imposed by the capitalist world.

The contribution given for this intrinsic relation deprives of characteristics in certain way the humanistic side and for consequence the state of conscience in front of many appeared innovations. Another still bigger impact is that the perfecting of the services and intelligence human being have obtained of some form to exterminate it that definitive of the work market, where little by little, this they go being substituted for robotic instruments, almost human. (IANNONE, 1995, p. 54), it affirms in them:

“(...) The Industrial Revolution corresponds to the revolution of the pro-

ductive process, therefore it was left to produce through the manufacture and it was transferred to mechanization or, more specifically for the machinefa-cture. In the first case, the man was the productive agent and the production was limited by its ability and its proper energy or physical capacity. In as, the production was commanded for its talent and creativity, since the effort was on account of the machine under the command of the man (...)”

It is perceived, in this context, that the values had been inverted, not that the uses of technological instruments are less important. But what it is in game is the human value, what can be carried through by the pleasure of carrying through, for the relations and the dialogue established with other citizens. In this case, the machine has to assume another dimension, being only a machine, manipulating the service of these human beings. Will be this same a reality?

The industries seem to evaluation the machines more than men. They invest massively in devices of last generation, while lives are decimated by not having conditions to be benefited for such inventions. It is produced large-scale, paid little for the worker and finally it is quit for not taking care of the market demand.

TV devices are constructed, programs are created and advertisements invade the homes without giving any possibility to contest such propagated information. Without saying that the same ones occupy, most of the time, prominent places inside their homes being shown as trophies.

Another important technological mechanism is the computer, which has contributed to increase all the sectors micron

and macro economic, social and politician, however, it also has demonstrated an important mechanism of domination, therefore at the same time where it shortens the distances between the world of the businesses and the entertainment, it widens the distances between that cannot make use of this.

It urges to say, that used intelligence before the use of the computer, has been presented with sites that usurp and stimulate the revolt about the sordidness contents of its e-mails, blogs and Orkut.

Currently, with the intense communication web between the people, the transference of techniques from a different culture for other is common. But it is in the interior of each culture that these techniques acquire new meanings and values.

However, the technologies and its products are not good nor bad in itself same, the problem are not in the television, the computer, the Internet or any other medias, and yes, in the human processes that can use them for the emancipation human being and the domination.

It has, however, an escape valve. The human beings only can rethink its practical attitudes front to the interaction with different technologies. For AUGÉ (1994), the world of super modernity does not have accurate dimensions of that one in which we think to live therefore we have lived in a world that not yet we learn to look at. We have to reconstruct/apprehend to think the space.

Then, the paper of information and communication new technologies in this new scene of the social relations development is gaining particular relief in the educational scope, the perspective to de-

termine the improvement of the quality of the construction processes and production of the knowledge and to fortify each time more the process of education and learning, by means of the aid of the technological tools in the formation spaces.

And when reflecting on the transformations generated for the insertion of the new technologies in the world, some questions are raised: how if it can establish the relation between the man and the machine? Of that it forms the used technological language assists in the cognitive process?

To rethink these questions is essential in the preparation of the professionals of the education for the call Society of the Knowledge in the Society of the Learning, face-to-face with ruptures in all the education levels and the social relations, therefore it requires a new reading of the world where if it lives. Of this form, to educate for the use of the new Technologies of the Information and Communication (TICs) is to breach with the paradigm of the spread education as information transmission, that to learn is more than to memorize contents, in fact, is to understand that the new educational options fortify, transforms the chances, practical and the results of the process of education and the learning.

2. Development

The education was extended in the scope of its abilities and, what is more important; it perceived that, in the contemporaneities, its master objective is the acquisition of necessary social abilities for the adaptation, interaction and the social success. In this direction, it converge the importance of the education in century

XXI. However, one runs the risk of if having the sensation that this new proposal of education and cultural universe in century XXI inside represents a magical paper of our society.

It must be reflected that the education is not capable of pointing out before the challenges of (re)engineering the environment of learning¹ compromised to the development and the construction of knowledge. In accordance with PÓVOA and Coscarelli (2003):

“The current advance and the dissemination of the information technologies and communication are creating new forms of confab, new texts, new readings, new written e, over all, new ways to interact in the cybernetic space”.

The question that is focused: how to integrate this new form to think stimulated for the reality of the cybernetic space, to the knowledge development and to know the actors? Therefore, the needs of the praxis educational demand an educative action that offers to ways and alternatives meditate for technological language, generating a socialized knowledge².

The knowledge is one of the most powerful tools of transformation of the society. All the technological innovations created by the humanity somehow perpetuated transmit and to communicate all its wisdom for the next generations and had represented a jump in the history of the civilizations. In some cases, the socialized knowledge generated revolutions.

Additionally, the development of the Informational Communication Technologies, from the second half of century XX, represents a great jump in the storage and the transmission of data that make possible the sprouting of a new form of social communication that today is very influential: the Communication Mediated for Computer.

For example, the insertion of the Internet in century XXI represents one of the most promising medias of the society in the dissemination and socialization it knowledge. Established under the paradigm of the Web, form of emergent organization of century XXI, the Internet is capable to congregate a web of contents, never imagined before for the humanity, of information and knowledge.

This generates the construction and production of the knowledge for the actors, mediated for technological language, long distance the systematic of the monological speech in certain reply, of linear sequence of contents, the rigid structures and ready knowledge. And approaching the to optimize of syntonized educative making with the new ways to think and to act, demanded for the cybernetic space, suggesting a model for learning environment implementation that has supported the technologies of computer science and the communication. Such model considers commitments renewed in relation to flexibility, the interconnectivity, the diversity and the variety, beyond the contextualization in the world of the social relations and of interests of the actors in the learning process.

¹ They are defined surrounding of learning as systems of integrated and including education and learning capable to promote the enrollment of the actors. (BLACK & MCCLINTOCK in COSCARELLI, 2003).

² Knowledge produced socially by means of virtual interaction between separate individuals in the space/time.

Educative actions redirected and focus in the citizen as center of the learning, in the cover of its active paper in the act are defended, therefore, to learn and understanding that the practical one of these actions is pouted in three basic pillars: (a) the metacognition³, (b) the affective and (c) the social, with consideration on styles and strategies of learning. Thus, it is based notion of that the citizen if makes agent of the process of construction e (re)construction knowledge and that educative and mediated making it incorporates one of significant form, motivator and with bigger level of efficiency.

“Strategies mention the actions and procedures to it chosen, assumed and controlled for the individual to decide one definitive situation problem or a certain challenge. They involve taking of decisions on the basis of the reasoning, in the affectivity and the social interactions, to reach specific goals (long, average or short term) and objectives”. (Coscarelli, 2003: p. 29)

And identification out it necessity of reflection and implantation of pedagogical methodologies in function of the new possibilities opened for the new information and communication technologies, in relation to the process of interaction between the citizens and in function of

the flexibility related to the time/space destined to the learning.

It is noticed that pedagogical innovations do not mean technological innovations. Such affirmation does not glimpse a technophobic⁴ vision or technophilia⁵ and, yes, the perception of that the defined pedagogical methodology as process of mediation and interlocution consists of the treatment of educative making and forms of expression that become the conceived education as act of participation, creativity, expressive, practical investigative, interaction and interdependence.

Therefore the attention to the methodological process is extreme important, as all the necessary process need to be evaluated, in a pedagogical systematization “action-reflection-action”, and, if necessary, to be redirected. The necessary caution is in the methodology adopted for the organizational management of the interactive programs mediated by cyberspace in attendance to the demand of the citizens. And the new models of life and society, the interdependence becomes indispensable, since, the permeate productive system the life human being and is each interrelated more, allowing to create, to recreate and to participate of rich environments in possibilities of information and learning.

³ Ethnological, the word metacognition means stops beyond the cognition, that is, the college to know the proper act to know, or, for other words, to acquire knowledge, to analyze and to evaluate as if it knows. In the measure that the knowledge allows to interpret the experiences and to act on them. These, in turn, contribute for the development and the modification of this knowledge.

⁴ Vision of total aversion to the use of the information technologies and communication, considering that the machine will go to substitute the man or will promote the distancing, the loss of the affective relations.

⁵ Vision of total *theos ek mēchanēs* as possibility to decide all the educational problems.

“(…) we learn from what already we learn, we know from what it is known, we inside read the reality of certain previous context, understand ourselves in the language on shared and not questioned cloth of deep. We say, therefore, that the learning is a reconstructive phenomenon, alluding in such a way to its biological mark of selective interpretation how much to the social one of formation of the capable citizen of proper history”. (Demo, 2000: p. 102).

The reflections occur around the two fields of knowledge, the field of the communication and the field of the education, establish the paradigm of the mediator⁶ that glimpses the development of institutional projects and leads to the (re) signification of the communications human beings. It is visualized, thus, that the citizen while to be creative in relation with the communicative world and with the other men providing meaning to the human being life. It is in this direction that Freire (1997) affirms: “the men for being essentially communicative are that they can be truly human”.

It is observed, therefore, the fight for a humanize education, the affirmation of the man as subject or its minimization as object, being able to intervene with the reality in place to be as simple spectator, accommodated to the other people’s lapsing. It is from the relations with the reality that the man goes rationalize its world, goes humanize itself, goes adding proper it what he himself is constructor and in the constant search of “being more”.

In this prism of interlocutions, it is emphasized that surrounding of learning dialogical, where educative making is social participation, they must be rethinking and be adapted to the new necessities of the world of today.

The dialogue, base of all education for Freire (1997), constitutes a valuable form of conduction of the subject to reflect. In the dialogue of the meeting of the human beings mediated by the world, it cannot, therefore, to be depleted in the relation “I-you”, for that is not treated “to make communicated”, but is about dialectic relation, demanding a critical and creative attitude where active men, compromised with the situation that took them to the dialogue.

In the vision of Freire (1997), educating is to construct, it is to set the human being free of neoliberal determinism chains, recognizing that History is a time of possibilities. It is one “teaching to think rightly” as whom “it speaks with the testifying force”. It is one “communicant act, co-participated” in any way a product of “bureaucratic” mind, acquiring knowledge about the importance to stimulate the pupil to a critical reflection of the reality where he is inserted.

It is in this direction that McLaren (1999) affirms that for Freire (1997), the “pedagogy has as much to see with the actions to change the world how much with rethink the categories that we use to analyze our current conditions in history”. It is configured; then, the established dialogue enters the two knowledge fields—the communication and the education—objectifying an alternative way of thinking

⁶ It has its origin in the word mediation, portraying the “action to make bridge or to make to communicate two parts, what it implies different types of interaction”. (SODRÉ *in* PAIVA, 2002).

the meaning and reach proposals of the social scene. This estimates the introduction of new educational options that fortify and transform the chances, the practical one and the results of education and the learning.

It is said, therefore, in Nets of Learning as form to think about an enthusiastic reply of the actors/subjects that defend the idea of that the net technologies can to increase the forms of education and learning, opening new forms of communication, contribution and construction of knowledge.

In the perspective of that the computer mediated for the net⁷ presents itself as a collaborating technological instrument of construction/production knowledge and individual and collective growth, the biggest proportionated benefit for the technological instrument mediated by cyberspace is the social transformation, in what it refers to the knowledge exchange between people through the reciprocity. And Souza (2003) in his work "Communication, Education and New Technologies", describes well this affirmation:

"The construction of the knowledge ahead passes for a process of transformation of all the modern technologies. This new way of communication modifies the form of the citizen to receive and to interact. This question makes in them to think about the necessity of the lock, in the coexistence and reciprocal interpretation of the diverse circuits of production and diffusion of knowing". (Souza, 2003: p. 55).

The aid of the nets, in a collaborative and interactive process of the learning, the involved actors in the process of knowledge construction identify the following benefits: (a) increase of the interaction, (b) more access to the knowledge to the support of the group, (c) surrounding more democratic, (d) emotional aspects (motivational), (e) active and cooperative learning.

Day by day it is recognized that the learning in net is intensified by activities in small groups e for the capacity that each pupil has to work in heterogeneous groups and to acquire different perspectives and experiences, objectifying to structuralize and to chain the learning process, to provide support to the pupil whenever to become necessary and to argue and to interact enters the pairs by means of access the resources on-line.

3. Final consideration

Therefore, to work with learning nets on-line as development of based proposals of action in the valuation of the resume, can be an instrument of approach of the educational community to the reality of our times, preparing it to act and to develop the ability of its proper chances, constructing, thus, processes of information and development for an intellectual knowledge, having as axle the formation social human being and of the citizen and the autonomy of the citizen.

This conscience facilitates the understanding of the professors who nets present them to the learning to a vast

⁷ Shared spaces formed for linked computers in the whole world for satellite and telephone signals. (HARASIM, 2005).

set of resources, ideas and perspectives which helps them to become more conscientious of the chances to change and to improve the learning of all the actors. The education institutions have the chance to be not small islands anymore in the educational universe.

It is time to understand that the learning nets had opened communication chances and are configured excellent in the educational context. One knows, however, that to teach he is one I officiate that it demands commitment and specialization. Optimizing the figure of the actors (ensinante and learner) in a permanent dialogue, perceiving that they are as starting point of the educational changes. Therefore, in fact, it does not have enough mechanisms so that the citizens share its empirical formal knowledge or so that they themselves start to plan change processes. The learning nets are one of these mechanisms.

The communication to mediatize for computer networks offers to the actors chances and challenges that stimulate the interaction of high quality, what the "heart of the education" is called, a time that provides to a rich chance of interchange of contents, sharing a common universe of knowledge and content. And this experience is constructed of cooperative and collaborative form in the context of an independent learning.

Therefore, learning in net configures a new paradigm of century XXI. Additionally, the learning nets are transforming the relations, the chances and the results of education, the learning and the use of the technological tools.

Entangling the web between the convergence and the matureness of compu-

ter science, of the communications and a new educational connection.

4. References

- AUGÉ, M. (1994). *Not-places: introduction to anthropology of super modernity*. Campinas: Papyrus.
- CASTELLS, M. I. (1999). *The society in net*. São Paulo: ed. Peace and Land.
- CARVALHO, I. Impacts and possibilities of the technologies in the partner-cultural context. www.ced.ufsc.br. (20/05/2008)
- DESCARTES, R. (1999). *Speech on the method*. São Paulo: ed. New Cultural,
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia of the Autonomy. To know necessary to practical the educative one*. Rio de Janeiro: Peace and Land.
- IANNY, O. (2001). *Theories of the Globalization*. 9. ed., Rio de Janeiro: Brazilian civilization.
- IANNONE, R. A. (1995). *The Industrial Revolution*. São Paulo: Modern.
- JAMESSON, F. (2001). "Notes on globalization as philosophical question". In the PRADO, J. L., Aidar (org.), *Global Place and place none: Assays on the democracy and globalization*. São Paulo: Hacker Publishing.
- JOURNAL OF THE UNICAMP (2001). *Technology and Society: City of the knowledge*. Year XV n. 161, Campinas: set. www.unicamp.br
- LEMOS, A. (2004). *Cibercultura: Technology and Social Life in the Culture Contemporary*. 2. ed. Porto Alegre: Southerner.
- LÉVY, P. (2004). *The technologies of intelligence - the future of the thought in the age of computer science*. 13. ed. São Paulo: Publishing company 34.
- MARSHAL, B. (1986). *Everything what it is solid preparation of manioc meal in air. The adventure of modernity*. São Paulo: Company of the Letters.

MUNDO JOVEM (2005). A periodical of ideas. We are not more the same ones after the Internet. Year XLIII, N. 360, Porto Alegre-RS, set.

OLIVEIRA, R. (1997). *Educative computer science*. Campinas, SP: Papirus.

PELLANDA, N.; CAMPOS M.; PELLANDA y FIELDS, E. (Orgs). (2000). *Cyber-*

space: One hypertext with Pierre Lévy. Porto Alegre, RS: Arts and Crafts.

ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J. (2003). *Profession: social educator*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, C. E. (2003). *Communication, Education and New Technologies. Fields of the Goytacazes*, RJ: Publishing Company FAFIC.

Sobre los autores

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Doctor in Communication for the UFRJ

Associated Professor UENF

chmsouza@uenf.br

Fabício Moraes de Almeida

Doctor in Physics for the UFC

Specialization in Computer Networks for the UNIRONDON

Associated Researcher UFMT/CNPq

prof.fabricio@gmail.com

Las Redes de aprendizaje

Los espacios de acceso social y (re) ingeniería en entornos educativos

Resumen

Este artículo aborda la importancia de la comunicación mediada por redes informáticas, ofreciendo oportunidades y desafíos a los actores en los espacios de aprendizaje en una construcción de cooperación y colaboración.

Sin embargo, la perspectiva de conformación trata sobre la mejora de la calidad de los procesos de construcción, la producción del conocimiento, el refuerzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de la ayuda tecnológica de las lenguas en los espacios de formación. Por lo tanto, es hora de comprender que las redes de aprendizaje han abierto posibilidades de comunicación y se configuran excelentemente en el contexto educativo, de acuerdo con el nuevo paradigma de la educación en el siglo XXI.

El conocimiento es una de las herramientas más poderosas de la transformación de la sociedad. Todas las innovaciones tecnológicas creadas por la humanidad de alguna manera perpetúan transmitir y comunicar toda su sabiduría para las próximas generaciones y ha representado un salto en la historia de las civilizaciones. En algunos casos, la socialización de los conocimientos generados por las revoluciones.

