





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 3, N.º 2. Junio de 2010

### DIRECCIÓN EDITORIAL

*Editorial direction*

#### Director

José A. Torres González  
*Universidad de Jaén*

#### Consejo de Dirección

*Main board*

Rogelio Martínez Abellán. *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*  
Ashleigh Molloy. *Transformation Education Institute, Toronto, Canadá*  
Tone Skinningsrud. *Vice of Education Faculty, University of Troms, Norway*  
Mari Saethre. *MTPPhil 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*  
M.ª Reyna Zepeda. *Pamplona, México*  
Georgina Ortiz Alcaraz. *CUSur. Universidad de Guadalajara, México*  
Laura Elena De Luna Velasco. *CUSur, Universidad de Guadalajara, México*  
Humberto Javier Rodríguez Hernández. *Escuela Normal de Especialización*  
Humberto Ramos Lozano. *Nuevo León, México*

### 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.

P.E. Merka, c/ Merka Cuatro, 1-15.

41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Tel. 902 452 900

[www.educacioninclusiva.com](http://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
El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO <i>M. V. Ferrandis, C. Grau, M. C. Fortes</i> .....	11
Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo <i>R. López, P. Salmerón, C. Salmerón</i> .....	29
Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas. (Analysis of perceptions of professorship and students of special needs about their communicative competences) <i>J. Domingo, J. L. Gallego, I. García, A. Rodríguez</i> .....	47
Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España) <i>B. Bermejo, J. M. Fernández</i> .....	65
Nueve tesis sobre educación para la democracia. (Nine theses on education for the democracy) <i>J. B. Seoane</i> .....	79
Neurodiversidad y razonamiento lógico (La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo) <i>M. López</i> .....	97
Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión (Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria) <i>F. Moreno</i> .....	113
Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro (Inclusive education policies in latin america proposals, realities and future challenges) <i>A. Payà</i> .....	125
Recensiones.....	145

## INDEXACIÓN

### **Versión online e impresa**

DIALNET (Portal de difusión de la producción científica hispana)

DULCINEA

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

# Presentación

## La importancia de la evaluación en el ámbito de la Educación Inclusiva

En todos los ámbitos de la actividad humana, la evaluación ha constituido un referente implícito no sólo para el hombre en sí sino para la sociedad en la que se inserta. En este sentido, el hecho evaluador puede considerarse como algo inherente a la experiencia humana.

Sin embargo, la evaluación se ha considerado siempre como un elemento complejo, polémico y, a la vez, fundamental en el ámbito educativo. En el campo de la Educación Inclusiva su importancia se acentúa, sobre todo si partimos de la base de que la evaluación ha estado ligada al diagnóstico categorial de los alumnos. El acercamiento del concepto de diagnóstico al de evaluación educativa es una consecuencia no sólo de las limitaciones encontradas en los supuestos mecanicistas, sino también en la propia evolución de la Educación Especial. Desde esta perspectiva, el proceso debe de ser asociado al abandono del modelo deficitario (inadecuación de cualquier diagnóstico cuyo objetivo sea la identificación de deficiencias en el alumno) y la necesidad de acceder a un tipo de información relevante para los nuevos requerimientos de una respuesta educativa que ha de ajustarse al propio alumno y a su integración en una situación de enseñanza normalizada.

La vinculación de la evaluación de las necesidades educativas especiales al aprendizaje y a la enseñanza es una exigencia pedagógica de la evaluación con fines formativos. Por tanto, si la evaluación es capaz de ofrecer un conocimiento sobre los alumnos y sobre sus procesos de aprendizaje en contextos determinados, servirá de inestimable ayuda para el desarrollo consciente de la práctica en el aula y para la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno, así como para la intervención ante determinadas dificultades específicas. En un sentido contrario, la evaluación desgajada del proceso de enseñanza-aprendizaje pierde su valor formativo.

La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales precisa, por tanto, estar incardinada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender las reacciones, situaciones de los alumnos, aspectos de su evolución y dificultades que puedan encontrar. Se trata, en definitiva, de considerar que el procedimiento de hacer posible una evaluación formativa es plantearla de forma interactiva, es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, este nuevo número de la Revista de Educación Inclusiva nos introduce en estos planteamientos a través de los diferentes artículos que configuran el mismo. El artículo sobre la evaluación de la competencia social y ciudadana de la profesora Cristina Mayor y Otros nos acerca a un tema importante que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación

de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. El análisis de las percepciones del profesorado de alumnos con necesidades educativas especiales sobre habilidades comunicativas que realizan los profesores de la Universidad de Granada, Domingo, Gallego, García y Rodríguez, tiene como principal objetivo conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes de Educación Especial. Por otra parte, el análisis de las habilidades sociales y la resolución de conflictos en centros de la Comunidad Autónoma Andaluza, un tema de gran actualidad y responsabilidad para los docentes, que plantean los profesores Bermejo Campos y Fernández Batanero de la Universidad de Sevilla, es una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz en el día a día que repercutirá, sin duda, en la propia calidad de la educación. Como complemento a este artículo, la contribución de la profesora Francisca Moreno de la Universidad de las Islas Baleares, nos acerca al campo de la gestión de la convivencia en las aulas de los centros de Educación Secundaria, con la finalidad de ofrecer una estrategia o modelo más inclusivo donde todo el alumnado, y más concretamente el que manifiesta alteraciones de comportamiento, tenga posibilidades de aprender en su grupo. Diferentes aportaciones sobre las nuevas perspectivas de investigación sobre autismo del profesor López Astorga de la Universidad de Lagos (Chile), sobre la atención a la diversidad en la ESO de las profesoras de la Universidad de Valencia Vicenta Ferrandis, Claudia Grau y Carmen Fortes, las nueve tesis de la educación para la democracia del profesor Seoane de la Universidad Central de Venezuela y la revisión de políticas educativas en América Latina del profesor Payá, de la Universidad de Valencia, nos acercan a la realidad cotidiana de diferentes contextos. Esperamos que este foro profesional que es nuestra revista siga contribuyendo al enriquecimiento con nuevas aportaciones que nos permitan comprender, como manifestaba nuestro colega Gerardo Echeita, que si otro mundo es posible, otra escuela es necesaria.

JOSÉ A. TORRES GONZÁLEZ

Director de la Revista de Educación Inclusiva



# **Investigación**

## **(Investigation)**



# El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208  
Recepción: 23/04/2010  
Aceptación: 02/05/2010

**María Vicenta Ferrandis Martínez**  
**Claudia Grau Rubio**  
**M<sup>a</sup> Carmen Fortes del Valle**  
Universidad de Valencia

## RESUMEN

Se presentan los resultados de un trabajo de investigación en el que en primer lugar se ha elaborado un cuestionario para obtener información del profesorado de la ESO sobre la atención a la diversidad, cómo ha afectado ésta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa, y su preparación en dicha materia.

En segundo lugar, se han sistematizado los resultados obtenidos de 143 cuestionarios cumplimentados. El profesorado tiene, en general, una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a la ESO. Sin embargo, se detectan muchos problemas de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros docentes, y también de las carencias formativas.

## PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, educación inclusiva, profesorado de educación secundaria obligatoria

## ABSTRACT

A questionnaire is being elaborated which purpose is gather information with regards to: What is the opinion of the ESO professors about attention to diversity? What has been the impact on their educational practice? What is their opinion about the legislation developed and its application? Do they feel prepared for the challenge of giving attention to diversity?

The reported results are the collected responses from 143 professors of compulsory secondary school. In general, the professors have a good attitude towards attention to diversity, acknowledging the right for all the students to access this educational stage. However, problems have been detected as a result of the implementation guidelines for attention to diversity in educational centers and training deficiencies.

## KEY WORDS

Attention to diversity, inclusive education, professor of compulsory secondary education

(Pp. 11-28)

## Introducción

La educación secundaria obligatoria (ESO) se desarrolla en España por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), y se consolida con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). La implantación de los cuatro cursos de la ESO, prevista en la LOE, se ha realizado en el curso 2007/08 (1º y 2º) y en el 2008/09 (3º y 4º).

La investigación sobre la atención a la diversidad tiene como ámbito la Comunidad Valenciana, en la que se implantaron estas medidas por la Orden del 18 de junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre la atención a la diversidad en la ESO.

## 1. Características de la ESO

La ESO supone cambios importantes en la organización de la enseñanza media en España:

### 1.1. Educación comprensiva

La educación secundaria obligatoria se generaliza a toda la población escolar comprendida entre los 12 y 16 años, convirtiéndose en un tramo educativo obligatorio, de carácter comprensivo (Cabrerizo, 1999).

Una escuela comprensiva es la que garantiza el derecho de todos los escolares a la educación (López, 1999) y su principal reto es un currículo común para todo el alumnado que dé respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos (Oliver, 2003).

La obligatoriedad de la etapa le imprime un nuevo carácter: la nueva enseñanza media ya no tiene como finalidad preparar al alumnado para los estudios universitarios, sino que tiene un carácter terminal (Tiana y Muñoz, 1998).

El carácter obligatorio de la ESO comporta una reorientación de la forma de trabajo del profesorado, que se debe adaptar a las características de todo el alumnado: los que irán a la universidad; los que seguirán estudios encaminados a una cualificación profesional; los que se incorporarán a una actividad laboral; y los que tienen necesidades educativas especiales, que estaban integrados en los centros de educación infantil y primaria, pero que acceden a la secundaria por primera vez.