Además, el desarrollo de las Tecnologías de la comunicación informacional, de la segunda mitad del siglo XX, representa un gran salto en el almacenamiento y la transmisión de datos que hacen posible el surgimiento de una nueva forma de comunicación social que hoy en día es muy influyente: la Comunicación Mediada por Computadora. Por ejemplo, la inserción de la Internet en el siglo XXI, representa uno de los medios más prometedores de la sociedad en la difusión y socialización de conocimientos informáticos. Establecida bajo el paradigma de la Web, la forma de organización emergente del siglo XXI, Internet es capaz de congrega una red de contenidos, nunca imaginado antes por la humanidad, de la información y el conocimiento. Esto genera la construcción y la producción del conocimiento para los actores, mediada por el lenguaje tecnológico, de larga distancia de la sistemática del discurso monológico en la respuesta de algunos, de la secuencia lineal de contenidos, las estructuras rígidas y los conocimientos de otros. Y acercándose a la postura de optimizar la educación en sintonía con las nuevas formas de pensar y de actuar. Todo esto sugiere un modelo para el aprendizaje de la aplicación de entorno que ha apoyado las tecnologías de la informática y la comunicación. Dicho modelo considera nuevos compromisos en relación a la flexibilidad, la interconexión, la diversidad y la

variedad, más allá de la contextualización en el mundo de las relaciones sociales y de los intereses de los actores en el proceso de aprendizaje.

El diálogo, base de toda educación para Freire (1997), constituye una valiosa forma de conducción de la materia para reflexionar. En el diálogo de la reunión de los seres humanos mediada por el mundo, no puede, por tanto, que se agotan en la relación “yo-tú”, para que no se trata “de hacer comunicados”, pero es la relación sobre la dialéctica, exigiendo una actitud crítica y creativa, donde los hombres activos, comprometidos con la situación que llevó al diálogo.

Trabajar con las redes de aprendizaje en línea como el desarrollo de propuestas de acción basado en la valoración del curriculum vitae, puede ser un instrumento de acercamiento de la comunidad educativa a la realidad de nuestro tiempo, su preparación para actuar y desarrollar la capacidad de sus posibilidades adecuadas, construir, así, los procesos de información y el desarrollo de un conocimiento intelectual, teniendo como eje la formación de ser humano y social de los ciudadanos y la autonomía de los ciudadanos.

Esta conciencia facilita la comprensión de los profesores que las redes de presentarlos a la formación de un vasto conjunto de recursos, ideas y perspectivas que les ayuda a ser más consciente de las posibilidades de cambiar y mejorar el aprendizaje de todos los actores. Las instituciones de educación tienen la oportunidad de

ser no de islas más pequeñas en el universo educativo.

Es hora de entender que las redes de aprendizaje ha abierto posibilidades de comunicación y se configuran excelente en el contexto educativo. Se sabe, sin embargo, que para enseñar que es uno que ofician que exige el compromiso y la especialización. Optimización de la figura de los actores (enseñante y alumno) en un diálogo permanente, la percepción de que son como punto de partida de los cambios educativos. Por lo tanto, de hecho, no tiene mecanismos suficientes para que los ciudadanos compartan sus conocimientos formales o empíricos para que ellos mismos comenzar a planificar los procesos de cambio. Las redes de aprendizaje son uno de estos mecanismos.

La comunicación a mediatizar para redes de computadoras ofrece a las posibilidades de los actores y los desafíos que estimulan la interacción de alta calidad, lo que se llama el “corazón de la educación”, un tiempo que proporciona una rica oportunidad de intercambio de contenidos, compartiendo un universo común de los conocimientos y contenidos. Y esta experiencia se construye de la forma de cooperación y colaboración en el marco de un aprendizaje independiente.

Por lo tanto, el aprendizaje en red se configura un nuevo paradigma del siglo XXI. Además, las redes de aprendizaje están transformando las relaciones, las oportunidades y los resultados de la educación, el aprendizaje y el uso de las herramientas tecnológicas.

Hacia una ciudadanía inclusiva ¿Un reto a la complejidad educativa?

ISSN edición impresa: 1889-4208
Recepción: 19/9/2009
Aceptación: 2/10/2009

Carlos Rosales López
(Universidad de Santiago)

RESUMEN

La ciudadanía inclusiva se basa en el reconocimiento de las identidades de las personas y los pueblos, en el respeto a las diferencias y en el estímulo de una interacción de carácter pacífico, comprensivo y solidario. La emergencia de una ciudadanía inclusiva se debe en gran parte al estímulo de organizaciones como la ONU (Declaración Universal de Derechos Humanos) y la UNESCO, que ha impulsado notablemente su dimensión educativa. A nivel europeo los años noventa constituyen una época de notable interés en el desarrollo de una ciudadanía cualitativamente inclusiva de todas las personas, pueblos y culturas. Las orientaciones y normas legales de la Unión Europea han influido de manera importante en las distintas naciones que la componen potenciando también en cada una de ellas una ciudadanía y educación inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive citizenship is based on the recognition of the identities of individuals and peoples, respect for differences and in encouraging a peaceful interaction, understanding and supportive. The emergence of inclusive citizenship is in large part to the encouragement of organizations like the UN (Universal Declaration of Human Rights) and UNESCO, which has increased significantly its educational dimension. At European level the nineties is a time of considerable interest in developing a qualitatively citizenship inclusive of all individuals, peoples and cultures. The guidelines and legal norms of the European Union is greatly important in various nations that make up also enhancing each citizenship and inclusive education.

(Pp. 97-110)

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía inclusiva, educación, identidad, diversidad, colaboración.

KEY WORKS

Inclusive citizenship, education, identity, diversity, collaboration.

1. Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha producido en el mundo un progresivo desarrollo de la ciudadanía a nivel global o universal. Han contribuido a ello diversos factores como la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) en 1948, y la actuación decidida de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, la FAO y el UNICEF, así como numerosas organizaciones no gubernamentales de carácter voluntario que se han caracterizado por sus intervenciones “sin fronteras”. Unas y otras trabajan activamente por hacer efectivos una serie de derechos universales de las personas y los pueblos, más allá de las diferencias nacionales, en otros tiempos tan marcadas y determinantes. El desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, de los medios de comunicación y transporte, especialmente el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), el acceso a la independencia de numerosos países, el incremento de fenómenos de urbanización y de los movimientos migratorios en función de motivos laborales y políticos, constituyen otras tantas características que en las últimas décadas han contribuido a la conformación de una ciudadanía global o universal en la que se asumen responsabilidades de escala planetaria como la extensión de la educación y la sanidad a todas las personas, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de una economía sostenible o la reducción de la pobreza.

En su proyección educativa ha sido la UNESCO la organización que con mayor interés ha impulsado la educación para una ciudadanía global a través de diversas iniciativas como su Proyecto de Escuelas Asociadas. Dos importantes estímulos para la educación en una ciu-

dadanía universal han sido los informes sobre educación elaborados en 1974 por E. Faure, “Aprender a ser” y en 1996 por J. Delors, “La educación encierra un tesoro” por encargo en las dos ocasiones de la UNESCO. El primero de ellos surge en una época de gran inquietud y cambios originados en el mayo del 68 en Francia que pronto se extendieron a numerosos países. La juventud solicitaba una nueva forma de tratamiento de los problemas sociales y culturales a nivel mundial y de manera específica un cambio en los sistemas de enseñanza. El informe “Aprender a ser” responde con la propuesta de una educación humanista que se extienda a lo largo de toda la vida y en la que la participación del alumno ocupe un destacado lugar.

El informe “La educación encierra un tesoro”, se realiza en los años noventa, una década que se caracteriza por el incremento de la diversidad social y cultural y el incremento de los conflictos intranacionales de muy diversas características. En esta situación se proyecta la educación hacia el futuro fundamentada en cuatro pilares, uno de ellos, “aprender a vivir juntos”, incide en la educación para la ciudadanía como instrumento básico de convivencia, en la que se fomenta el conocimiento y comprensión de las identidades personales y culturales.

Diez años después de la publicación de este informe tuvo lugar un seminario de expertos en educación en Lisboa con el objetivo de analizar la posible actualidad del mismo (Carneiro, R., 2007). En dicho seminario se puso de relieve la actualidad y pertinencia de recomendaciones contenidas en el informe como:

- La necesidad de ampliar los recursos y vías creativas para extender la educación en países en desarrollo.

- La necesidad de intensificar una educación más inclusiva (sobre todo en igualdad de género).
- La extensión de la educación a lo largo de la vida mediante la utilización de las NTIC y de créditos de formación a ser utilizados en distintas etapas o momentos de la vida de la persona.

De manera específica, los participantes en el seminario de Lisboa han analizado cuestiones relativas al concepto de educación que se deberá proyectar en el desarrollo de competencias como aprender a aprender así como en la capacidad para aprender sobre la complejidad que implica la existencia de múltiples identidades, desde una dimensión de participación. Se considera que la diversidad constituye un factor básico en la organización de las instituciones educativas y que el aprendizaje de la ciudadanía (aprender a vivir juntos) debe construirse sobre el respeto y la promoción de la diversidad.

2. Ciudadanía europea inclusiva

Las últimas décadas también son testigos del nacimiento y desarrollo de entidades supranacionales en diversos continentes. Una de las que presentan mayor vitalidad es precisamente la Unión Europea (UE). Estas entidades configuran una nueva forma de ciudadanía inclusiva de las ciudadanía correspondientes a las naciones que las conforman y que puede a su vez inscribirse dentro de la ciudadanía global o universal.

El origen de la ciudadanía europea puede situarse en 1950 a partir del objetivo fundacional de Europa relativo a la promoción de la paz y la democracia.

En los años sesenta se consolida el derecho a la libre circulación y residencia de trabajadores. En los ochenta se crean una serie de programas de movilización como los Erasmus y Comenius, que facilitan el intercambio de alumnos y profesores. Se consolida la ciudadanía europea en el Tratado de Maastricht con el reconocimiento del derecho al voto y a ser candidato al Parlamento Europeo, así como a participar en las elecciones municipales en los lugares de residencia. Estos derechos son confirmados con posterioridad en el Tratado de Amsterdam (1997).

En el desarrollo de la ciudadanía europea algunos autores detectan la existencia de dos fases. En la primera se toman como fundamento unas “raíces culturales” propias y ello da lugar a problemas de exclusión de minorías inmigrantes como la turca o las africanas. En una segunda fase a partir del Tratado de Maastrich se evoluciona hacia una ciudadanía más inclusiva reconociéndose los derechos de ciudadanía europea a todos los pueblos que en ella conviven. Se progresa hacia el objetivo de una ciudadanía inclusiva basada en el reconocimiento de los derechos de la diversidad de culturas. Al tiempo también se progresa en la superación de las diferencias entre ciudadanía correspondientes a las distintas naciones, procurándose una coordinación o complementación de las mismas con la ciudadanía europea. No obstante, se han realizado importantes críticas al proceso de construcción y a las características de la ciudadanía europea. Así, según Keating, A. (2009):

- No existe un concepto claro de ciudadanía europea ni de sus implicaciones en el ámbito nacional. De aquí que cada estado la pueda interpretar y aplicar a su modo.

- Sin embargo, es evidente que se han producido importantes avances en la extensión de la ciudadanía en Europa y no solo a nivel de conocimiento, sino de aplicación activa con énfasis reciente en la enseñanza de competencias.
- La ciudadanía europea no ha logrado superar algunos excesos de las ciudadanía nacionales e incluso, según algunos autores, ha caído en algunos de los problemas a superar. Se dice que Europa ha creado su propio mito cultural identificando unas raíces comunes y un futuro compartido pero sin eliminar ciertas tendencias a la exclusión.
- La ciudadanía europea surge con una clara influencia neoliberal, incidiendo de forma prioritaria en los derechos de las personas consideradas de forma individual.

El desarrollo de la ciudadanía europea ha producido efectos complejos y diferentes según países. En términos generales los distintos estados parecen adaptarla a sus ciudadanía nacionales dando prioridad a éstas, aunque también se produce una importante reducción de sus características más radicales. Por otra parte, se manifiestan efectos específicos como los siguientes: [Philippou, S.; Keating, A. y Hinderliter, D. (2009)]:

- En Baviera y Cataluña la implantación de la ciudadanía europea ha servido para potenciar sus características regionales.
- En Gran Bretaña la ciudadanía europea se implanta a la sombra de una ciudadanía global quizás por la influencia de la proximidad a Estados Unidos (EE UU).
- Algunos países hacen hincapié en su ubicación geográfica para subrayar su pertenencia a Europa y distanciarse

de otros países situados fuera del espacio europeo (Chipre, Estonia y Eslovaquia respecto a Turquía y Rusia)

- Algunos países presentan la integración en Europa como una obligación (Baviera), mientras que otros como Irlanda la presentan en términos de derechos, no de deberes.
- En general las ciudadanía nacionales contienen diferentes prioridades y tradiciones sociopolíticas, diferencias que destacan especialmente entre los viejos países europeos y los recientemente incorporados.

La década de los noventa constituye un periodo clave en la evolución del concepto de ciudadanía europea. Así, en el informe de la Comisión de la Unión Europea "Hacia una Europa del Conocimiento" (1997), se fundamenta la ciudadanía en la comprensión y la solidaridad, en el reconocimiento de las diversas culturas y lenguas como una riqueza fundamental de Europa. Se evoluciona hacia una ciudadanía inclusiva, basada en el reconocimiento de las características de las naciones y los pueblos que la integran. Se aleja así este concepto de cualquier tipo de exclusión cultural, lingüística, étnica, etc. Este nuevo concepto de ciudadanía va a impregnar los sistemas educativos de los estados que la componen.

3. La ciudadanía inclusiva en los sistemas educativos

Paralelamente al desarrollo de las ciudadanía global y europea inclusivas emerge una creciente preocupación por su introducción en los sistemas educativos al considerarse que es a través de la educación como mejor pueden potenciarse. Así, el Consejo de Europa puso en

marcha un “Proyecto para una Educación en la Ciudadanía Democrática” a partir de 1997 en varias fases que se extienden hasta el momento actual. En la primera (1997-2000) se trató de clarificar qué se entendía por ciudadanía democrática, qué características debería presentar la práctica educativa y cómo debería ser la formación y el apoyo a los profesionales de la enseñanza. En la segunda fase, que se extendió entre 2001 y 2004, se trabajó en la transferencia del conocimiento desarrollado a la realidad práctica. Se designaron coordinadores para cada nación y se realizaron estudios comparativos de políticas y prácticas.

La tercera fase, entre 2004 y 2006 se dedicó a la consolidación y difusión de la educación para la ciudadanía democrática. Se dedicó el 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” y en él se realizaron numerosas actividades y se elaboraron materiales e informes.

En la última fase, desde 2006 a 2009 se trata de fomentar la educación cívica dentro de la educación general estimulando la preparación del profesorado, promoviendo la gestión democrática y participativa de los centros educativos (Keating, A.; Hinderliter, D. y Philippon, S. 2009).

De manera específica, a lo largo de estos años se producen importantes acontecimientos impulsores de la educación para la ciudadanía. Así, la Conferencia de Ministros de Educación de Lisboa (2000) sitúa la educación para la ciudadanía como un componente necesario para el desarrollo de una educación de calidad. Dos años más tarde, en el 2002 la Conferencia de Ministros de la Unión Europea aprueba una resolución en la que se declara la educación para la ciudadanía como esencial en

la promoción de una sociedad libre, tolerante y justa, recomendando a los diversos estados que la consideren como un objetivo prioritario en su política educativa.

El Parlamento Europeo y el Congreso de la Unión Europea adoptaron en el año 2006 la “Recomendación sobre competencias clave en un aprendizaje para toda la vida”, destacando la necesidad de potenciar a través del sistema educativo la capacidad para el desarrollo de una ciudadanía democrática activa. Entre las competencias clave se incluye la competencia cívica, basada en el conocimiento y sobre todo, en el compromiso para la participación activa y democrática. (Milana, N.: 2009)

En el informe Eurydice del año 2005 sobre la educación para la ciudadanía en los países europeos se analizan aspectos como su introducción curricular, contenidos, formación del profesor, recursos, colaboración entre centros escolares y familias e instituciones de la comunidad. A través de este informe se pone de relieve que en el momento actual tiene como objetivos educar para la convivencia armónica a distintos niveles (local, regional, nacional, internacional), fomentar el aprendizaje de derechos y deberes y que está fuertemente vinculada a valores como los derechos humanos. Sus objetivos y contenidos se proyectan en torno a la adquisición de competencias e implícitamente en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes. La educación para la ciudadanía se imparte en tres formas básicas: como asignatura, como contenido transversal o como temas incluidos en otras asignaturas.

En el año 2007 se elaboró el informe “Educación en Ciudadanía Activa”, en el que se revisa la práctica actual de educa-

ción para la ciudadanía en Europa dentro de un concepto amplio de educación para toda la vida. Y finalmente, el año 2008 se ha declarado “Año del Diálogo Intercultural” para fortalecer el papel de la educación como importante medio de educar en la diversidad. Su fundamento se situó en el Tratado constitutivo de la Unión Europea y en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea en los que se incide en el respeto y la promoción de la diversidad cultural. Se consideró asimismo que el diálogo intercultural podría contribuir a alcanzar los objetivos económicos fijados en Lisboa (2000). Se realizó una invitación especial a participar a todos los ciudadanos europeos y en general a todas las personas que viven en la Unión Europea.

4. La educación para la ciudadanía inclusiva a nivel nacional y regional

El desarrollo de la educación para la ciudadanía inclusiva a nivel nacional y regional (en nuestro país, Comunidades Autónomas), viene determinado por las diferentes recomendaciones y normas en este sentido adoptadas por organismos internacionales y especialmente europeos. La educación para la ciudadanía global o universal y para la ciudadanía europea estimula el desarrollo de una educación para la ciudadanía inclusiva también a nivel nacional y regional, que no obstante, se adaptará a las características de cada contexto social y cultural. En nuestro país por ejemplo, la educación para la ciudadanía se introduce en las últimas décadas con la LOGSE (1990) a modo de tema transversal vinculada con la educación moral y cívica, la educación

para la paz y la educación para la igualdad. Dicho carácter transversal significa que no posee un espacio curricular propio sino que se desarrollará a través de las distintas áreas tradicionales de contenido (lengua, matemáticas, etc.) constituyendo como una modificación y actualización cualitativa de las mismas. Es con la LOE (2006) cuando aparece una asignatura específica sobre educación para la ciudadanía que se impartirá en tercer ciclo de primaria, en dos cursos de educación secundaria obligatoria (ESO) y en bachillerato. De este modo en nuestro país presenta dos modalidades de integración curricular (como tema transversal y como asignatura). Es de destacar asimismo que su implantación en España coincide con la transición de la dictadura a la democracia con una progresiva recuperación de libertades y capacidad de participación. En este sentido también se puede citar como fundamento para su desarrollo la Constitución de 1978, en cuyo artículo 27 se declara que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales que deben interpretarse según lo establecido en la DUDH y los tratados y convenios internacionales sobre los mismos ratificados por España. (Real Decreto 1631/2006 de 29-XII, BOE 5-1, 2007: p. 715)

A nivel nacional se proponen como objetivos de la educación para la ciudadanía el desarrollo de la autoestima, la afectividad y la autonomía, las habilidades emocionales, la comunicación social, el conocimiento de valores y normas de convivencia, el reconocimiento de la diversidad como enriquecedora de la convivencia, el conocimiento y valoración de los derechos y obligaciones que se derivan de la DUDH, el conocimiento del

funcionamiento de las sociedades democráticas, la capacidad para identificar y rechazar situaciones de injusticia y discriminación y la responsabilidad ante el medio ambiente.

En educación secundaria se proponen trece objetivos, mayoritariamente en continuación con la etapa anterior y con incidencia específica en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, el conocimiento de los sistemas democráticos, la participación en la vida política, el conocimiento de las causas que subyacen a la violación de los derechos humanos, reconocerse miembro de una ciudadanía global, etc.

Los núcleos de contenido para educación primaria son básicamente tres: individuos y relaciones interpersonales, la vida en la comunidad y vivir en sociedad. En educación secundaria son cinco: contenidos comunes, relaciones interpersonales y participación, deberes y derechos ciudadanos, la sociedad democrática del siglo XXI y ciudadanía en un mundo global.

Las orientaciones de carácter estatal presentan un desarrollo específico a nivel de las distintas Comunidades Autónomas. Así, en Galicia el referente institucional fundamental de la educación para la ciudadanía es el propio Estatuto de Autonomía de la Comunidad, basado en la Constitución de 1978, título preliminar. De manera específica las disposiciones autonómicas sobre educación siguen las líneas correspondientes a las leyes orgánicas sobre educación del Estado. Y en este sentido, en el Decreto de Currículo para Educación Primaria de Galicia (Decreto 130/2007, DOG n. 132, de 9-VII-2007), se establece como objetivo de la educación para la ciudadanía el desarrollo en el alumno de conocimientos, valores y ac-

titudes en torno a la convivencia democrática. Y los contenidos se estructuran en tres grandes núcleos referidos a la identidad personal, la identidad social y el comportamiento social. Es decir, se trata de formar en el alumno la propia identidad, la capacidad de comportamiento autónomo, el reconocimiento y control de las propias emociones, la capacidad de identificación de las características de los diferentes grupos en los que se desenvuelve la actividad cotidiana y la capacidad de construcción personal en relación con la realidad social en que vive.

5. ¿Cómo estimular el aprendizaje de una ciudadanía inclusiva desde el centro escolar?

El desarrollo progresivo en los últimos años de una ciudadanía supranacional (universal, europea...) y la consiguiente debilitación de grandes barreras entre ciudadanía nacional, la recuperación de entidad de ciudadanía intranacionales (regionales, locales), como resultado de procesos de descentralización y de incremento de la democracia participativa, han puesto de relieve la enorme complejidad de la educación para la ciudadanía por la variedad de factores que en ella concurren y porque esta concurrencia no es sucesiva sino que se produce de forma simultánea. Debemos pensar en diversas identidades en una misma persona: niño, joven, adulto, hombre o mujer, clase social, origen étnico-cultural, dedicación profesional... Y debemos pensar en ámbitos de distinta amplitud en los que se desarrollan estas identidades (familia, escuela, grupo de amigos, comunidad local, regional, nacional, internacional). Y hay

que señalar que las diversas identidades de una persona no se dan de forma diferenciada o sucesiva, sino concurrente y simultánea. Así, alguien puede ser mujer adulta, perteneciente a una minoría cultural y presentar en un momento determinadas necesidades educativas especiales... Del mismo modo, los ámbitos de desarrollo de las identidades personales son concurrentes, produciéndose una clara intersección por ejemplo entre vida familiar, actuación laboral, pertenencia a una comunidad local, y al tiempo a la comunidad regional, nacional europea, global...

La ciudadanía constituye por lo tanto, un fenómeno de naturaleza muy compleja y evolutiva y la educación para la ciudadanía necesariamente deberá tomar en consideración dicha complejidad. Cuando se pretende estimular en el alumno la capacidad y competencias necesarias para una integración activa, responsable y crítica, es preciso tomar en consideración todas las dimensiones de su identidad así como el conjunto de ámbitos en los que se desarrollan.

Hay que advertir por otra parte que la responsabilidad de educar para la ciudadanía no recae solamente en la escuela, sino también en la familia y la comunidad. Los modelos vividos en el hogar sobre formas de relación interpersonal, de asunción de derechos, deberes y responsabilidades, influyen poderosamente en la formación de la persona creando tendencias de actuación con gran permanencia. La influencia de los medios de comunicación social no solo en el plano informativo sino sobre todo, en la inducción de valores y actitudes es asimismo muy intensa. La vida en una comunidad en la que se fomente la participación, se estimulen actuaciones

solidarias a través de organizaciones de voluntariado constituye otra destacada fuentes de influencia.

En la puesta en práctica de una enseñanza para el aprendizaje de una ciudadanía inclusiva es preciso analizar la intervención de los centros escolares a nivel organizativo, a nivel curricular y a nivel de su relación con las familias y la comunidad social.

a) Nivel organizativo. Es preciso indicar que la educación para una ciudadanía inclusiva es más necesaria y presenta también mayor protagonismo en centros cuya matrícula de alumnos se caracteriza por la diversidad (niños y niñas, de distintas clases sociales, con necesidades educativas específicas, con origen étnico-cultural diferente...) Hay que hacer referencia en este sentido a importantes sesgos de carácter negativo existentes en la matrícula de centros según la cual los alumnos de colegios privados y concertados suelen presentar una mayor homogeneidad cívica que los alumnos correspondientes a los colegios públicos. A su vez, dentro de éstos, tienden a agrandarse las diferencias entre aquellos que incrementan el número de alumnos con características especiales (inmigrantes, con necesidades especiales...) y aquellos otros en los que paralelamente se reduce el número de estos alumnos.

A nivel organizativo también es necesario referirse a las características del plan de convivencia, que más allá de constituir un instrumento obligado por la LOE (2006) y las normativas de las Comunidades Autónomas sobre educación, constituye una manifestación de la intervención global del centro a favor del desarrollo en él de una ciudadanía inclusiva, activa y participativa. Para ello es imprescindible

que en dicho plan se contemple una combinación de prevención y resolución de situaciones conflictivas, el uso del diálogo como instrumento de comunicación con la existencia de un marco normativo consensuado, la coordinación con familias y otras instituciones de la comunidad, la asignación interna de tareas y responsabilidades en torno a la convivencia, pero sobre todo, la participación coordinada de todos los profesionales en la creación de un clima estimulante de actitudes y comportamientos cívicos. De manera específica, un plan de convivencia de centro debería contar con instrumentos como:

- Planes preventivos para crear actitudes positivas hacia la convivencia, dar a conocer normas, establecer formas de colaboración.
- Observatorio de convivencia, para el seguimiento de las características de la convivencia en el centro y proponer medidas para su mejora.
- Equipos de mediación, que coordinados con la dirección del centro y constituidos por profesores y alumnos, utilicen el diálogo en la solución de conflictos evitando en muchas ocasiones el recurso a la aplicación de normas.
- Fomentar la colaboración voluntaria de profesores y alumnos a través de actividades como tutorías personalizadas, clubes de amigos y círculos de convivencia.

En algunos centros se procede además a la creación de “aulas de convivencia” destinadas a alumnos de conducta disruptiva. En ellas se trata de estimular su capacidad de reflexión y análisis de conflictos y crear actitudes positivas hacia la convivencia. Es de advertir sin embargo que estas aulas implican una separación de esos alumnos respecto al conjunto de sus compañeros y por ello no puede con-

siderarse que su efecto sea positivo como tampoco lo han sido en otros momentos los de las aulas de educación especial para alumnos con necesidades educativas especiales o las aulas de adaptación lingüística para alumnos inmigrantes.

b) Nivel curricular. Es evidente que la educación para una ciudadanía inclusiva, en toda su complejidad no puede limitarse al ámbito de una asignatura o área curricular que se imparte solo en determinados cursos de educación primaria y secundaria. Más bien constituye fundamentalmente un contenido de carácter transversal que requiere la colaboración de todo el profesorado ordinario y especialistas para su adecuado tratamiento curricular. Corresponde a cada centro incluir su programación en el correspondiente proyecto educativo y curricular adaptando las características de su enseñanza en principio al ámbito local y teniendo en cuenta simultáneamente una orientación claramente inclusiva de todos los alumnos y de todas las dimensiones de su identidad.

Existe una serie de técnicas de fuerte contenido social y cooperativo, especialmente aptas para el aprendizaje activo de una ciudadanía inclusiva. Algunas de ellas hunden sus raíces en valiosas innovaciones realizadas por destacados autores de la Escuela Nueva y de la Escuela Progresista americana. Así, podemos recordar las iniciativas de autogobierno de las escuelas cooperativas Freinet a través de asambleas participativas, y el uso del correo convencional hoy día actualizado en forma de correo electrónico que permite la realización de numerosos proyectos de colaboración entre alumnos pertenecientes a distintos centros y países. Se puede hacer referencia a la escuela experimental de J. Dewey, en la que el aprendizaje se realizaba en

torno a la práctica de habilidades sociales relevantes. Se puede hacer referencia asimismo a la técnica de trabajo libre por equipos de R. Cousinet, precedente de numerosas variantes de trabajo en equipo en la actualidad. Cuando los equipos son heterogéneos (niños y niñas, niños y niñas de distintas culturas y niveles de aprendizaje, con distintas capacidades...), el efecto educativo es especialmente intenso produciéndose una influencia mutua de carácter horizontal que según la teoría de Vigotsky estimula notablemente el aprendizaje en la "zona de desarrollo próxima" (ámbito en el que el alumno puede aprender si recibe un estímulo adaptado a su capacidad). El trabajo en equipo constituye una situación ideal para la comunicación, el intercambio de roles, el mutuo conocimiento (distintos géneros, distintas culturas), la práctica de la colaboración y el desarrollo de la autoestima. Por todas estas razones constituye una técnica fuertemente recomendable en el ámbito de la educación en general y de la educación para una ciudadanía inclusiva en particular.

La tutoría entre iguales es otra técnica con algunas características semejantes al trabajo en equipo. Se desarrolla entre alumnos con un nivel madurativo y de aprendizaje aproximado y ha manifestado su eficacia en distintos niveles de enseñanza, comenzando por la educación primaria y practicándose en la actualidad con éxito también en otros niveles como el universitario. El alumno tutelado incrementa su nivel de aprendizaje, de motivación e integración en el grupo, siendo estos efectos especialmente destacados en alumnos con necesidades educativas especiales. El alumno tutor incrementa su autoestima, desarrolla habilidades sociales y consolida los contenidos de aprendizaje sobre los que trabaja. Así como en otros tiempos se valoraba en el tutor el do-

minio de temas, en la actualidad se considera más importante su actitud de entrega, de ayuda solidaria. Por ello en estos momentos la preparación para el ejercicio de la tutoría se basa prioritariamente en la sensibilización inicial hacia esta tarea y en la solución de problemas en la medida que se presenten a lo largo de la misma.

La descripción y análisis de experiencias sociales de carácter personal y con fuerte contenido emocional es otra técnica muy apropiada, recomendada por la UNESCO en el ámbito de la educación para la ciudadanía. Su práctica en la escuela requiere la existencia de un clima de confianza donde el alumno pueda expresarse libre de inhibiciones. En este contexto es posible se anime a relatar acontecimientos importantes en el plano social y a analizar en grupo roles sociales, formas de actuación, posibles alternativas, identificando derechos y deberes o responsabilidades de los protagonistas.

En esta misma línea de trabajo, el centro escolar y más concretamente el aula pueden convertirse en laboratorios para el análisis de cuestiones vinculadas con la actuación social y ciudadana de los propios alumnos y profesores. Se puede reflexionar sobre situaciones e incidentes que se producen a diario, analizarlos en profundidad y derivar conclusiones formativas de los mismos. Se puede trabajar también en torno a situaciones y conflictos tomados de la vida real, propios de la comunidad local, autónoma, nacional o internacional, vividos directa o indirectamente, conocidos a través de los medios de comunicación social. Otra posibilidad es el recurso a la imaginación y las situaciones lúdicas. Existe una variedad de juegos especialmente aplicables en los primeros niveles de escolaridad a través de los cuales se estimula en los alumnos

un mejor conocimiento mutuo, la afirmación de la autoestima, el incremento de la confianza en los demás y de la capacidad de cooperación.

c) Nivel familiar y comunitario. Es evidente que la escuela no puede educar en solitario para una ciudadanía inclusiva a sus alumnos. La familia y la comunidad deben asumir sus responsabilidades como instituciones educadoras y desempeñarlas en estrecha colaboración con el centro escolar. Es necesario que se reduzcan distancias y que se establezcan puentes de comunicación y trabajo conjunto entre una y otras tal como se contempla en las grandes finalidades de la actual ley de educación. (LOE, 2006).

En la familia se realizan aprendizajes fundamentales de convivencia y ciudadanía a través de los modelos de interacción personal y de participación que en ella se viven, a través de la distribución y cumplimiento de derechos y responsabilidades, a través de los roles que se atribuyen al hombre y a la mujer, al niño y la niña, a través de los modelos que observa en sus padres en la relación que mantienen con personas de otras culturas, en el cumplimiento de sus deberes fiscales o de las normas de tráfico...

Padres y maestros o profesores cuentan con un marco legal para el ejercicio de la colaboración, establecido en leyes como la LODE (1985), la LOPEGCE (1995) y la LOE (2006), y es preciso que esta posibilidad normativa se proyecte en la realidad práctica mediante una mayor participación de los padres en los Consejos Escolares, en las reuniones grupales y entrevistas individuales con los profesores tutores, en su participación para la organización de actividades extraescolares y complementarias, etc.

Tanto en la legislación nacional y autonómica como en la europea se concede un papel de notable interés a las comunidades locales en la promoción de la educación y la cultura ya mediante el apoyo a la función de los centros públicos, ya mediante iniciativas educativas propias fundamentalmente en ámbitos no totalmente atendidos por la administración nacional o autonómica como la etapa infantil y la tercera edad, como a través de la organización o colaboración en la realización de actividades extraescolares y complementarias. Un ámbito de especial intervención de los municipios lo es el de la organización de actividades culturales, deportivas, artísticas y solidarias, que estimulen en niños y jóvenes estilos de vida saludables así como su capacidad de solidaridad.

Una actividad especialmente eficaz para dar a conocer al alumno características y problemas de la comunidad y estimular en él la capacidad de colaboración es precisamente el voluntariado, en estos momentos especialmente recomendado en el ámbito de la educación para la ciudadanía. Como efectos positivos de esta actividad en el alumno se citan la elevación de su autoestima, el incremento de relaciones interpersonales y de comunicación y la realización de aprendizajes específicos. El voluntariado se ejerce dentro de unas determinadas organizaciones con las que el voluntario se relaciona en función de unos derechos y unas responsabilidades específicas.

6. Conclusiones

La evolución de la humanidad en las últimas décadas ha dado lugar a la emergencia de una ciudadanía global y supranacional de carácter inclusivo basada en el reconocimiento y respeto de derechos

fundamentales de las personas y los pueblos, en el fomento de la participación activa y de la interdependencia cooperativa para la realización de importantes proyectos y la solución de conflictos.

Orientaciones y normas de carácter multinacional como las propuestas por la ONU, la UNESCO o la UE, respecto a una ciudadanía inclusiva se han proyectado en los sistemas educativos de los numerosos países que componen estos organismos. Ha sido también significativa la aportación de organizaciones no gubernamentales con sus intervenciones “sin fronteras”.

La normativa legal en nuestro país tanto a nivel estatal como autonómico se sitúa en línea con las orientaciones internacionales para la promoción de una ciudadanía inclusiva. Los centros escolares deben reflejar en su proyecto educativo y curricular esta orientación inclusiva introduciendo modificaciones cualitativas importantes a través de su plan de convivencia, de la organización curricular de contenidos transversales, de la utilización de técnicas educativas claramente inclusivas, del incremento de la comunicación y colaboración con las familias y con instituciones de la comunidad.