La integración en la ESO del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad supone un reto para los profesionales de la educación (Aincow, 1995) y constituye una novedad para la educación secundaria: estos profesionales no cuentan con la experiencia que tiene el profesorado de primaria y, además, no tienen los apoyos o la formación necesaria que la integración requiere, por lo que se van a ver desbordados por la nueva situación, que no va a ser un estímulo para la innovación, sino todo lo contrario (Muñoz, 2000; Salguero, 2000; Rodríguez y Sevilla, 2002).

### 1.2. Cambios de funciones del profesorado

La puesta en práctica y desarrollo de la ESO supone un cambio importante en las tareas, competencias y funciones de los docentes, que van a ser muy diferentes a las que se desarrollaban en la enseñanza media anterior, no obligatoria.

Los docentes que imparten la ESO proceden de diferentes cuerpos docentes (profesores del último ciclo de EGB, de BUP y de Formación Profesional), lo que constituye una dificultad añadida (Busto y Osoro, 1990).

En la nueva etapa se integran profesores con niveles, especialidades y tradiciones totalmente diversas, lo que no se ha tenido en cuenta a la hora de legislar. Hay un distanciamiento entre las culturas profesionales que dificulta el trabajo interdisciplinar y en equipo, previsto en la ley (Gimeno e Imbernón, 2006).

No se ha diseñado un modelo formativo común. Muchos profesores de esta etapa carecen de una formación psicopedagógica que les permita dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado. También es difícil innovar en educación cuando no se tiene una formación adecuada, ni tampoco una experiencia acorde con las características de esta etapa. Se necesita otro perfil de profesorado, con una formación específica, y no se tiene conciencia de su necesidad (Viñao, 1995, 2006; Torres, 2007).

Por ello, la implantación de la ESO ha provocado controversias, desajustes, críticas y rechazo por los profesores, que son actores indiscutibles para el éxito de esta etapa (Viñao, 1997, 2001; Trillo, 2002).

### 1.3. Atención a la diversidad

El currículo de la ESO es común y flexible. La flexibilidad del currículo permite atender a la diversidad de los alumnos: comprensividad y diversidad son dos conceptos básicos en esta etapa educativa (Albericio, 1991).

La atención a la diversidad se convierte así en un instrumento educativo que respeta las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a motivación, intereses, capacidades, origen social, cultura, género, etc. y va ligada al concepto de inclusión, al de necesidades educativas especiales y al de necesidades específicas de apoyo educativo. Supone pues la aplicación de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, medidas que son diferentes en función de las necesidades que presente cada alumno y que se concretan en el plan de atención a la diversidad, el cual forma parte del proyecto educativo de centro.

### 1.4. Medidas de atención a la diversidad

#### En la LOGSE

A finales de los años 90, y coincidiendo con la implantación de la ESO, se desarrolla en algunas Comunidades Autónomas una normativa específica sobre medidas de atención a la diversidad para el alumnado de esta etapa educativa.

En la Comunidad Valenciana, las medidas de atención a la diversidad se regulan en la Orden del 18 de Junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre la atención a la diversidad en la ESO, todavía vigente. En esta orden se clasifican estas medidas en:

#### a) *Generales*

- Concreción del currículo.
- Organización de la opcionalidad.
- Organización de actividades de refuerzo.
- Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
- Evaluación psicopedagógica.

## b) Específicas

- Adaptaciones curriculares significativas (ACIs).
- Adaptaciones de acceso al currículo.
- Programa de diversificación curricular.
- Programa de adaptación curricular en grupo.

## En la LOE

La LOE establece que la ESO combinará el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de éste.

Como medidas de atención a la diversidad destacan (art. 22): las adaptaciones curriculares, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzos y programas de tratamientos personalizados para los alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo.

Los centros tienen que ser los que elaboren las propuestas pedagógicas para esta etapa; también arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, que favorezcan la capacidad de éstos de aprender por sí mismos, y que promuevan el trabajo en equipo (art. 27).

La LOE restringe la denominación de necesidades educativas especiales, utilizada con carácter amplio por la LOGSE, a los supuestos derivados de discapacidad y graves trastornos de comportamiento; y utiliza un concepto más am-

plio, necesidades específicas de apoyo educativo, para englobar, además de aquellos supuestos: las dificultades específicas de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, la incorporación tardía al sistema educativo, y las condiciones personales o de historia escolar (art. 71.2).

Para estas necesidades de apoyo educativo, las medidas específicas aplicables (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria) son:

- Adaptaciones curriculares significativas, para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades.
- Escolarización en uno o dos cursos inferiores, con medidas de refuerzo, y atención específica a quienes no conozcan la lengua de acogida, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo.
- Agrupamientos específicos, para los alumnos que presente un desfase elevado de competencia curricular y requieran una atención educativa específica de carácter temporal.