Ante un tema de tanta relevancia pedagógica y social como la formación para una ciudadanía inclusiva resulta necesario advertir sobre la insuficiencia de una materia que se imparte solo en determinados cursos. Es necesario que juntamente con ella se fomente la participación de cada profesor desde su área específica de docencia, así como del centro escolar globalmente considerado y en colaboración con las familias y la comunidad.

7. Referencias

- CARNEIRO, R. (2007). The Big Picture: understanding learning and meta-learning challenges *EJE*, June, vol. 42, Issue 2, pp-151-172. <http://www.blackwell-synergy.com/toc/ejed/42/2>
- CARNEIRO, R. y DRAXLER, A. (2008). Education for 21 Century: lessons and challenges. *European Journal of ducation*, vol. 43, n.º 2, 144-162.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 27-XII-1978, BOE n.º 311 de 29-XII-1978.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO
- EUROPEAN COMMISSION (1997). *Towards a Europe of Knowledge: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, COM (97), 563. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EUROPEAN COMMISSION (2002). *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. Available at <http://www.aic.1v/lolona/bologna/contrib/EU/warkprog.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Study on Active Citizenship Education: Final Report*. Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture
- EUROPEAN PARLIAMENT (2000). *Lisbon European Council, 23 and 24 March, 2000: Presidency Conclusions*. Available at http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en <http://www.eurydice.org>
- FAURE, E. (1994). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza

- KEATING, A.; HINDERLITER, D.; PHILIPPON, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European Integration *Curriculum Studies*, 2009, vol. 41, n.º 2, 145-158
- LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3-VII, reguladora del derecho a la Educación. BOE n.º 159, de 4-VII-1985).
- LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros escolares, BOE de 21-IX-95).
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 106 del 4-V-2006)
- MILANA, M. (2008). "Is the European (active) citizenship ideal fostering inclusion within the union? A critical review" *European Journal of Education*, 43,(2), 207-216.
- PARLAMENTO EUROPEO (2008). Decisión n.º 1983/2006, de 18 de diciembre, relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008). Diario Oficial L 412, de 30-12-2006. Disponible en http://Europa/legislation_summaries/culture/129017_es.htm
- PHILIPPOU, S.; KEATING, A. y HINDERLITER, D. (2009). "Citizenship education curricula: Comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond" *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, n.º 2 (291-299).
- REAL DECRETO 1533/1986. de 1 de julio, por el que se regulan las Asociaciones de padres. BOE n.º 180. de 29-7-1986.
- REAL DECRETO 1513/2006. de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria (BOE n.º 293, de 8-XII-2006).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación secundaria obligatoria (BOE n.º 5, de 5-1-2007).
- RECOMENDACIÓN (2002). 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16-X-2002. Disponible en <http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf>
- VELDHUIS, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe.

Sobre el autor

Carlos Rosales López

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en torno al diseño curricular, la comunicación verbal y los temas transversales.

Atención a la diversidad y terapia asistida por animales

Programas y experiencias en el medio penitenciario

ISSN edición impresa: 1889-4208

Recepción: 19/9/2009

Aceptación: 2/10/2009

Rogelio Martínez Abellán

(Universidad de Murcia)

RESUMEN

Este artículo describe brevemente la Terapia Asistida por Animales y su relación con la atención a la diversidad. También se tratan las diferencias entre tres conceptos: Terapia Asistida por Animales (AAT); Actividades Asistidas por Animales (AAA) y Terapia Facilitada por Animales (AFT). En segundo lugar se describen las características del medio penitenciario, así como diferentes programas y experiencias de Terapia Asistida por Animales llevadas a cabo en este ámbito a nivel internacional. Finalmente, se comentan algunas experiencias llevadas a cabo en España desde 1993 y los beneficios obtenidos.

ABSTRACT

This article gives a short description of Animal Assisted Therapy and its links with attention to diversity. It also deals with the differences between three concepts: Animal Assisted Therapy (ATT); Animal Assisted Activities (AAA) and Animal Facilitated Therapy (AFT). Secondly, it describes the characteristics of prison circles, as well as the different programmes of Animal Assisted Therapy carried out in this field at international level. Finally, it shows some experiences carried out in Spain from 1993, and the obtained benefits.

(pp. 111-133)

PALABRAS CLAVE

Diversidad, programas de tratamiento en correccionales, Terapia Asistida por Animales, animales en prisión, perspectiva histórica, experiencias

KEY WORDS

Diversity, correctional treatment programs, Pet Assisted Therapy, animals in prison, historic perspective, experiences

1. Introducción

Conocemos muy poco acerca de cómo los animales afectan física y psicológicamente al desarrollo infantil, adulto y a las interacciones sociales. En los últimos años ha aumentado el interés por las diversas maneras en que los animales se pueden utilizar terapéuticamente para mejorar la salud física y emocional de los seres humanos. Esta convicción sobre la importancia de los animales para las personas se ha desarrollado de tal modo que hay colectivos médicos y educativos que realizan investigaciones y desarrollan Terapias Asistidas por Animales. Estos programas están muy difundidos y se centran en la diversidad: personas con problemas médicos específicos (enfermos de cáncer, SIDA, etc.), personas con deficiencia física, sensorial (sordos, ciegos, sordociegos), personas con deficiencia mental (Síndrome de Down), personas con deficiencia motórica (parálisis cerebral, espina bífida...) personas con trastornos del desarrollo (autismo)... Actualmente, apenas nadie discute ya los beneficios de integrar animales en los protocolos de tratamiento de personas discapacitadas, así como en programas educativos para sectores que requieren una ayuda especial, como la población penitenciaria, los ancianos, personas con problemas emocionales o de comportamiento, enfermos mentales, niños de zonas urbanas deprimidas, niños con problemas de aprendizaje... La sociedad actual en su proceso de desarrollo, y dentro de su diversidad, se ha visto afectada por un aumento considerable del uso y consumo de drogas, el alcoholismo, el aumento de la delincuencia y la violencia, sobre todo en la edad juvenil, etc. Dentro de la diversidad que caracteriza a la sociedad, uno de los colectivos más marginales es el de los presos en los centros penitenciarios. En los EE UU, en algunos

países europeos, incluida España, los Perros de Terapia y otros diversos animales, como gatos, pájaros y conejos se utilizan también en las cárceles para sensibilizar a los internos y a contribuir a su reinserción social, de forma parecida como en el caso de los niños con problemas conductuales. Las experiencias llevadas a cabo con internos que se hicieron cargo del cuidado de animales en lugar de integrarse en actividades manuales monótonas, han tenido resultados muy alentadores ya que se mantienen animales en varios centros penitenciarios y las conductas sociales y comunicativas de los internos, mejoraron notablemente (Hines, 1983; Levine, 1994; Albert, 1996; Lai, 1998).

En Terapia Asistida por Animales, las características del animal deben adaptarse al problema a tratar (p. ej., animales pequeños en personas encamadas), estar especialmente adiestrados para trabajar en entornos especiales (p. ej. hospitales) y comportarse adecuadamente ante reacciones imprevisibles (p. ej. personas con crisis agresivas). Los más utilizados son perros y gatos y otros animales de compañía o mascotas, siendo también conocida la utilización de caballos o Hipoterapia (DePauw, 1984; Nolt, 1995) y delfines o Delfinoterapia (Howard, 1996; Nathanson, 1998). El perro es sin duda el más utilizado, fundamentalmente por la variedad de razas, temperamentos y facilidad de adiestramiento.

En España, en Diciembre de 1987, se creó la Fundación Purina (<http://www.fundacionpurina.org>) a partir de una iniciativa para promover el papel de los animales de compañía en la sociedad, mediante la campaña antiabandono de animales y el apoyo para implantar programas de TAAC colaborando con la Sociedad Española de Psiquiatría. Estos programas se dirigen prin-

principalmente a personas marginadas por: la edad (ancianos), la delincuencia (animales de compañía en centros penitenciarios), sus capacidades (niños autistas, hipoacúsicos y sordos, ciegos y con baja visión, problemas motóricos, retraso intelectual, niños con problemas de conducta y de aprendizaje), la enfermedad (sida, pacientes psiquiátricos), la dependencia de sustancias tóxicas (alcohólicos, toxicómanos). A cambio de la ayuda, la Fundación Purina (actualmente denominada Affinity) pide a los centros que evalúen los resultados de la intervención con animales y que compartan sus descubrimientos en los Congresos de la Fundación Purina que se han celebrado en 1991, 1993, 1995, 1998, 2001 y 2004. Presiden y componen el Comité Organizador, Catedráticos de Psiquiatría, Psicología y Veterinaria de las Universidades de Barcelona, Madrid, Navarra, Sevilla y Valencia. Además, la Fundación dispone de un fondo editorial distribuido en las Bibliotecas de Facultades de diversas Universidades y en la del Museo de Ciencias Naturales de Madrid, además de publicar la revista "Amigos". La Fundación ONCE del Perro-Guía se creó en 1990, pertenece a la Federación Internacional de Escuelas de Perros Guía, e inauguró la Escuela de Perros-Guía de la ONCE el 26 de Mayo de 1999 en Boadilla del Monte. Es el mayor centro de adiestramiento de perros para invidentes en Europa, con una capacidad de adiestramiento de más de un centenar de perros al año (Martínez Abellán, 2003, 2004). La Fundación Bocalán de Madrid y de Barcelona, con una amplia experiencia y proyección tanto a nivel nacional como internacional, dedicada a la Formación de Profesionales Caninos y al desarrollo de programas para la integración de personas con discapacidades a través del Perro de Asistencia y la Terapia Asistida con Animales. La Coordinadora Nacional de Asociaciones de Animales de Asistencia y

Terapia (CONAT) <http://humano.ya.com/conat2000/comision>, incluye la Asociación Nacional de Terapias y Actividades Asistidas por Animales (ANTA), la Asociación Española de Perros de Asistencia (AEPA) y la Asociación Proyecto Animal. ANTA trabaja con perros de servicio para personas con discapacidades intelectuales y psicológicas, físicas y/o sensoriales y para personas mayores. La Fundación Caballo Amigo y la Fundación Tiovivo utilizan la rehabilitación ecuestre (Hipoterapia) en niños con problemas como: Síndrome de Down, parálisis cerebral, espina bífida, etc. (Martínez Abellán, Hernández y Arnaiz, 2001). La Terapia con Delfines (tanto en libertad como en cautiverio), instaurada desde hace años en Escocia (Dr. Horace Dobbs), en EE UU (Florida, Dr. David Nathanson) o Italia, también se realiza en España (Dr. José Luis Barbero, en Tenerife) con buenos resultados en casos de personas con depresión, trastornos de la comunicación, autismo y otras discapacidades: Fundación Delfín Mediterráneo, en Gerona (ya desaparecida), Delfinario Aqualand, en Tenerife, Mundo Mar, en Benidorm (Martínez Abellán, 2001,2002). Se emplean incluso pequeñas mascotas (pájaros, pequeños mamíferos), trabajos en granjas, o los conocidos acuarios en las salas de esperas de las consultas de Odontología para producir un efecto relajante en los pacientes. En los últimos años, los programas de TAAC han gozado de una gran impulso y difusión en nuestro país (Estivill, 1999). La Terapia Asistida por Animales de Compañía también se emplea en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria, para mejorar la calidad de vida de los enfermos (Martínez Abellán, 2002). La Terapia Asistida con Animales está experimentando en la actualidad un gran desarrollo dentro y fuera de nuestro país. Existen programas de Terapia Asistida por Animales en todo el mundo desarrollado (Beck, 2000). Un

estudio de 150 protectoras de los EE UU y 74 de Canadá reveló que 49 (el 46%) de las protectoras de los EE UU y 49 (el 66%) de las canadienses tenían programas de terapia asistida. Más de 94% usaban perros y/o gatos; el 28%, conejos; el 15%, pequeños mamíferos y el 10%, pájaros. Más del 48% de los programas de los EE UU y el 43% de los canadienses contaban con el consejo veterinario para prevenir la zoonosis. Casi el 10% de los programas organizados por hospitales habían editado normas escritas. El riesgo potencial para la salud incluía rabia, infecciones por *Salmonella* y *Campylobacter*, alergia y tiña, pero la incidencia de problemas fue casi nula (Walters-Toews, 1993). Es necesario y vale la pena correr el riesgo, porque por lo menos, los animales, como la naturaleza en general, son considerados beneficiosos para la mayoría de las personas (Ulrich, 1993). Nuevas organizaciones nacionales e internacionales, nuevos congresos científicos, nuevas investigaciones y publicaciones se vienen desarrollando en los últimos años. Como consecuencia de ello, se está produciendo un aumento del interés y la demanda formativa en este ámbito, lo que ha llevado a algunas universidades públicas y a otras instituciones de carácter privado a la oferta de cursos de formación, cursos de Postgrado e incluso plantearse la posibilidad de una titulación propia.

La Terapia Asistida por Animales no es una panacea, no es un sustituto de las terapias o tratamientos educativos o reeducativos convencionales, sino un complemento. En definitiva, se trata de que esta nueva línea de investigación contribuya a mejorar la calidad de los procesos y los resultados de la atención a la diversidad y la calidad de vida de aquellos cuya forma de ser y vivir en el mundo muchas veces no es lo suficientemente aceptada y valorada.

2. La aplicación de la terapia asistida por animales en el medio penitenciario: perspectiva histórica y experiencias a nivel internacional

A lo largo de la historia ha habido animales de compañía en instituciones de todo tipo, incluyendo prisiones, pero su introducción se ha debido más a la casualidad que a un proyecto específico. El primer caso conocido de un programa con mascotas en una institución del Reino Unido es el del Asilo de York, una institución avanzada del siglo XVIII en la que los animales eran una de las medidas dirigidas a mejorar el cuidado y atención a los pacientes al proporcionarles un entorno más humano. En 1867 se funda en Alemania, Bethal, una institución abierta en la que los animales eran parte importante e integral del programa. La primera experiencia de terapia asistida por animales de compañía en EE UU tuvo lugar en el Hospital del Ejército del Aire, en Pawling, New York, durante un breve periodo de tiempo (entre 1944 y 1945) en plena II Guerra Mundial, y posteriormente estos programas se fueron aplicando en distintos ámbitos, incluido el penitenciario.

2.1. Experiencias pioneras en USA

Arkow (1982, 28), en su libro *"Pet therapy: A study of the use of companion animals in selected therapies"* recoge las manifestaciones de un recluso del Hospital Estatal de Lima, Robert Stroud: *"En mi niñez solía ir de caza bastante a menudo. Disparaba a conejos como*

éste. *Nunca pensé que eran animales. Cazar era algo que se hacía en el otoño. Ahora, después de ver a los pájaros, los conejillos de Indias, los hamsters y los conejos del pabellón y acercarse a ellos, uno realmente llega a entender la necesidad de sentir algo hacia ellos y no hacerles daño. Realmente ha cambiado mi actitud hacia todos los animales en general*". Robert Stroud llegó a ser conocido como "el hombre de los pájaros de Alcatraz" y es probablemente el ejemplo más famoso del efecto que tienen los animales en los reclusos. Stroud tenía tanta devoción hacia sus pájaros que al final se convirtió en un experto mundial en las enfermedades de los pájaros y en su tratamiento. Su libro *Stroud's Digest on the Disease of Birds*, sigue siendo actualmente buscado y apreciado por los avicultores. El caso de Stroud llegó a ser tan célebre que incluso llegó a rodarse una película en la que el actor Burt Lancaster llegó a interpretar el papel de Stroud. Sin embargo, las autoridades de la prisión pasaron por alto la naturaleza rehabilitadora del trabajo de Stroud y al final, le retiraron todos los pájaros en lo que Arkow describe como "...un caso clásico de equivocación burocrática" (Arkow, 1998). Después de este célebre caso, unas cuantas prisiones comprendieron que los animales podían proporcionar efectos terapéuticos y permitieron que los reclusos cuidaran animales. Flaherty (1958), menciona el caso de Pete, un cernícalo que había sido herido por la bala de un cazador, perdiendo un ala y una pata, siendo imposible devolverlo a la libertad. Los reclusos de la Prisión Estatal de Massachusetts, cuidaron del pájaro hasta que curaron sus heridas e incluso le construyeron una jaula exterior. Tabscott (1970, 4), comenta sobre el reconocimiento por algunos funcionarios de prisiones de la necesidad que experimentan las personas encarceladas y privadas de libertad de cuidar de algún ser vivo y cita a Swenson, un alcaide de la Prisión Estatal de Missouri, que afirma lo siguiente: "He trabajado en

diversos puestos dentro de la prisión durante los últimos 31 años y sé que hay una necesidad universal entre los presos de obtener el afecto de algún ser vivo. Los reclusos, a su vez, colman de amor al objeto del afecto".

Arkow (1982) informa que la Cárcel de Mujeres de California, en Frontera, permite a las reclusas tener acuarios en las celdas individuales y que la Cárcel de Hombres de California, en Chino, permite la presencia de gatos callejeros en la unidad de mínima seguridad.

2.1.1. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en el Lima State Hospital for the Criminally Insane, en Ohio (USA)

El Centro Médico Forense de Oakwood, en Lima, Ohio, ofreció en 1975 el primer programa estructurado para relacionar a los prisioneros con animales en un centro de máxima seguridad. El Hospital Estatal de Lima es una institución de máxima seguridad que acoge a hombres inadaptados de otras prisiones de Ohio, especialmente a los reclusos que muestran signos de depresión, enfermedad mental y tendencias suicidas. En esta institución, los reclusos reciben pocas visitas y las relaciones sociales entre la población son muy limitadas. David Lee, un asistente social del Psiquiatra del Hospital Estatal de Lima para Criminales Dementes, inició el programa terapéutico al observar síntomas de mejora en algunos internos que habían atendido a un pájaro herido. Un paciente había encontrado un gorrión herido en el patio de la prisión. Si bien en esa época no se permitían pájaros ni plantas en el centro, los internos entraron el pájaro a escondidas y

lo instalaron en el armario de las escobas. Este edificio alojaba a los pacientes más depresivos y menos comunicativos. Los pacientes adoptaron al pájaro y encontraron insectos para alimentarlo. Por primera vez, los internos empezaron a comportarse como grupo y a relacionarse bien con el personal del centro (Goldenberg, 1983).

A raíz de estas experiencias, se escribieron normas para proteger el bienestar de los animales en algunas prisiones. Lee (1984), introdujo un acuario y dos periquitos en la sala de estar de un pabellón y fue considerado un éxito experimental. El programa se extendió, contando con cerca de 175 animales, incluyendo animales como cabras, patos, ciervos y conejos (que viven en corrales en el exterior de cada pabellón y son cuidados colectivamente por los residentes del pabellón) y otros animales como pájaros, una lagartija y un gato, que son cuidados por sus propietarios). Seis de diez pabellones participaron en el programa, siendo excluidos aquellos pabellones destinados a hombres con historiales de violencia y asaltos. Posteriormente el hospital de Lima realizó un estudio a lo largo de un año en el que comparó a dos pabellones con 28 pacientes cada uno. La única diferencia en el tratamiento, es que un pabellón tenía animales de compañía y el otro no. Durante un año, el pabellón sin animales tuvo 12 peleas y 3 intentos de suicidio, mientras que el pabellón que incluía animales de compañía tuvo una pelea y ningún intento de suicidio, se redujo la violencia y los pacientes necesitaron la mitad de la medicación que tomaban. Los internos protegieron a sus mascotas en momentos de inestabilidad, al comprender que sus peces o sus pájaros corrían peligro. El valor del programa fue ampliamente reconocido y desde entonces ha habido en Lima programas similares con diversos animales. La utilización de animales de compañía como catalizado-

res terapéuticos en el programa pretendía conseguir los siguientes objetivos: Mejora de la autoestima. Proporcionar afecto sin amenazas y juicios. Estimular al cuidador del animal a una actitud responsable. Catalizar la comunicación. Mejorar el ambiente del pabellón. Proporcionar un nuevo foco de atención. Proporcionar una distracción necesaria de la rutina del hospital. Proporcionar la compañía necesaria. El programa comenzaba con un cuestionario que incluía preguntas sobre los animales que el recluso había tenido en el pasado y sobre sus preferencias. Seguidamente, una evaluación previa examinaba los posibles problemas, las metas perseguidas, y el tipo de animal más idóneo que se podía utilizar en la terapia. El historial se ponía al día semanal y mensualmente, para que el equipo de tratamiento lo aprobara. Antes de poner en libertad al preso, se anotaban sus logros y se hacía una serie de recomendaciones. Además, el programa permitía que el recluso participara en un grupo donde se hablaba sobre los problemas relacionados con los animales y sus cuidados y se proponían nuevas normas, se vigilaba la higiene y se imprimían folletos sobre el cuidado y la alimentación de los animales para los nuevos pacientes (Henderson y Carroll, 2000).

2.1.2. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en Purdy Treatment Center for Women, en Gig Harbor, Washington (USA)

En 1981 se inició el programa Prison Partnership en la Prisión de Mujeres de Purdy, Washington, centrado en el rescate y rehabilitación por las internas de perros abandonados. Este programa fue un gran éxito

y contribuyó a salvar la vida de más de 500 perros. Algunos de ellos fueron entrenados para llevar a cabo terapias con personas gravemente discapacitadas. Este programa fue el precursor de otros implantados en Canadá y EE UU. El concepto de unir a reclusas con perros para su beneficio mutuo comenzó con Kathy Quinn, una fotógrafa independiente residente en Tacoma, y que puso en práctica con Leo Bustad, Decano de la Facultad de Veterinaria de la Universidad Estatal de Washington, y Linda Hines, coordinadora de la Asociación Persona-Animal de Compañía de Pullman. Bajo la supervisión del director del programa, se seleccionaron a las reclusas para enseñarlas a adiestrar a los animales y peluquería canina. Se animó a los propietarios de perros que vivían en la comunidad a llevar sus animales a la peluquería canina o a clases de adiestramiento. Las tarifas ayudaban a costear los gastos del programa cuando éste se encontraba falto de fondos. Además de proporcionar formación profesional a las reclusas y un servicio a la comunidad, la Asociación de la prisión tenía otro objetivo: adiestrar a perros como compañeros para discapacitados físicos. Burt Pusch recibió el primer animal que recibió su adiestramiento en el programa: una perra llamada Glory. Demás de proporcionar compañía a su dueño y ayudar a normalizar su vida, Glory abría y cerraba puertas, llevaba paquetes, descolgaba el teléfono, y buscaba utensilios como el mando a distancia del televisor (Walsh y Mertin, 1994). Posteriormente, las reclusas se ofrecían voluntarias para el programa y se inscribían para asistir a las clases que impartía el Tacoma Community College. El curso era de once semanas de duración y consistía en instruir en el cuidado y comportamiento de los perros, entrenamiento básico y avanzado para cachorros y perros, entrenamiento de perros para ayudar a discapacitados físicos, sordos y cuidados veterinarios.

2.1.3. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de Lorton, Virginia (USA)

En 1982 Earl Strimple inició el programa PAL (People-Animals-love) en la prisión de Lorton, en Washington D.C. Este programa ofrece la ubicación de animales (gatos, pájaros, peces y conejos) y un club en el que se comentan las necesidades de los animales y en el que se dan clases sobre su cuidado. También desarrolla un curso de formación ocupacional sobre tecnología en salud animal. En los dos primeros años del programa PAL, unas 99 personas participaron en él y se ocuparon de los animales. De los 68 internos puestos en libertad, sólo 9 fueron arrestados y devueltos a la prisión. El grado de reincidencia para ese grupo fue del 13% comparado con la media del 62% para las prisiones de EE UU. Si bien Earl Strimple trabajaba con un grupo selectos de hombres deseosos de mejorar, su trabajo pone en evidencia que los programas con animales son viables en la prisión y que deberían ser una parte integrante de los programas educativos (Katcher, Beck y Levine, 1989). Después de seguir el programa PAL en Lorton, varios internos encontraron trabajo en centros de animales para laboratorio. Habían seguido un curso técnico de asistentes de animales de laboratorio en la prisión y creían que les había ayudado a mejorar su autoestima y autoconfianza.

2.2. Otras experiencias importantes a nivel internacional

Desde 1988, Ormerod y Whyham han estudiado y desarrollado programas de terapia asistida por animales en las

prisiones del Reino Unido, en las que la población es predominantemente masculina. Cuidar animales permite demostrar afecto. Es perfectamente apropiado que los animales de compañía tengan un papel importante en el régimen de todas las prisiones y en todo el trabajo de rehabilitación e inserción realizado con los delincuentes. Los directores de prisión progresistas animan la presencia de animales residentes o visitantes. La mayor parte de programas incluyen animales residentes; los que tienen mayor aceptación son los pájaros en jaula o los peces tropicales. Los animales alojados en el exterior incluyen pájaros en aviarios, conejos, conejillos de Indias, y pequeños animales de granja, como cabras, burros y patos. Algunas prisiones tienen granjas de producción. En muchas partes del mundo, los internos ayudan a la corrección de algunos problemas graves en el bienestar de los animales. En Inglaterra, los internos de la prisión de Littlehey han llevado a cabo importantes trabajos de mantenimiento en un refugio local; los hombres de la prisión de Ford, ayudan a cuidar pájaros heridos en un centro de recuperación animal de Escocia; hay una unidad de rehabilitación de aves de presa en la prisión de Peterhead. Los estudios realizados por Ormerod (1996) demuestran que a pesar de haber reforzado los sistemas de seguridad, las prisiones en Inglaterra y Gales mantienen los programas analizados por primera vez en 1989. Los programas más populares siguen siendo los que incluyen pájaros y peces, ya sea en peceras o en estanques. Los pájaros más comunes son las periquitos, los canarios y las caca-túas. Algunas prisiones tienen patos y concretamente una tiene un programa con un par de halcones visitantes. Un buen número de centros tienen un gato.

Además, una gran variedad de proyectos cuentan con las ciudades vecinas. Algunos internos tienen permiso para visitar escuelas que tienen animales de granja y una prisión busca puestos de trabajo en granjas próximas. La equitación para personas con discapacidades sigue siendo un programa muy importante en las prisiones inglesas. Permite a los internos realizar un servicio útil para la comunidad al mismo tiempo que mejora su autoestima. Las internas de Askham Grange colaboran en un centro de recuperación de animales y en la prisión de Blantyre House hay un centro de acogida para perros abandonados. En East Sutton Park, los internos pueden colaborar con la Organización de Perros Guía y en la prisión de Haslar ayudan a cuidar a los animales rescatados por una asociación local. Los programas de más éxito son los que han sido diseñados con cuidado, bien dirigidos, que incluyen formación y entrenamiento y beneficia directamente a la comunidad local. Sobre esta base, los programas de terapia asistida por animales en prisiones pueden tener un enorme valor tanto para el centro como para la comunidad próxima. Es importante seleccionar bien los animales. La estructura física y el entorno varían y condicionan el tipo de animales que puede introducirse en cada centro. El tipo de régimen determinará el desarrollo de los programas. Existe una gran variedad de programas diseñados para encajar con cada tipo de centro. Por ejemplo, el cuidado de pájaros y peces es ideal para establecimientos cerrados. En las prisiones abiertas o semiabiertas pueden alojarse una mayor variedad de animales. Pueden instalarse aviarios y estanques. Los programas de visitas cortas son adecuados para cualquier tipo de establecimiento y pueden ser

especialmente beneficiosos para las prisiones de jóvenes y centros de menores. Los programas más eficaces son los que incorporan programas educativos o de formación ocupacional relacionados con los animales.

A continuación se muestran diversos programas y experiencias de Terapia Asistida por Animales en centros penitenciarios en USA y en otros países, que han sido estudiados por diferentes especialistas en el tema (Ormerod, 1996; Lai, 1998; Dalton, 2004; Ormerod, Edney, Foster y Whyham (2005); Furst (2006).

2.2.1. Experiencias de Terapia Asistida por Animales de Compañía en prisiones de Sudáfrica

En Sudáfrica, las personas privadas de libertad pueden tener mascotas, en función de los siguientes aspectos a tener en cuenta: Tipo de animal. Aspectos sanitarios e higiénicos. Factores sociales y ambientales de la prisión. Atención y control de los animales y de sus dueños. Costes de manutención del animal. Comportamiento de los internos. Dichas experiencias confirman que los internos agresivos, destructivos o frustrados se muestran mucho más calmados desde el inicio de un programa con peces. Aunque estas experiencias no han sido medidas científicamente, y aunque se carece de material gráfico, se basan en observaciones personales válidas y deberían ser consideradas como evidencia positiva del uso de animales de compañía en programas de rehabilitación.

2.2.2. Experiencias de Terapia Asistida por Animales de Compañía en prisiones de mujeres en Australia

En la prisión de Northfield, en Adelaida, Australia, las internas aprenden a asear, cuidar y entrenar a los perros. Cuando han alcanzado un cierto nivel, se les permite salir y llevar los perros a determinadas instituciones en que se encuentran personas sometidas a distintas terapias.

2.2.3. Experiencias de Terapia Asistida por Animales de Compañía en el Correccional Escuela MacLaren, en Oregón (USA): Proyecto Chucho

Este programa comenzó en 1993, concretamente en la Escuela MacLaren, un correccional que aloja a más de 500 jóvenes delincuentes en Oregón. El programa consiste en trasladar al correccional, perros abandonados que de no ser recogidos, serían sacrificados. En el correccional son adiestrados y posteriormente, adoptados por familias residentes en la zona. Cada interno seleccionado recibe su perro y luego aprende a usar refuerzos positivos para modelar su conducta y adiestramiento. A través del programa, los jóvenes aprenden a ser responsables, pacientes y a dominar sus explosiones de ira. En cuanto a los beneficios observados en los internos participantes en el programa hay que destacar los siguientes: Mejora de la autoestima de los jóvenes y apoyo emocional. Reducción de la agresión. Mejor toma de decisiones. Aprenden

den a ser pacientes y responsables. Mejor capacidad de trabajar en equipo. Mejores habilidades vocacionales.

2.2.4. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en la Granja-Escuela de Green Chimneys Children's Service, en New York (USA)

En 1948, el Dr. Samuel B. Ross fundó en las cercanías de New York el centro Green Chimneys Children's Service, ubicado en Brewster, aproximadamente a unos 100 kilómetros al norte de la ciudad de New York, en principio una granja de 60 hectáreas para convertirla en escuela e incorporar de esa manera las actividades de la granja, especialmente lechera, a la vida de los internos, pretendiendo conseguir no sólo familiaridad, sino placer y educación. En los años 70 se convirtió en un centro de tratamiento y residencia temporal para la reeducación de 102 niños y adolescentes en edades comprendidas entre los 6 y los 21 años, con trastornos emocionales y del comportamiento, compartiendo un entorno rural mediante el trabajo y cuidado de más de 380 animales de granja, de compañía y del centro de conservación de la fauna salvaje (Levinson, 1983). La mayoría de los alumnos participantes en este programa proceden de la ciudad de New York y son remitidos al centro por el Departamento de Servicios Sociales, servicios de atención a colectivos marginales o por hospitales psiquiátricos. Los motivos por los que son remitidos son varios: no adaptarse a su escuela, a su hogar o a la ciudad en que viven. Frecuentemente estos muchachos se sienten aislados, deprimidos, rechazados y conectar con otras personas

puede producirles miedo debido a experiencias traumáticas y o dolorosas del pasado. Sin embargo, necesitan conectar con otros seres vivos, y qué mejor que con los animales. En Green Chimneys cada niño o joven tiene un animal a su cargo. Existen en la granja-escuela una gran variedad de animales: cabras, ovejas, caballos, monos, cerdos, conejos, gallinas, ocas, perros, gatos y las aves salvajes del centro de rehabilitación. Cuidar un animal y recibir amor y atención incondicional a cambio restablece el mundo del niño. Los participantes en el programa tienen varias obligaciones que atender: por una parte sus clases o tratamientos de Educación Especial y actividades programadas. Tanto los espacios de recreo como los de trabajo forman parte del tratamiento. Entre el equipo profesional de Green Chimneys se incluyen: maestros, especialistas en atención infantil y juvenil, trabajadores sociales, psicólogos, psiquiatras y médicos. El equipo diseña un plan de atención específico para cada niño del centro; programa que integra conocimientos sobre las plantas, los animales, participación en actividades de aventura y naturaleza. Según Ross (citado por King, 1983, 10): "La posesión y el cuidado de un animal de compañía puede ayudar a desarrollar características de la personalidad como el sentimiento maternal y el compañerismo, que realzan la capacidad de ser amados y de dar amor. En muchos casos, los animales han ayudado a los niños de Green Chimneys a superar sentimientos de rivalidad, de posesión y de celos. Esta experiencia, a su vez ayuda a construir una base para sentimientos sanos hacia los hermanos y los adultos".

Ross, Vigdor, Kohnstamm, Dipaoli, Manley y Ross (1984) llevaron a cabo un estudio para averiguar el impacto que producía el entorno de una granja a jóvenes con múltiples incapacidades y con trastornos emo-

cionales. Seleccionaron a 22 individuos de un grupo de 88 adolescentes urbanos, muchos sin previa experiencia de una granja. El estudio exploraba cómo los jóvenes empezaban a relacionarse con los animales y con las personas y cómo sus niveles de relación dependían de la edad, el sexo, del diagnóstico y de otras variables críticas. Antes del estudio los investigadores postularon las siguientes hipótesis: 1. Que los niños con trastornos emocionales se relacionarían más con los animales que con las personas o las tareas. 2. Que el nivel de relación no dependería de los factores demográficos como la edad, el sexo, el cociente intelectual, el tiempo de estancia o la diagnosis psiquiátrica. 3. Que un alto nivel de relación con los animales, con las personas y con las tareas produciría un mejor cambio global.

Los investigadores descubrieron que los niños con trastornos emocionales se relacionan con más fuerza y con más facilidad con los animales que con las personas o con las tareas, y que la relación con el animal está mucho menos afectada por los factores clínicos que por las personas o las tareas. Identificaron tres grupos importantes entre sus casos: aquellos niños que se relacionan bien con los animales, las personas y las tareas, aquellos que sólo se relacionan bien con los animales (un porcentaje significativamente mayor); y aquellos que no se relacionan con ningún grupo. No resulta sorprendente que los niños con fuertes vínculos múltiples fueran los que mejor se adaptaban a todas las áreas de tratamiento dentro de la residencia. Los niños que sólo se relacionaban con los animales o que no se relacionaban con ningún grupo se adaptaban menos.