Las opiniones y actitudes del profesorado en esta materia condicionan el clima de la clase y, por tanto, el aprendizaje de los alumnos. Cualquier tipo de cambio que se pretenda promover ha de ser impulsado por el profesorado, que es quien realmente lo facilita.

Por ello, la investigación ha estado orientada al conocimiento de la actitud del profesorado y su nivel de participación en la atención a la diversidad en el nuevo marco educativo.

## 2. Método

Con el trabajo de investigación realizado se ha pretendido conocer: qué opinan los profesores de la ESO sobre la atención a la diversidad; cómo les ha afectado a su práctica docente; qué grado de conocimiento tienen de la normativa vigente y de su aplicación; qué opinan de la extensión de la escolarización y de la obligatoriedad de la etapa; qué preparación tienen para la atención a la diversidad; y cómo hay que abordar la formación del profesorado en esta materia.

Se ha elaborado un cuestionario de 57 ítems para recoger lo que los profesores de secundaria opinan sobre la atención a la diversidad (normativa e implicaciones en la práctica educativa).

Este cuestionario está basado en un trabajo previo, no publicado, de diseño y validación de un cuestionario (Grau, 1999) para conocer las opiniones de los profesores sobre las medidas de atención a la diversidad en la Orden de 18 de junio de 1999 de la Conselleria de Cultura Educación y Ciencia. También consultamos la escala APADESO (Rodríguez, 2006).

### 2.1. Objetivos

Se pretende conocer:

- Las opiniones de los profesores de la ESO sobre las medidas contempladas en la normativa y su aplicación en los centros de secundaria.
- Sus opiniones sobre las medidas de atención a la diversidad.
- Sus opiniones sobre los cambios en las prácticas educativas y la coordinación de los recursos personales en los centros docentes.
- Las actitudes de los profesores ante la nueva situación educativa y ante

los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Sus opiniones sobre el grado de preparación del profesorado para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Las dudas del profesorado para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

### 2.2. Descripción del cuestionario

#### Ítems

El cuestionario consta de 57 ítems, que recogen información acerca de:

- Normativa: 1-2-5-43
- Aplicación de la normativa: 3-4-6-13
- Rendimiento de los alumnos: 7-25-31-32-35-41-42-44-45-47-49-54-56-57
- Organización del centro: 11-15-24-40-46-50-51-55
- Coordinación de los profesionales: 20-27-28-46
- Aplicación de las medidas al aula: 8-10-12-14-23-26-33-34-36-39
- Formación del profesorado: 9-38-29-30-48-53
- Relaciones sociales: 37-52

#### Respuestas

Las respuestas deben ser contestadas en una escala tipo Lickert, de cuatro opciones, con valores 1, 2, 3 y 4.

1. Muy de acuerdo (MA)
2. De acuerdo (AC)
3. En desacuerdo (DSC)
4. Muy en desacuerdo (MDSC)

La opción de un número par de categorías de respuesta pretende evitar que los profesores se refugien en la categoría cen-

tral, que sería la “neutral”; con ello se les obliga a que se definan con mayor claridad.

## Valencias

En el cuestionario se incluyen ítems con una valencia positiva y otros con valencia negativa.

Los ítems con *valencia positiva* son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 48, 55.

La valoración de estos ítems es:

1. Opinión/actitud muy positiva.
2. Opinión/actitud positiva.
3. Opinión/actitud negativa.
4. Opinión/ actitud muy negativa.

Los ítems con *valencia negativa* son: 7, 12, 15, 25, 31, 32, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57.

La valoración de estos ítems es la contraria a los de valencia positiva:

1. Opinión/actitud muy negativa.
2. Opinión/actitud negativa.
3. Opinión/actitud positiva.
4. Opinión/actitud muy positiva.

Los ítems *neutros* no tienen una valencia positiva o negativa, solamente recogen información. Estos ítems son: 9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 39, 43.

## Codificación de los resultados

Las respuestas del profesorado al cuestionario se codifican de la siguiente manera:

- En las de valencia positiva (1, 2, 3, 4): a menor puntuación corresponde

una opinión/actitud más favorable a la integración/ inclusión.

- En las de valencia negativa se invierte la puntuación de los ítems: en un ítem inverso el 4 se puntúa como 1; el 3 como 2; el 2 como 3; y el 1 como 4. Por tanto:
  1. Opinión/actitud muy positiva.
  2. Opinión/actitud positiva.
  3. Opinión/actitud negativa.
  4. Opinión/actitud muy negativa.

Al invertir las puntuaciones se valoran como si fueran de valencia positiva. Esta codificación nos permite analizar los datos (medias) con mayor coherencia.

## 2.3. Validación del cuestionario

El cuestionario inicial se somete a una valoración de expertos (profesores de secundaria y de universidad) que valoran, rectifican y reformulan algunos ítems y eliminan aquéllos que consideran innecesarios y repetitivos, o que no proporcionan una información clara sobre el aspecto específico a explorar. El resultado es un cuestionario no excesivamente largo y una mayor claridad en la formulación de los ítems.