Katcher y Wilkins (1998) indican toda una serie de actividades estructuradas alrededor del cuidado de los animales y del estudio de la historia natural que pueden

motivarles notablemente: La oportunidad de interesarse por los animales. La interacción social con animales. Es importante reconocer que los niños casi siempre perciben a los animales como el otro social. El cuidado de animales. El adiestramiento de animales, incluyendo el adiestramiento en obediencia de los perros, domar o amansar animales tan diversos como roedores, pájaros enjaulados o caballos salvajes. Descubrir la naturaleza en actividades dirigidas como pueden ser paseos, visitas a zoos o acuarios. Meditación: La calma que los niños experimentan en contacto con los animales y la naturaleza es el resultado directo de la práctica inconsciente de la meditación. Al aproximarse a los animales, su atención se dirige afuera, lejos de sus pautas internas de pensamiento airado, competitivo, depresivo. Jardinería: La construcción de jardines y el cuidado de las plantas y flores. Rastreo de animales: El rastreo es una de las habilidades humanas más antiguas. A través del uso de cámaras para capturar presas, los niños pueden cazar animales sin hacerles daño. Cosecha: De la misma manera que aprenden jardinería, los niños recogen frutos secos, fruta y una variedad de plantas comestibles. Orientación: La habilidad de encontrar el camino en el bosque, usar el sol, las estrellas y la brújula, mejora la habilidad para la orientación espacial. Vida en el bosque: Dominar el miedo, controlar el riesgo y adquirir competencia en distintas facetas de la experiencia en el bosque, ya sea en excursiones de dos o tres días o simplemente, pasando una noche de camping al lado de un estanque, rápidamente ayuda a crear un sentido de competencia y genera recuerdos placenteros. Identificación y clasificación de especies: Identificar especies y distribuir los animales en distintas clases puede ser el mejor método para entrenar a los niños en el arte de la clasificación.

2.2.5. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en la Granja para Jóvenes de Minnowburn, en Irlanda del Norte

Esta granja es un centro ubicado en Belfast, Irlanda del Norte, que usa Terapia Asistida con Animales en el cuidado de delincuentes juveniles o de jóvenes en situación de riesgo. Este centro es una pequeña granja de aproximadamente 2 hectáreas, a unos 10 kilómetros de Belfast. El trabajo en este centro incluye: *Trabajo preventivo* para niños en situación de riesgo, remitidos al centro por trabajadores sociales, psicólogos de la educación y trabajadores sociales del departamento de educación. *Trabajo terapéutico* para niños con discapacidades, problemas de salud mental o enfermedades de pronóstico grave. *Trabajo de reconciliación* proporcionar un entorno seguro, donde reunir sociedades divididas para que discutan, exploren y aprendan sobre sus respectivas tradiciones y culturas. Los jóvenes que han sufrido emocionalmente responden más rápidamente al equipo al observar cómo cuidan, respetan y aman a los animales. Comprenden que ellos serán tratados con también con cuidado y respeto. Los jóvenes que han sido víctimas de abuso y/o maltrato simpatizan con facilidad con los animales maltratados y abandonados. En el programa, tanto el entorno natural como los animales pueden ser un poderoso estímulo para modificar positivamente el estado emocional, educativo y psicológico de los participantes. A través del programa, los jóvenes pueden desarrollarse personalmente, analizar y reconsiderar su propia conducta y recibir apoyo para cambiar.

2.2.6. Experiencias de Terapia Asistida por Animales en el Centro HMP Shotts, en Escocia

El centro HMP Shotts es una prisión de máxima seguridad, fundada en 1990. Fue creada como centro nacional donde acoger a los prisioneros incapaces de vivir en prisiones normales y a aquellos más rebeldes y problemáticos. Desde su fundación, los programas de Terapia Asistida con Animales de Compañía son una parte importante del centro. La institución acoge a 7 prisioneros con largas condenas de un promedio de tres años. El objetivo principal es que aprendan a convivir en centros normales y ayudarles a mejorar y a prepararse para su libertad. La mayor parte de los internos tienen animales. Dos centros visitan el centro periódicamente. La mayoría de los internos tienen un historial de violencia y un trato difícil. La presencia de los animales de compañía ha creado un clima más hogareño, amistoso y relajado que favorece la comunicación entre los internos y con el personal del centro.

2.2.7. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en la Prisión Regional de Araraquara, Sao Paulo, en Brasil

Un proyecto experimental permite que los reclusos (la mayoría de ellos en régimen de máxima seguridad) de una cárcel de Sao Paulo cuiden de 50 mascotas de 50 especies, algunos incluso salvajes. Esta experiencia parece estar dando resultados muy positivos y podría ser probada en otras cárceles del país. El proyecto se

conoce como *Fazendinha penitenciária*. La dirección de la prisión de Araraquara lo puso en marcha hace tres años para acoger y cuidar a animales que se encontraban en cautividad de forma ilegal. En la cárcel se recuperan y después son puestos en libertad. Con la llegada de los animales, esta cárcel regional ha cambiado su cara: no parece una prisión, según dicen quienes han podido visitarla. Los presos, sobre todo los que están a punto de obtener la libertad condicional, cuidan de los animales. Claudia María Bambozzi Minuise, gerente de la Asociación de Protección de Asistencia Comunitaria, una ONG que se encarga del Centro de Resocialización de Araraquara, asegura que los resultados del contacto de los presos con los animales está siendo sumamente positivo, pues acaban sintiéndose útiles y recuperan parte de la autoestima perdida. En este particular Arca de Noé hay de todo: cien gallinas, once cocodrilos de tres metros, gansos, pavos reales, avestruces, jabalíes, cerdos, cabras, carneros, tortugas y 40 especies de pájaros, la mayoría exóticos como la famosa arara azul, una de las aves más bellas de la Amazonia. En la prisión han nacido ya más de 40 crías de papagayos. Las autoridades carcelarias del país están siguiendo con interés y atención la experiencia piloto de Araraquara, al igual que los sociólogos y los psicólogos.

3. La aplicación de la terapia asistida por animales en el medio penitenciario: experiencias en España

Según se indica en la normativa española, dos de los fines principales de las instituciones penitenciarias son la ree-

ducación y la reinserción social de los internos. La puesta en marcha de Terapias Asistidas por Animales de Compañía en los centros carcelarios es una buena herramienta para lograr estos objetivos. En nuestro país se lleva trabajando más de una década en la implantación de programas de Terapia y Educación Asistida por Animales de Compañía (TEAAC) en centros penitenciarios, ayudando a los penados a superar problemas de autoestima y contribuyendo a la creación de un ambiente más relajado dentro de las cárceles. El punto de partida de las experiencias en centros penitenciarios hay que situarlo en la celebración del I Congreso de Terapia Asistida por Animales en España, bajo el título o lema "Animales de Compañía y Salud Mental". Una de las ponentes extranjeras fue Mary Whyham, Jefa Superior de Libertad Vigilada en Lancashire, Reino Unido, que expuso en dicho Congreso los numerosos beneficios de la TEACC. Whyham visitaba prisiones inglesas durante la década de los 80 llevando a su Bóxer París a conocer y a jugar con los internos. En esa época, María Dolors Torner, Directora-Gerente de la Fundación Purina (actualmente Affinity) tomó buena nota de los resultados que Whyham expuso al auditorio, iniciando los trámites para llevar a cabo intervenciones similares en las instituciones penitenciarias españolas. Concretamente en 1992, Torner se puso en contacto con el Departament de Justicia de la Generalitat de Catalunya, exponiendo las características de la Terapia y logrando una buena aceptación. A continuación se muestran distintos programas y experiencias de Terapia Asistida por Animales en centros penitenciarios españoles, así como en centros de acogida para menores y correccionales o centros de internamiento para delincuentes adolescentes (Dalton, 2004; Ridruejo Alonso, 2006; Furst, 2006).

3.1. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Quatre Camins en Barcelona

En 1993 se inició la primera práctica real en el Centro Quatre Camins en Barcelona; allí, la Fundación llevó dos perros de la raza Bóxer, siguiendo la línea iniciada por Whyham y su mascota París. Los perros se pusieron a cargo de un pequeño grupo de 34 internos de la Unidad de Atención Especial, en un departamento especializado en la rehabilitación de toxicómanos, trabajando sobre todo el tema de la autoestima, muy presente, debido a las recaídas que produce la adicción a las drogas. La decisión de que esta pareja canina estuviera formada por un macho y una hembra con vistas a la reproducción resultó muy acertada. Ser testigo de una gestación y vivir el nacimiento de las camadas, produce en la rutina de la prisión una esperanza nueva que repercute en el ambiente general. La Fundación ofreció los cachorros al personal y a los internos. Con este primer programa se demostró que los animales son un recurso ideal para personas con perfiles difíciles. Hay que seleccionar bien a los internos, ya que deben ser personas que puedan interactuar con los perros. En este sentido, los pacientes psiquiátricos son los más indicados, pero el perfil general al que atienden la mayoría de los presos guarda relación con sujetos que provienen de familias pobres y que poseen un nivel educativo bajo o nulo. Varios pedagogos visitaron Quatre Camins durante dos años consecutivos para dar cursos de cuidados y adiestramiento. Se visitó el zoo, una tienda de animales, el hospital veterinario y se grabó material audiovisual para su em-

pleo posterior. Profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona impartieron charlas con el fin de que los reclusos ampliaran sus conocimientos e incluso concibieran el adiestramiento canino como una salida profesional.

3.2. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Departamento Psiquiátrico del Centro Penitenciario Brians, en Barcelona

Tras esta primera experiencia en Quatre Camins, tuvo lugar la implementación en 1994 de introducir otros dos Bóxers en el Departamento Psiquiátrico de Brians, también en Barcelona. El Centro Penitenciario Brians es un centro mixto de cumplimiento de penas hombres-mujeres, con una capacidad aproximada de 1300 internos. Dispone de dos unidades psiquiátricas, una para hombres y otra para mujeres. El programa de Educación Especial que se imparte en la Unidad de Psiquiatría se lleva a cabo por un maestro de Primaria en coordinación con el personal sanitario y de vigilancia interior, y consiste en una combinación de aprendizajes teórico-prácticos a través de la laborterapia. Para ello, el centro cuenta con un huerto anexo donde se encuentran las casetas de los perros. En el programa de actividades se distribuyen tanto las tareas de limpieza y mantenimiento de los perros, limpieza y alimentación, como los trabajos de soporte al programa de Educación Especial, donde se realizan las actividades de interacción con los perros, que incluyen paseo, juego y adiestramiento. La evolución de la conflictividad de los internos que habitualmente interactuaban con los perros se mantuvo en índices

muy bajos y no aparecieron conductas auto o heteroagresivas. De los siete internos que participaron en este estudio en 1995, tan solo dos siguieron internados en unidades psiquiátricas penitenciarias. También se facilitó un curso de formación ocupacional sobre animales de compañía impartido por profesores titulares de la Facultad de Veterinaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo del curso era formar a un grupo de internos interesados en esta materia pensando en que pudiese constituir una alternativa laboral futura. El mismo parámetro se siguió un año después en la Prisión de Ponent, en Lleida. En 2001 la TEACC volvió a tener éxito en el Hospital de Mujeres de Brians, gracias a una pareja de perros Westy, en la Prisión de Figueras con otro par de Bóxers y en el Departamento de Quatre Camins con Labradores.

En cuanto quedó constancia de la mejora en la calidad de vida de este colectivo a través de la interacción con animales de compañía, fueron los propios centros penitenciarios los que recurrieron a la Fundación para desarrollarlos. El personal de la Fundación les explica el proceso, les comentan los programas realizados, sus beneficios y les envían bibliografía y manuales. Tras la presentación y aprobación del proyecto, la Fundación pone en funcionamiento todos sus recursos. El centro penitenciario y la Fundación unifican criterios para la selección del animal, el número de ejemplares, la raza, el tipo de caseta, su emplazamiento, etc., dejándose aconsejar por un equipo de expertos colaboradores, entre ellos los veterinarios del Departamento de Etología de la Universidad Autónoma de Barcelona. La Fundación corre con todos los gastos: desde la adquisición de los animales, casetas y comederos, juguetes y correas, hasta la alimentación y las visitas al veterinario

durante toda la vida de los animales.

La Fundación lleva a cabo el seguimiento continuado por parte del personal. Hay que asegurarse de que los animales no van a quedarse solos en sus jaulas sin ofrecerles compañía y cuidados, por ese motivo es fundamental que el programa se detalle al máximo cubriéndose las vacaciones, las existencias de comida y agua, etc. Parte del compromiso adquirido con estos acuerdos se refiere al análisis de los resultados del grupo experimental por un equipo de control. El fin último es compartir es compartir estas investigaciones y divulgar los beneficios obtenidos para garantizar la permanencia de las Terapias.

3.3. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de Cartagena, Murcia

En el Centro Penitenciario de Cartagena, a finales de agosto de 1995, por iniciativa de un grupo de internos y contando con el apoyo de la Dirección, se retomó la idea de cuidar y criar canarios con la finalidad de experimentar si su presencia en el centro podía aportar toda una serie de beneficios para los reclusos. Una vez efectuada y concedida la autorización, y tras contactos con la Fundación Purina, ésta donó concretamente siete parejas de canarios y proporcionó instrucciones para su cuidado, alimentación y atención veterinaria. Un grupo de internos construyó una pajarera metálica de 3'5 metros de largo x 3'5 metros de ancho x 3'5 metros de alto. En su interior se instalaron perchas para que los canarios se pararan a descansar, nidos, comederos y bebederos construidos por los internos en el taller de

cerámica, así como se dispuso en el centro de la pajarera un pequeño árbol plantado en una maceta. La pajarera fue colocada en el rellano de la parte alta de la galería, que da acceso al área cultural, siendo decoradas las paredes con pinturas que representan escenas de la naturaleza, plantas, cascadas de agua, etc. La experiencia se llevó a cabo cerca de tres años. Posteriormente se aplicó una encuesta a finales de abril de 1998, de forma aleatoria entre 28 internos del centro penitenciario sobre una población de 120. La valoración que los internos hicieron de la presencia de los canarios en el centro fue positiva. Se apreció mejoría en el comportamiento de los internos entre sí, a su relación de afectividad con los canarios y también con relación a las pautas de conducta de aceptación de las normas de convivencia. Se consiguió un cambio importante de respeto a la vida, así como un aumento de la autoestima y valoración de las propias capacidades a la hora de responsabilizarse de otro ser. Se produjo una mejora en el estado y personalidad de los internos que participaron en el programa. Mejoró el grado positivo de convivencia entre los internos del centro.

3.4. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de Nanclares y en un piso de acogida para enfermos terminales en Vitoria, Álava

Gracias a la colaboración con la Asociación Ciudadana Antisida de Álava, se comenzó en 1995 un programa en el que participó un gato persa que acompañó a internos de tercer grado y a enfermos terminales de Nanclares en un piso de aco-

gida en Vitoria. Estas viviendas actúan de puente entre la prisión y la libertad y se decidió que, debido al contexto, fuera un gato el que protagonizara la Terapia. La intervención terminó porque el gato falleció de una insuficiencia renal, pero durante 8 años pasaron por este piso unos 1.000 presos que han conseguido reinserirse realizando actividades ocupacionales, formativas y laborales.

3.5. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Oriol Badia para adolescentes delincuentes en Alt Penedés, Barcelona

Situado en una zona rural, el centro atiende a jóvenes varones en edades comprendidas entre los 14 y 17 años y que se encuentran cumpliendo una medida de internamiento en régimen semiabierto impuesta por un juez de menores, durante un tiempo medio de diez meses. La mayoría de estos chicos ha crecido en un entorno sociofamiliar desestructurado, generalmente urbano, o bien su núcleo familiar ha sufrido diversos estragos que han afectado a su evolución. Algunos se han visto privados claramente de atención y cuidado. Su historia escolar ha resultado también dañada: inadaptación a la escuela, conflictos relacionales, trastornos de conducta y fracaso escolar. Uno de los grupos de actividades con que cuenta el centro es el denominado Actividades Asistidas por Animales (AAA) que es están incluidas en el programa del Taller de Granja, Huerto y Jardinería. En la granja se disponen de diversas especies de animales, escogidas para poder realizar la función de formación y AAA: conejos, gallinas, patos, pavos, palomos, una perra,

una pareja de burros y otros animales elegidos por los chicos como mascotas. En el aspecto formativo-laboral se persiguen dos objetivos: a) La adquisición de conocimientos acerca del funcionamiento de una granja: controles de producción, planificación de tareas, mantenimiento básico de instalaciones y conocimiento de los animales (aspectos biológicos, costumbres, cuidados necesarios, enfermedades, alimentación, reproducción, respeto a la naturaleza y a las diferentes formas de vida, etc. b) La adquisición de hábitos de trabajo, el aumento de la responsabilidad, la progresión en la autonomía personal, el incremento de la motivación y de la capacidad de trabajar en equipo. Por otra parte, el llevar a cabo una función de cuidado y atención hacia los animales ayuda a los chicos a descubrir un nuevo modo de relación, a promover la empatía y a poder reparar los desajustes emocionales y relacionales con sus padres cuando ha habido en la infancia privaciones afectivas y materiales.

3.6. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Educativo para jóvenes delincuentes Els Til·lers, en Cataluña

Por este centro educativo pasan al cabo del año una media de 150 jóvenes de entre 13 y 18 años; generalmente proceden de un entorno socio-familiar desestructurado y con problemas de atención y falta de hábitos. Aquellos que tienen un nivel escolar bajo son los que participan en la actividad de Taller de los Animales. Como objetivos concretos de la actividad se pretende que adquieran responsabilidad, mejorar en el ámbito relacional, mejorar

la autoestima y disminuir la agresividad, así como conseguir que los espacios en que se encuentran los animales estén en perfecto estado. El centro dispone de diversos animales: patos, una iguana, un conejo, jerbos, un acuario de trescientos litros con diferentes peces tropicales, un palomar con varias parejas de palomas, una voladora con canarios y diferentes pájaros de bosque, y el estanque de los patos donde viven algunas carpas y algunas tortugas de Florida.

3.7. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Granja-Escuela El Madroño para adolescentes delincuentes, en Madrid

Este centro acoge adolescentes entre 14 y 18 años que han cometido algún tipo de delito con medidas cautelares de internamiento en régimen cerrado. Son jóvenes que presentan inadaptación y fracaso escolar, su nivel educativo es bajo, carecen de hábitos de trabajo, presentan baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y grandes carencias de tipo afectivo, de apoyo y de reconocimiento de su persona. El programa de actividades formativas en la intervención educativa es muy variado, pero especialmente se centra en programas formativos preprofesionales, donde está situado el Taller de Naturaleza. El Taller, desde el año 2000 aborda diferentes áreas de trabajo como la jardinería, la huerta y la granja. En la granja, además del aprendizaje de los contenidos más técnicos, se persigue también el objetivo de sensibilizar a los chicos, fomentar y posibilitar en ellos un contacto respetuoso con la naturaleza y con los animales.

Al centro acuden visitas de niños de colegios públicos, de centros de discapacitados, de Escuelas Infantiles, de residencias de menores protegidos de la Comunidad de Madrid, y durante la visita formativa, se utilizan estos espacios de naturaleza y granja para procurar un día de diversión, un día de granja, un día de aprendizaje y de contacto con la naturaleza a los visitantes. Los chicos internos del centro llevan a cabo las funciones de monitores, enseñando la granja y dirigiendo las actividades a realizar con los animales y en la huerta, organizan las actividades de artesanía y cocina, e interactúan y juegan con los niños visitantes, llegando a establecer buenas relaciones sociales y de amistad.

3.8. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en la Residencia de Protección de Menores Llars Torre Vicens, en Lleida

Los niños acogidos en el centro presentan una combinación de trastornos del comportamiento, conductas auto y heteroagresivas, ausencia de respeto hacia la autoridad, fracaso y absentismo escolar, déficit de atención e hiperactividad, etc. Son menores que tienen la experiencia desde edades muy tempranas de vinculaciones muy negativas. El vínculo que tienen que hacer con el terapeuta pone de manifiesto sus miedos de que vuelvan a reproducirse vinculaciones que den como resultado el abandono o el maltrato. Por este motivo, organizan mecanismos de defensa de oposición o de negación del conflicto y tienden a abandonar, frente al terror de ser abandonados de nuevo. A través del programa de Terapia Asistida con Animales y la introducción de una pareja de perros en el centro, imple-

mentado de diciembre de 1999 a diciembre de 2000, se fijó la hipótesis de que si se podían desbloquear las resistencias y miedos de estos menores a vincularse afectivamente, mediante su vinculación con el perro, esto reforzaría no sólo su autoimagen, sino también la posibilidad de confiar en el otro, asumir responsabilidades, mejorar su autoestima, desarrollar la capacidad de cuidar y de cuidarse, fomentar la participación en las tareas de la comunidad, facilitar vínculos y la capacidad de interacción, aumentar la integración y la capacidad de relacionarse con los demás, con la sociedad... Los ocho menores que formaron parte del programa se ocupaban de la alimentación, limpieza y paseo de los perros. Al finalizar el programa, los menores mostraron: mejoría en su comportamiento; mejor capacidad elaborativa; posibilidad de seguir un tratamiento ambulatorio psiquiátrico y/o psicológico tradicional; y, aumento de la capacidad de empatía.

3.9. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar, en Ourense

Otro programa de Terapia Asistida por Animales se llevó a cabo en 2005 en el Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar, situado en Ourense, donde el veterinario colaborador de la Universidad Autónoma de Barcelona que ya había participado en muchos otros programas manifestó que los perros estaban mejor en el centro de Pereiro que en muchas casas particulares. Se introdujeron dos perros de la raza Labrador llamados Tango y Tana; en el centro disponen de un enorme jardín que fue creado por un grupo

de participantes en un taller de jardinería y cuatro presos se hicieron cargo de los canes, dos por la mañana y dos por la tarde, uno del macho y otro de la hembra. También los otros internos podían beneficiarse de la compañía de estos perros. En Pereiro, los presos respondían a un perfil muy concreto: internos inestables que provienen de familias desestructuradas, con dificultades para controlar su conducta, déficits culturales y educativos, autoimagen negativa e insuficientes hábitos de aseo y limpieza. El hecho de cuidar de los animales les obliga a tener unos horarios, limpiar las casetas, poner la comida y el agua, cepillar a los perros... Tres de los cuatro presos a los que se les encomendó el cuidado de este par de cachorros ya habían tenido relación con perros, concretamente con la raza Pit Bull. Al comienzo de la experiencia se envió a un adiestrador para que les diera unas nociones básicas de manejo porque se deben unificar criterios y darles unas órdenes claras de cómo manejar a los animales. Lo que se busca es que los presos desarrollen su emotividad enseñando a los cachorros unas normas de conducta alejadas de los ladridos y del acto de enseñar los dientes. Más adelante, cuando los cachorros tienen ocho meses, se forma a los internos en el adiestramiento. Las razas caninas con la que se trabaja deben cumplir varios requisitos: tranquilas, sociables, atléticas, fáciles de adiestrar, etc.

3.10. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario Alicante II de Villena, Alicante

En 2006 comenzó en marcha un programa de Terapia Asistida por Animales,

pionero en la Comunidad, al cual acceden enfermos mentales y primeros grados. Las casetas de los perros se instalaron en el campo de fútbol de la cárcel. La cárcel de Villena se llegó a convertir en la primera prisión de la Comunidad Valenciana en aplicar un programas de Terapia con Animales dirigido a internos con carencias afectivas o con problemas de relación social. En un primer momento se utilizaron únicamente perros, dos parejas de cachorros de tres meses. Se barajaron las razas posibles: Golden, Bóxer o Pastor Alemán. De esta actividad pudieron beneficiarse los reclusos más jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 21 años, aquellos que sufrían esquizofrenia pero estaban debidamente compensados y no sufrían brotes agudos e, incluso, los presos de primer grado que cumplían pena en régimen de aislamiento. Los educadores de cada módulo realizaron una primera selección de los interesados y posteriormente, un equipo multidisciplinar de la prisión que se encargaba de evaluar la experiencia y hacer un seguimiento de la misma, fue quien designó en última instancia a los ocho primeros reclusos que tuvieron la posibilidad de compartir los cuidados de los cuatro perros, dos machos y cuatro hembras. Los reclusos seleccionados debieron comprometerse por escrito a alimentarlos, cuidarlos, pasearlos y proporcionarles la compañía y el trato afectuoso que requieren. Pero era requisito indispensable que a ninguno de estos presos les falte más de un año para haber alcanzado las tres cuartas partes de la condena, paso previo para acceder a la libertad condicional. La Fundación proporcionó de forma totalmente gratuita los cachorros, la alimentación y las casetas haciendo frente también a los gastos del veterinario y del adiestrador que se encargó de enseñar a los internos a tratar a los animales.

3.11. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de La Moraleja, en Dueñas, Palencia

El objetivo de esta experiencia iniciada en enero de 2008 es que los reclusos de la prisión de La Moraleja, en la localidad palentina de Dueñas, puedan desarrollar sus capacidades y alcanzar un equilibrio emocional que les permita rehabilitarse para su vuelta a la libertad y a su reinserción social. Todo ello a través de la Terapia Asistida con Animales, concretamente a través de dos cachorros de perro de la raza Golden Retriever que convivirán a diario dentro de los muros de la prisión con reclusos de primer grado, con problemas de depresión o aislamiento. La Fundación es la encargada de proporcionar, los animales, su alimentación y los servicios de un veterinario. Al centro penitenciario le corresponde el cuidado de los animales, en concreto a los presos objetos de la Terapia. La tarea de los reclusos de Dueñas será jugar con los animales, y también cuidarlos y limpiarlos. La dirección del Centro Penitenciario de La Moraleja ha habilitado una zona como perrera.

3.12. Experiencia de Terapia Asistida por Animales en el Centro Penitenciario de Monterroso, Galicia

Ada y Juno son desde enero de 2008, los terapeutas caninos de la prisión de Monterroso. Esta pareja de raza Labrador, enviada de Ourense y Segovia, permite

poner en marcha el programa de Terapia Asistida con Animales del que actualmente se benefician cuatro internos. Uno de los internos que participa en esta iniciativa explica: “Cuando tengan familia, porque ahora todavía son jovencitos, podremos ser más los que podamos disfrutar de ellos”.

Desde su llegada, los dos perros consiguieron atraer toda la atención de los reclusos elegido para su atención. Repartidos en turnos de mañana y tarde, les dan de comer, los limpian, los sacan a pasear... La terapia está dirigida preferentemente a aquellos internos emocionalmente inestables, con problemas de adaptación y dificultades para controlar su conducta, con insuficiente apoyo externo y déficit de relaciones interpersonales, con autoimagen negativa, baja autoestima y escasa capacidad de empatía, según ponen de manifiesto los funcionarios del penal monterrosino. Los cinco internos que participan en el programa fueron seleccionados por el equipo terapéutico tras una valoración psicosocial. Mediante esta experiencia, los expertos aseguran que los internos adquieren un sentido de la responsabilidad sobre el cuidado de los canes, así como una motivación para que Ada y Juno se encuentren cómodos, salgan a pasear, coman a sus horas, estén aseados... Uno de los internos que participa en la experiencia, indicó: “Están ya esperándote para que les hables o los saques a pasear. El hecho de que sean también muy cariñosos, resulta motivador”. Antes de que los internos asumieran el cuidado de los animales, un veterinario les informó adecuadamente sobre la educación, higiene y crianza. Posteriormente se establecieron dos turnos de mañana y tarde de dos horas de duración cada uno. El programa será sometido a una revisión periódica para analizar la evolución

general de cada uno de los participantes y proponer las recompensas o beneficios penitenciarios que procedan.

4. Conclusiones

Con el fin de potenciar las prestaciones y paliar las carencias y problemas de los internos, la Administración Penitenciaria tiene y tendrá en cuenta todos los recursos existentes en la comunidad para llevar a cabo actividades de tratamiento. Ello exige preparar a los reclusos para una futura libertad con una oferta de actividades o de programas específicos, una vez realizado el estudio, de cual es el perfil de cada persona, su diagnóstico, sus carencias, su déficit, el medio al que va a regresar...; en definitiva, teniendo en cuenta toda una serie de circunstancias y posibilidades. Para conseguir el fin fundamental de la reinserción de los internos en la sociedad, la implementación de programas de Terapia Asistida por Animales de Compañía pueden despertar en ellos sentimientos de afecto, de cariño, de solidaridad, además de facilitar la adquisición de hábitos como la paciencia, la tolerancia, la comprensión, la responsabilidad. Además de que en la interacción con los animales se practican habilidades, se desarrollan la empatía y el sentimiento de éxito, y aumenta la autoestima y el autocontrol. Todos estos aspectos son fundamentales para conseguir la plena resocialización en el medio penitenciario y la futura reinserción en la sociedad, ya en libertad. "Este diálogo terapéutico no es una batalla para convencer al paciente de la bondad de nuestros planteamientos acerca de su vida, sino para ayudarlo a comprenderse a sí mismo, a crecer como persona y a construir su propio proyecto de futuro. El terapeuta le puede ayudar, pero no suplantarle" (Valverde, 1988: 23).

A través de la Terapia Asistida por Animales, el objeto de nuestro trabajo es un sujeto (no para sujetarle), un ser humano que no sólo ha herido a su víctima, sino que también él está herido, necesitado de crecimiento personal y orientación.

5. Referencias

- ALBERT, T. (1996). Visiting prisons and detention center. *Pet Partners New Letters*, 6, (2), 1-12.
- ARKOW, T. (1982). *Pet therapy: A study of the use of companion animals in selected therapies*. Colorado Spring, CO: Sociedad Protectora de la Región de Pikes Peak.
- ARKOW, T. (1998). *Pet therapy: A study and resource guide for the correccional institutions in selected therapies*. Stratford, N.J.: Asthon.
- BECK, A. M. (2000). *The use of animals to benefit humans: animal-assisted therapy*. En A.H. Fine (ed.), *The handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice* (21-40). New York: Academic Press.
- BECKER, M. (2002). *The healing power of pets*. New York: Hyperion.
- DALTON, J. (2004). Positive opportunities, obvious change with hounds. *10 th International IEHAIO Conference on Human-Animal Interactions*. Glasgow, UK, October, 6 to 9, 2004, p. 29.
- DEPAUW, K. P. (1984). "Therapeutic horseback riding in Europe and North America". En R. K. Anderson, B. L. Hart, L.A. Hart (eds.). *The Pet Connection* (pp. 45-83). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ESTIVILL, S. (1999). *La Terapia con Animales de Compañía*. Barcelona: Tikal Ediciones.
- FLAHERTY, J. A. (1958). Jail bord. *The National Humane Review*, 34, 9-17.

- FURST, G. (2006). Prison-Based Animal Programs. *The Prison Journal*, Vol. 86, Nº 4, 407-430.
- GOLDENBERG, S. (1983). Pets are their therapy. *The Journal-Gazette*. Fort Wayne, Indiana.
- HENDERSON, I. y CARROLL, N. H. (2000). Animal-assisted therapy in psychiatric rehabilitation. *Anthrozoös*, 13 (1), 43-47.
- HINES, L. (1983). Pets in prison: A new partnership. *California Veterinarian*, 7, 17-25.
- HOWARD, C. J. (1996). *Dolphin Chronicles*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc. Florida.
- KATCHER, A; BECK, M. y LEVINE, D. (1989). Evaluation of a pets program in prison: The PAL project at Lorton. *Anthrozoös*, 2 (3), 175-180.
- KATCHER, A. H. y WILKINS, G. G. (1998). Las lecciones del Centauro: educación terapéutica a través del cuidado de los animales. En, A. Fine (Ed.) *Resúmenes del 6.º Congreso Internacional "Animales de Compañía, Fuente de Salud"*. Fundación Purina. Barcelona
- King, K. (1983). Green Chimneys. *People-Animals-Environment*, 6, 10-11.
- LAI, J. (1998). *Pet facilitated therapy in correctional institutions*. San Diego, CA: Academic Press.
- LEE, D. (1984). "Companions Animals in Institutions". En, ARKOW, P. (Ed.) *Dynamic Relationships in Practice: Animals in the Helping Professions*. Alameda, CA: The Latham Foundation.
- LEVINE, J. (1994). Prison innocents. *The Animal Chronicles*, 3, 10-18.
- LEVINSON, B. M. (1983). Green Chimneys Seminar of plants, pets, people presents fresh perspectives. *The Latham Letter*, 3, 15.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R.; HERNÁNDEZ VICENTE, R.; ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2001). "Atención a la diversidad, salud y deporte: la Equitación Terapéutica". En, Díaz Suárez, A. y Segarra Vicens, E. (Coord.). *Actas del II Congreso Internacional Educación Física y Diversidad*, pp. 379-391. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2001). Atención a la diversidad y Delfinoterapia: una nueva forma de intervención psicomotriz global en el medio acuático (I) Primera parte. *Revista Polibea*, 61, 17-24.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2002). Atención a la diversidad y Delfinoterapia: una nueva forma de intervención psicomotriz global en el medio acuático (II) Segunda parte. *Revista Polibea*, 62, 13-21.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2002). "Atención a la diversidad: Pedagogía Hospitalaria, Terapia Asistida con Animales de Compañía y Calidad de Vida. En, Forteza, D. y Rosselló, R. (Coord.). *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial "Educación, Diversidad y Calidad de Vida"*, 845-854. Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Palma de Mallorca.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2003). Deficiencia visual y Terapia Asistida por Animales: el uso de los perros guías dentro de las técnicas de Orientación y Movilidad (I) Primera parte. *Revista Polibea* 67, 12-23.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2003). Deficiencia visual y Terapia Asistida por Animales: el uso de los perros guías dentro de las técnicas de Orientación y Movilidad (II) Segunda parte. *Revista Polibea* 68, 26-30.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2004). Deficiencia visual y Terapia Asistida por Animales: el uso de los perros guías dentro de las técnicas de Orientación y Movilidad (III) Tercera parte. *Revista Polibea* Nº 69, 11-19.