## 2.4 Descripción de la población

El cuestionario lo cumplimentan un total de 143 profesores de secundaria de los Institutos de varias poblaciones de la provincia de Valencia: Sedaví, Moixent, Carcer, Benifayó, Cullera, Benetuser y Alfafar.

Dicho cuestionario se remite a todos los profesores de los mencionados centros, y lo contesta el 50% de éstos.



Características del profesorado encuestado: el 86% trabaja en centros públicos; el 22% ha trabajado en educación primaria; el 44% tiene una experiencia superior a 10 años, y el 31% menor a 5 años. La mayoría del profesorado conoce los programas de diversificación curricular y los valora; y ningún centro oferta programas de garantía social.

### 3. Resultados

Se presentan los datos pormenorizados agrupados por los tipos de información que ofrecen: conocimiento sobre la normativa sobre atención a la diversidad; aplicación de la normativa; rendimiento de los alumnos; organización del centro; coordinación de los profesionales, aplicación de las medidas al aula; formación del profesorado; y relaciones sociales.

#### 3.1. Conocimiento de la normativa sobre atención a la diversidad (Ítems 1-2-5-43)

##### Ítems

1. Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.
2. Las medidas establecidas en la Orden de 18 de Junio de 1999 de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.
5. Me parece interesante la Orden y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.
43. Creo que esta normativa necesita otra que mejore muchas deficiencias.

### Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
1	138	2.	0.718	17.4 (25)	62.2 (68)	12.5 (18)	4.1 (6)
2	143	2.7	0.815	4.1 (6)	32.2 (46)	38.4 (55)	18.8 (27)
5	131	2.3	0.758	9. (13)	50.3 (72)	25.1 (36)	6.9 (10)

Tabla 1. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes al conocimiento de la normativa.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
43	131	1.8	0.851	34.2 (49)	37.7 (54)	13.3 (19)	6.3 (9)

Tabla 2. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes al conocimiento de la normativa.

### Comentario

Aunque el profesorado de secundaria aplica mayoritariamente la normativa de atención a la diversidad, también mayoritariamente considera necesaria la modificación de la actual normativa para mejorar sus deficiencias.

#### 3.2. Aplicación de la normativa (Ítems 3-4-6-13)

##### Ítems

3. Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en mi centro.
4. La Orden de 18 de junio de 1.999 ha determinado el cambio de mis programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.
6. Considero que la Orden me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.

13. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los profesores para favorecer su implantación.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
3	140	2.3	0.725	5.6 (8)	57.3 (82)	27.2 (39)	7.7 (11)
4	137	2.3	0.718	11.2 (16)	48.9 (70)	32.2 (46)	3.5 (5)
6	130	2.6	0.812	8.4 (12)	30. (43)	41.9 (60)	10.5 (15)
13	143	1.7	0.681	35.6 (51)	54.5 (78)	7.7 (11)	2. (3)

**Tabla 3. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la aplicación de la normativa.**

## Comentario

Mayoritariamente los profesores de secundaria consideran que se debería haber abierto un debate entre el profesorado para la implantación de la atención a la diversidad (en cierta manera creen que se les ha impuesto) y valoran la Orden como instrumento no idóneo para atender mejor a la diversidad, a pesar de que han cambiado las programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado. No obstante, les parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en su centro, de acuerdo con esta normativa.

### 3.3. Rendimiento (Ítems 7-31-32-35-41-42-44-45-47-49-54-56-57)

#### Ítems

7. El atender a la diversidad hace que se rebajen considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.

25. Con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.

31. En lugar de medidas de atención a la diversidad, tendríamos que hacer grupos en función de su nivel intelectual.

32. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga a olvidarme de alumnos más capaces.

35. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo educativo.

41. Las dificultades de aprendizaje se adquieren en etapas anteriores y por tanto no son cosa nuestra.

42. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.

44. La atención a la diversidad no es necesaria, sólo hace falta que el alumno tenga más ganas de estudiar.

45. Hay muchos alumnos que no “hacen nada”, “ni dejan hacer”, y estarían mejor trabajando.

47. La atención a la diversidad es más factible en primaria, porque los profesores están más preparados que en secundaria.

49. Los alumnos con necesidades educativas deberían estar en otros centros, porque en el I.E.S. no se les puede atender como sería conveniente.

54. Con la reforma educativa, lo único que hemos conseguido es tener más alumnos que no saben leer y escribir.

56. La mayoría de los alumnos con dificultades son problemáticos, porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de la clase.

57. Los alumnos con adaptación curricular no deberían obtener el título en secundaria, porque no saben lo mismo que el resto.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
35	137	2.5	0.707	3.5 (5)	46.8 (67)	37. (53)	8.4 (12)

**Tabla 4. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes al rendimiento.**

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
7	141	2.8	0.807	19.6 (28)	39.8 (57)	34.9 (50)	4.2 (6)
25	138	2.4	0.895	14.7 (21)	24.4 (35)	45.4 (65)	11.9 (17)
31	141	2.2	0.865	9.8 (14)	23. (33)	48.2 (69)	17.5 (25)
32	141	2.6	0.881	16.8 (24)	40.5 (58)	31.4 (45)	9.2 (14)
41	135	1.9	0.747	3.5 (5)	11.9 (17)	51.7 (74)	27.2 (39)
42	140	2.2	0.712	4.2 (6)	22.3 (32)	58. (83)	13.3 (19)
44	136	1.8	0.626	1.4 (2)	8.4 (12)	60.1 (86)	25.1 (36)
45	138	2.7	0.963	25.2 (36)	33.5 (48)	27.2 (39)	10.5 (15)
47	143	2.3	0.789	9.1 (13)	24.5 (35)	51. (73)	9.1 (13)
49	139	2.1	0.754	4.2 (6)	20.2 (29)	53.8 (77)	18.9 (27)
54	141	2.2	0.960	13.9 (20)	15.4 (22)	46.1 (66)	23. (33)
56	135	2.3	0.782	7. (10)	17.8 (37)	49.6 (71)	11.9 (17)
57	132	2.	0.823	5.6 (8)	18.9 (27)	46.1 (66)	21.7 (31)

**Tabla 5. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes al rendimiento.**

## Comentario

El profesorado de secundaria mayoritariamente tiene una actitud positiva en cuanto al reconocimiento del derecho a la educación de los alumnos con dificultades: considera que tiene responsabilidad en la atención a las dificultades del alumno; que los alumnos deben estar en los Institutos; y que los que tienen adaptaciones curriculares deben obtener la titulación en secundaria. Asimismo, considera que la atención a la diversidad es necesaria y no es un problema de motivación de los alumnos.

Sin embargo, en las cuestiones de tipo práctico la actitud es negativa, ya que no tiene claro que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales haya supuesto un cambio positivo en su trabajo; y considera que el atender a la diversidad rebaja considerablemente los contenidos de las clases, ha empobrecido la enseñanza, y ha hecho que se desatenda a los alumnos más capaces; asimismo, que los alumnos que “no hacen nada” estarían mejor trabajando.

## 3.4. Organización del centro (Ítems 11-15-16-17-18-19-21-22-24-40-46-50-51-55)

### Ítems

11. A la hora de elegir alumnos de diversificación, trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.
15. Las ACIs se elaboran para cubrir “un trámite burocrático” ya que éstas sólo suponen un trabajo extra para el profesorado y no sirven para nada.
16. Las materias optativas que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.
17. La elección de optativas por parte del alumnado contribuye a la atención a la diversidad.
18. Aconsejo a mis alumnos/as que elijan las optativas que les resulten más apropiadas.
19. Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.
21. Para elaborar el Proyecto Educativo del centro se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad.
22. Cuando elaboramos el Plan de Acción Tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.

24. Cuando un alumno repite curso, tengo en cuenta medidas educativas complementarias.
40. Para que la atención a la diversidad funcione, sería necesario un aumento importante en el presupuesto económico.
50. El departamento de orientación sólo sirve para “rellenar papeles” y no ayuda en la práctica diaria con los alumnos.
51. Los recursos que se emplean para atender a la diversidad se podían emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.
55. Las adaptaciones no son buenas porque los alumnos con necesidades educativas especiales no hacen lo mismo que los demás y se sienten discriminados.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
21	132	2.1	0.632	13.3 (19)	61.5 (88)	15.4 (22)	2.1 (3)
22	134	2.1	0.602	8.4 (12)	66.4 (95)	16. (23)	2.8 (4)
24	141	2.2	0.672	10.5 (15)	57.3 (82)	27.9 (40)	2.8 (4)
55	141	3.	0.672	13.9 (20)	15.4 (22)	46.1 (66)	23.1(33)

**Tabla 6. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la organización del centro.**

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
11	118	1.9	0.787	23. (33)	46.1 (66)	8.4 (12)	4.9 (7)
16	139	2.4	0.685	4.9 (7)	56.6 (81)	29.4 (42)	6.3 (9)
17	139	2.4	0.747	11.2 (16)	41.2 (59)	40.5 (58)	4.2 (6)
18	138	1.8	0.632	27.2 (39)	59.4 (85)	8.4 (12)	1.4 (2)
19	138	2.3	0.771	11.9 (17)	44. (63)	34.9 (50)	5.6 (8)

**Tabla 7. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la organización del centro.**

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
15	139	2.1	0.827	8.4 (12)	15.4 (22)	54.5 (78)	18.9 (27)
40	142	3.5	0.701	57.3 (82)	34.3 (49)	5.6 (8)	2.1 (3)
50	139	2.1	0.801	7.7 (11)	13.3 (19)	57.3 (82)	18.9 (27)
51	137	2.1	0.856	8.4 (12)	18.2 (26)	48.9 (70)	20.3 (29)

**Tabla 8. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la organización del centro.**

## Comentario

Mayoritariamente el profesorado de secundaria considera: que en los documentos del centro (proyecto educativo y plan de acción tutorial) se contempla la atención a la diversidad.