- NATHANSON, D. E. (1998). Long-term effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for Children with Severe Disabilities. *Anthrozoös* 11 (1), 22-32.
- NOLT, B. H. (1995). *Equine facilitated therapy. 4-H. Animal Science Programs*. Pennsylvania. Dep. Agricultural and Extension Education. The Pennsylvania State University.
- ORMEROD, E. (1996). Pet programmes in prisons. *The SCAS Journal*, 8 (4), 1-22.
- ORMEROD, E.; EDNEY, A.T.B.; FOSTER, S. J. y WHYHAM, M. C. (2005). Therapeutic applications of the human-companion animal bond. *Veterinary Record*, 157, 689-691.
- RIDRUEJO ALONSO, P. (2006). *Terapia Asistida por Animales: síntesis y sistemática*. Barcelona: Fundación Affinity.
- ROSS, S. B.; VIGDOR, M. G.; KOHNSTAMM, M.; DIPAOOLI, M.; MANLEY, B. y ROSS, L. (1984). "The effects of faro programming with emotionally handicapped children". En, K. Anderson; B.L. Hart y L.A. Hart (Eds.) *The pet connection* (pp. 120-130). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- STRIMPLE, E. O. (2003). A History of Prison Inmate-Animal Interaction Programs. *American Behavioral Scientist*, Vol. 47, Nº 1, 70-78.
- TABSCOTT, J. (1970). Lady of the cages. *The National Humane Review*, 13, 4-6.
- THOMAS, W. H. (1996). *Life worth living: how someone you love can still enjoy life a nursing home*. VanderWyk & Burnham. Acton, MA.
- ULRICH, R. S. (1993). "Biophilia, biophobia and natural landscapes". En S.R. KELLERT Y E.O. WILSON (eds.) *The biophilia hypothesis* (73-137). Island Press. Washington, D.C.
- VALVERDE MOLINA, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.
- WALSH, P. G. y MERTIN, P. C. (1994). The training of pets as therapy dogs in a women's prison: A pilot study. *Anthrozoös*, 7 (2), 124-128.
- WALTER-TOEWS, D. (1993). Zoonotic disease concerns in animal assisted therapy and animal visitation programs. *Canadian Veterinary Journal*, 34, 549-551.

Datos del autor

Rogelio Martínez Abellán

Doctor en Pedagogía y Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa por la Universidad de Murcia. A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado durante 10 años como Psicomotricista con niños con Síndrome de Down y actualmente es profesor de Educación Especial (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Ha investigado y publicado sobre diferentes temas: la práctica psicomotriz y la educación especial (Síndrome de Down y deficiencia visual), entre otros.

Correo electrónico: rogeliom@um.es

Recensiones

(Reviews)

Recensión

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (Coord.) (2009).
Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.
 Ediciones Universidad de Almería.
 ISBN: 978-84-8240-916-0
 178 páginas

Se presenta un trabajo fruto de una interesante y amplia investigación desarrollada en la Universidad de Almería, pero que podría servir de botón de muestra del estado de la temática abordada en el resto de universidades españolas: La atención al alumnado universitario con discapacidad. Este estudio muestra de forma transversal las opiniones y puntos de vista del profesorado, personal de administración y servicios, así como del alumnado tanto en general como con alguna discapacidad.

Una primera aproximación nos informa que los distintos colectivos manifiestan una actitud abierta y facilitadora de la integración social y educativa. Una visión optimista y esperanzadora.

El libro presenta una primera parte en la que se describe un marco teórico actualizado y en el que destaca la incorporación del enfoque competencial, sin huir del debate sobre justicia y equidad que afecta al campo de estudio. Mostrando en todo momento un panorama esperanzador respaldado en un aumento significativo del número de alumnas y alumnos con discapacidad que cada año se incorporan a las universidades.

A partir del capítulo 3 el libro se adentra en la descripción metodológica de la

investigación desarrollada, comenzando por el proceso de construcción y validación de los cuestionarios utilizados.

Los capítulos 4, 5 y 6 desarrollan las ideas entorno a las opiniones manifestadas por los distintos colectivos que participan en la investigación: Profesorado, Personal de administración y servicios y alumnado. Llegando al capítulo 7 en el que es el propio alumnado con discapacidad el que ofrece su visión sobre su integración educativa y social.

El capítulo 8 nos proporciona las conclusiones del estudio en la que se confirma la idea que la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en educación superior es una tarea que está inconclusa pero en torno a la cual se van dando pasos en positivo. Éstos se verán apoyados por el avance de los planteamientos de la sociedad inclusiva.

En resumen, este libro presenta una visión real sobre el estado de la cuestión, bien respaldado desde un punto de vista teórico así como por un diseño metodológico muy correcto y asimismo bien fundamentado.

LUIS ORTIZ JIMÉNEZ
 Universidad de Almería

(P. 137)

Recensión

CASTILLO, S.; TORRES, J. A. y POLANCO, L. (2009).

Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa.

Formación y práctica.

Madrid: Pearson, Prentice Hall-UNED

ISBN: 978-84-8322-504-2

601 páginas

Desde siempre el individuo, sea adolescente, joven universitario o aprendiz de alguna actividad profesional, ha necesitado de una mano experta y experimentada que le guíe, le ayude, le oriente o simplemente le facilite un determinado aprendizaje o la superación de un problema o dificultad concreta. La tutoría es el concepto clave en el que se encuadra esta guía y orientación. En el caso de esta obra, los autores no se han limitado a la parcela educativa, sino que trascendiendo ésta extrapolan y aplican el concepto de tutoría a la empresa. Pocos libros versan sobre la tutoría en el ámbito empresarial y mucho menos aportando material práctico para su realización.

El libro "Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa" se divide en dos partes, una primera de "formación" y la segunda eminentemente práctica.

La primera parte tiene una estructura interna muy interesante. Abandonando la clásica división por capítulos se estructura por unidades didácticas: tutoría, profesor-tutor, alumnos, departamento de orientación, técnicas e instrumentos en la práctica tutorial, programación de la acción tutorial, orientación y tutoría en la universidad; y, por último, la tutoría en la formación profesional y la empresa. Cada unidad didáctica se divide en: introduc-

ción, objetivos, contenidos, resumen y bibliografía. En la segunda parte, los autores nos aportan más de cien páginas de instrumentos y recursos para utilizar en el día a día de la acción tutorial. Recursos con un diseño cuidado que los hace especialmente relevantes para su puesta en práctica mediante el Plan de Acción Tutorial (PAT), EL Plan de Acción Tutorial Universitaria (PATU) o la Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa, en boca de sus autores, trata de proporcionar a los profesores, tutores o monitores, el conocimiento del concepto pedagógico, del sentido formativo y de los componentes organizativos de la acción tutorial. Trata de aportar aquellas técnicas, instrumentos y actividades fundamentales en la práctica de la acción tutorial para que sean objeto de aplicación en las aulas y talleres. Por último, esta obra intenta lograr que todo el profesorado tome plena conciencia de que antes que instructores y transmisores de conocimientos son educadores del potencial personal y formativo de sus alumnos, estudiantes o aprendices en los que sus actuaciones dejan huella de por vida, para bien o para mal.

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Jaén

(p. 139)

Recensión

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2009).

Un currículo para la diversidad.

Madrid: Síntesis.

ISBN: 978-84-975665-1-3

209 páginas

Desde sus orígenes, la escuela ha desempeñado un importante papel en la construcción y consolidación de las sociedades; sociedades que van evolucionando, transformándose y todo ello ha de hacerse conjugándose con el cambio de los sistemas educativos. Hoy día, nuestras escuelas están demandando respuestas a unas necesidades reales motivadas por factores de carácter sociológico (cambios en la concepción de la familia, en la vida laboral, el desarrollo tecnológico) y de carácter psicopedagógico (atención a la motivación del alumno, a sus capacidades, a su proceso de aprendizaje).

Educación en estos factores es una tarea primordial si queremos lograr un currículo "responsable" que tenga en cuenta a todos los alumnos, de forma que éstos se integren como ciudadanos capaces de participar activamente en nuestras sociedades democráticas. Este manual, realizado por el profesor de la Universidad de Sevilla, José María Fernández Batanero, aborda la relación entre el currículo de las escuelas y la diversidad de los agentes implicados en estas escuelas.

El libro se divide, formalmente, en ocho capítulos a través de los que se detalla el hilo conductor del objetivo principal que se podría resumir en cómo conseguir un

currículo que de respuesta a esa heterogeneidad de nuestro alumnado.

En el primer capítulo el autor analiza el papel que a lo largo de la sociedad ha ido jugando la escuela, enfatizando en la función "transformadora" que ésta ha de tener hoy día para que nuestros alumnos se comprometan, bajo el paraguas de la justicia y de los derechos humanos, en una ciudadanía global y activa. Obviamente, nuestros alumnos son heterogéneos por lo que resulta imprescindible explicar qué es lo que entendemos por diversidad. En el capítulo segundo resulta interesante estudiar el concepto de diversidad ligado a las necesidades educativas especiales por el recorrido que nos hace el autor.

A partir del tercer capítulo nos adentramos en la construcción de un currículo que atienda la diversidad del alumnado, de un currículo que contribuya a la formación integral de las personas. Tres adjetivos nos hacen ver cómo se ha de ir construyendo este currículo: ha de ser global, intercultural e integrado, teniendo muy en cuenta la respuesta a la pregunta ¿en qué van a ser competentes nuestros alumnos? El autor nos esboza las claves a lo largo de estos capítulos.

(P. 141)

A lo largo de los dos capítulos siguientes se nos ofrecen una serie de estrategias educativas para el transcurrir práctico de ese currículum que se enfoca hacia la diversidad. Observamos que el autor no sólo hace un discurso teórico, sino que sabe perfectamente ilustrar estas estrategias desde ejemplificaciones prácticas, que es realmente lo que nos ayuda en nuestras aulas.

Sabiendo de la importancia de las familias en la construcción y fortalecimiento del currículum, sobre todo de los hijos con necesidades educativas especiales, el autor dedica todo el capítulo sexto a poner de manifiesto cómo ha de ser la relación entre las escuelas y las familias, enfatizando sobre todo en las palabras colaboración y tutoría.

En el capítulo séptimo se nos enseña cómo ha de ser la programación educativa, cómo hemos de planificarnos para lograr la respuesta esa diversidad tan deseada y se nos presenta bajo cinco pilares básicos: una apuesta decidida por la comprensivi-

dad y la integración, la incorporación del mayor número posible de recursos al aula, currículum adaptado y diversificado, búsqueda de un nuevo modelo de convivencia y, por último, y no menos importante, la formación del profesorado.

Para terminar el libro, nos encontramos con una palabra que, en ocasiones, nos resulta difícil trabajar, y es la evaluación. En el capítulo octavo se nos indica cómo ha de ser la evaluación de ese currículum para la diversidad, en qué nos hemos de fijar, cómo hemos de evaluar esas competencias que describimos en capítulos anteriores.

En definitiva, un libro ameno, útil y necesario ya que resulta bastante clarificador en cuanto que se nos ofrece alternativas de por dónde hemos de ir caminando en el mundo de la diversidad de nuestros alumnos y de nuestros centros.

MARÍA JESÚS COLMENERO RUIZ
Universidad de Jaén

Normas de publicación

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista de Educación Inclusiva <rei@ujaen.es> por el sistema de “archivos adjuntos” (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 puntos. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
 - Notas.** Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
 - Bibliografía.** Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
 - Resumen.** Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
 - Palabras clave.** Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - Abstract.** Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - Keywords.** Traducción inglesa de las palabras clave.
 - Datos del autor.** Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
8. El artículo no deberá exceder de 20 páginas, todo incluido.
9. Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].
10. La Revista de Educación Inclusiva adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (1994) Publication

Manual (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. Ejemplo: "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992: 47).

Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.

La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):

- Para libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del libro (en cursiva). Ciudad de publicación: Editorial. Ejemplo:

* MOLINER, M. (2008). *Escuela y comunidad*. Madrid: Morata.

- Para artículos de revistas: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre en mayúscula. (Año). Título del artículo. Título de la Revista en cursiva, volumen (número), páginas. Ejemplo:

* TORRES, J. (2001). La educación y la situación política de la institución familiar: algunas perversidades. *Investigación en la Escuela*, (1) 44, 51-75.

- Para capítulos de libros: Apellidos en mayúscula, Iniciales del Nombre, en mayúscula. (Año). Título del capítulo entre comillas. En Iniciales del Nombre. Apellido (eds.): Título del libro, (pp. páginas). Ciudad de publicación: editorial. Ejemplo:

* MORANT DEUSA, J. (2000). "Historia de las Mujeres e Historia: innovaciones y confrontaciones". En Barros, C. (Ed.) *Historia a debate. Problemas de historiografía*. Madrid: Cátedra, pp. 293-304.

11. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como

tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Consejo de Dirección atendiendo al contenido del manuscrito.

12. El Consejo de Dirección se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la educación inclusiva.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- Para trabajos de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- Para trabajos de revisión teórica: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- Para trabajos de experiencias: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista de Educación Inclusiva, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

Artículos publicados

La Revista de Educación Inclusiva no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio todas las personas a las que les sea publicado un artículo recibirán, si así lo desean, los archivos maquetados del número de la revista donde se publica su artículo. La Revista de Educación Inclusiva no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

Educación inclusiva / Atención a la diversidad Dificultades de aprendizaje

- **Las TIC para la igualdad**
Nuevas tecnologías y atención a la diversidad 9788466574860
- **Convivir en la diversidad**
Una propuesta de integración social desde la escuela 9788466521161
- **Educar para la diversidad en la escuela actual**
Una experiencia práctica de integración curricular 9788466588744
- **La convivencia sin violencia**
Recursos para educar 9788466519816
- **Discapacidad y autoestima**
Actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física 9788466550611
- **¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención?**
Una guía para padres y maestros 9788466539524
- **Convivencia infantil y discapacidad** 9788466541725
- **Dislexia**
Perspectivas, evolución y controversias 9788466539753
- **Escuela y sociedad multicultural**
Propuestas educativas para trabajar con alumnado extranjero 9788467617900
- **Escuela y discapacidad intelectual**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria 9788467619508
- **Cine y diversidad social**
Instrumento práctico para la formación en valores 9788467616040
- **La educación afectivo-sexual y la discapacidad** Próxima Publicación
- **Redes naturales de apoyo educativo**
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria Próxima Publicación
- **Aulas multisensoriales y de relajación**
Atmósferas para el crecimiento y el desarrollo humanos Próxima Publicación

Educación infantil

- **Educar en valores y aprender jugando**
Propuesta didáctica globalizadora para Educación Infantil 9788466593182
- **Alas de libertad**
Prevención de la violencia de género en Educación Infantil 9788467607925
- **Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil**
Guía para padres y maestros 9788466539449
- **Hablemos de sexualidad con los niños**
Guía práctica para padres, educadores y maestros 9788466551564
- **La planificación didáctica en Educación Infantil**
Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas 9788466572613
- **¡Aprende a cuidarte!**
Prevención del abuso sexual infantil para niños de 7 a 12 años 9788466584302
- **Jugar por jugar**
El juego en el desarrollo psicomotor y el aprendizaje infantil 9788467613056
- **El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil** 9788467622218
- **Los TIC y el desarrollo de las competencias básicas**
Una propuesta para Educación Primaria 9788467623024

Formación del profesorado Tecnología educativa

- **La formación en Internet**
Guía para el diseño de materiales didácticos 9788466520546
- **E-actividades**
Un referente básico para la formación en Internet 9788466547680
- **Nuevas tecnologías en Educación Infantil**
El rincón del ordenador 9788466545679

- **Enseñanza con TIC en el siglo XXI**
La escuela 2.0 9788466593168
- **La videoconferencia**
Aplicaciones al ámbito educativo y empresarial 9788467614799
- **Formación Semipresencial Basada en la Red (blended learning)**
Diseño de acciones para el aprendizaje 9788467613391
- **Leer y redactar en la Universidad**
Del caos de ideas al texto estructurado 9788466564731
- **Técnicas de memoria para estudiantes** 9788466568289
- **Cómo triunfar en los estudios**
Guía práctica para estudiantes 9788466578738
- **Educación basada en competencias**
Nociones y antecedentes 9788466584241
- **Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas**
Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada 9788466572590
- **El desarrollo de la lengua oral en el aula**
Estrategias para enseñar a escuchar y hablar 9788466567947
- **Arte y parte**
Desarrollar la democracia en la escuela 9788466576666
- **Aprendizaje basado en problemas**
De la teoría a la práctica 9788466545525
- **El ABC del aprendizaje cooperativo**
Trabajo en equipo para enseñar y aprender 9788466545532
- **Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza**
Aprendizaje cooperativo 9788466573559
- **Metodología de la investigación y evaluación** 9788466547314
- **Optimicemos la educación con PNL**
Su aplicación práctica al trabajo docente 9788466506946
- **Asertividad y escucha activa en el ámbito académico** 9788466541831
- **Cómo prevenir la violencia en la escuela**
Estudio de casos y orientaciones prácticas 9788466567824

- **El software libre en los contextos educativos** 9788467617917
- **La Webquest**
Aproximación práctica al uso de Internet en el aula 9788467622195
- **Enseñar a pensar, enseñar a vivir**
Educar mediante el diálogo ciudadano democráticos Próxima Publicación
- **La pizarra digital**
Una ventana al mundo desde las aulas Próxima Publicación
- **Videoblogs y audiovisual 2.0**
Usos educativos Próxima Publicación

Biblioteca Grandes Educadores

- **Decroly**
Una pedagogía racional 9788466542043
- **Pestalozzi**
La confianza en el ser humano 9788466542036
- **Rousseau**
Pedagogía y política 9788466541978
- **Montessori**
La educación natural y el medio 9788466541985
- **Piaget**
La formación de la inteligencia 9788466541992
- **Froebel**
La educación del hombre 9788466542005
- **Comenio**
Ángel de la paz 9788466542012
- **Herbart**
La educación a través de la instrucción 9788466542029
- **Vigotski**
La construcción histórica de la psique 9788466541770
- **Wallon**
Su pensamiento, base de una psicopedagogía social y ecológica 9788466569071
- **Braille**
El acceso de los ciegos al conocimiento 9788467620801
- **Sullivan y Keller**
Su lucha por los discapacitados sensoriales 9788467620825

Otros títulos en: www.eduforma.com/educación-psicología