Los profesores tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad: eligen a los alumnos de diversificación curricular teniendo en cuenta el perfil del centro; orientan a los alumnos en la elección de optativas; los refuerzos están organizados de manera que atiendan a todos los alumnos; se arbitran las medidas educativas complementarias cuando un alumno repite de curso; las adaptaciones curriculares son buenas para los alumnos con necesidades educativas especiales y no son un mero trámite burocrático; y el departamento de orientación ayuda en la práctica diaria con los alumnos.

Asimismo, el profesorado considera que la atención a la diversidad necesita un aumento del presupuesto económico, y que los recursos que se emplean para atender a la diversidad son necesarios.

### 3.5. Coordinación de los profesores (Ítems 20-27-28-46)

#### Ítems

- 20. En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación.
- 27. Considero que el equipo directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.
- 28. El departamento de orientación colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratarlo, da directrices para elaborar ACIs...).
- 46. El profesor de pedagogía terapéutica debería dedicar más horas en los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### Datos

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
20	140	2.2	0.718	9.1 (13)	62.9 (90)	18.9 (27)	7. (10)
27	138	2.3	0.828	17.5 (25)	39.8 (57)	33.7 (48)	5.6 (8)
28	137	2.1	0.772	16.8 (24)	53.8 (77)	19.6 (28)	5.6 (8)

Tabla 9. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la coordinación del profesorado.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
46	132	2.9	0.920	27.9 (40)	34.9 (50)	22.4 (32)	7. (10)

Tabla 10. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la coordinación del profesorado.

### Comentario

El profesorado de secundaria considera que el departamento de orientación colabora con el profesorado en las medidas de atención a la diversidad; que la dirección del centro debe implicarse más en la atención a la diversidad; y que el profesor de pedagogía terapéutica debe dedicar más horas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

### 3.6. Aplicación de las medidas al aula (Ítems 8-10-12-14-23-26-33-34-36-39)

#### Ítems

- 8. La introducción de alumnos con necesidades educativas especiales ha cambiado mis prácticas escolares.
- 10. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.
- 12. Es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.
- 14. Los recursos materiales con los que cuento para atender a la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.
- 23. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.
- 26. Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.
- 33. Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.
- 34. Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.
- 36. Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.
- 39. Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
8	141	2	0.696	21. (30)	59.4 (85)	15.4 (22)	2.8 (4)
10	140	1.8	0.566	28.7 (41)	63.6 (91)	4.9 (7)	0.7 (1)
14	140	2.4	0.755	7. (10)	54.5 (78)	27.3 (39)	9.1 (13)
23	140	2.	0.677	18.9 (27)	59.4 (85)	17.5 (25)	2.1 (3)
26	143	2	0.530	11.9 (17)	78.3 (112)	7.7 (11)	2.1 (3)
33	142	1.9	0.606	21.7 (31)	66.4 (95)	9.8 (14)	1.4 (2)
34	135	2.	0.564	11.2 (16)	68.5 (98)	13.3 (19)	1.4 (2)
36	140	1.9	0.612	23.8 (34)	62.2 (89)	11.2 (16)	0.7 (1)
39	140	1.9	0.541	16.1 (23)	69.2 (99)	12.6 (18)	0

Tabla 11. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la aplicación de las medidas al aula.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
26	143	2	0.530	11.9 (17)	78.3 (112)	7.7 (11)	2.1 (3)
39	140	1.9	0.541	16.1 (23)	69.2 (99)	12.6 (18)	0

Tabla 12. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la aplicación de las medidas al aula.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
12	142	3.6	0.666	68.5 (98)	27.3 (39)	2.1 (3)	1.4 (2)

Tabla 13. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la aplicación de las medidas al aula.

## Comentario

El profesorado de secundaria ha modificado sus prácticas escolares: la evaluación es individualizada y tiene en cuenta la diversidad del alumnado; las clases son activas y participativas, y las actividades

están adecuadas al alumnado; utiliza el aprendizaje cooperativo; adecúa la programación y los materiales a los diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, el profesor no conoce bien los recursos materiales para atender a la diversidad; y considera que atender a la diversidad es difícil con 25 ó 30 alumnos en clase.

## 3.7. Formación (Ítems 9-38-29-30-48-53)

### Ítems

- Con la formación que tengo estoy suficientemente preparada/o para atender a todos mis alumnos.
- Cuando tengo un alumno con necesidades educativas sé cómo he de afrontar el problema.
- Sé detectar qué alumnos tienen necesidades educativas especiales
- Los cursos que ofrecen los CEFIRES ayudan a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.
- A veces me preocupa no saber cómo tratar a los alumnos con necesidades educativas.
- Yo soy licenciado y no estoy preparado para enseñar a leer o sumar.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
30	140	2.1	0.593	12.6 (18)	65. (93)	19.6 (28)	0.7 (1)
38	135	2.6	0.820	4.2 (6)	43.3 (62)	31.5 (45)	15.4 (22)
48	137	2.	0.799	25.2 (36)	47.5 (68)	18.9 (27)	4.2 (6)

Tabla 14. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la formación.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
9	140	2.6	0.958	14. (20)	29.4 (42)	36.7 (52)	18.2 (26)
29	141	2.5	0.753	6.3 (9)	41.2 (59)	42. (60)	9. (13)

Tabla 15. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la formación.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
53	136	1.9	0.805	4.9 (7)	11.2 (16)	46.1 (66)	26. (47)

Tabla 16. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la formación.

## Comentario

El profesorado de secundaria sabe detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales y le preocupa no saber cómo tratarlos. Sin embargo, no se siente muy preparado para atender a estos alumnos, no sabe cómo afrontar el problema, y no cree que los cursos del CEFIRE le ayuden a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.

### 3.8. Relación social (Ítems 37-52)

#### Ítems

- 37. El hecho de que no haya una selección previa y que todos accedan al Instituto enriquece mis clases.
- 52. Yo no quiero alumnos con necesidades educativas en clase, porque a mí nadie me ha preguntado si los quería tener.

## Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
37	132	2.7	0.784	5.6 (8)	30.7 (44)	43.3 (62)	12.6 (18)

Tabla 20. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la relación social.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
52	139	1.8	0.694	2.8 (4)	7.7 (11)	56. (80)	30.7 (44)

Tabla 21. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la relación social.

## Comentario

El profesorado de secundaria no considera que una selección previa enriquezca las clases, sin embargo, admite y acepta que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en sus clases.

## 4. Discusión de resultados

Tomando en su conjunto los resultados expuestos en el apartado anterior, el profesorado de secundaria que hemos estudiado 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.

Sin embargo, el profesorado tiene sus dudas en la puesta en marcha de dicha etapa. Considera que la dotación de recursos por parte de la Administración es escasa; que el rendimiento y el nivel edu-

cativo del alumnado son peores; y que se desatiende a los alumnos más capaces. La actitud más negativa es hacia los alumnos poco motivados. Ha cambiado sus prácticas educativas, fundamentalmente el apartado de las actividades y evaluación, pero tiene sus dudas de que el cambio 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 educativa, sin tener en cuenta su opinión.

Esta buena actitud mayoritaria del profesorado hacia la atención a la diversidad como un derecho, contrasta con su escasa formación. El profesorado está poco formado en atención a la diversidad, carece de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas. Es consciente de sus carencias formativas y se siente inseguro. Es preocupante la inadecuada formación inicial teniendo en cuenta la realidad actual de los centros.

La atención a la diversidad es un imperativo en una etapa educativa en la que todos los alumnos tienen la obligación de estar escolarizados en los mismos centros y la obligación de cursar esta etapa educativa.

España fue uno de los países desarrollados en que más tarde se implantó la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales (1985). La generalización de la integración y la adopción de principios propios de una escuela inclusiva se regularon en la LOGSE. El sistema educativo no tuvo tiempo de implantar poco a poco estas reformas como hicieron otros países, los cuales realizaron

primero la integración y posteriormente al cabo de una década, la inclusión.

Por el contrario, en España la implantación de la integración y de la inclusión se realizó simultáneamente y por este motivo los cambios fueron vividos por los profesores como impuestos por la Administración y como un cambio radical en sus condiciones de trabajo. Esta vivencia fue más acusada en los profesores de secundaria que en los niveles de infantil y primaria.

La experiencia con alumnos de necesidades educativas especiales era prácticamente nula hasta la LOGSE en los centros de educación secundaria; por el contrario, en los centros de educación primaria sí que tenían una cierta experiencia en integración a partir del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de organización de la Educación Especial.

Los planes de estudio para los maestros de educación infantil y primaria se modificaron con la LOGSE: se introdujeron en los planes de Magisterio las titulaciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje; y en las otras titulaciones, nueve créditos de formación en necesidades educativas especiales.

No sucedió lo mismo con los profesores de educación secundaria: su formación inicial continuó siendo la misma, aunque hubo intentos de modificarla, todos frustrados. Continuó manteniéndose el CAP sin ninguna modificación en materia de integración e inclusión (Gutiérrez, 2005).

Los profesores de secundaria no están en contra del derecho de que todos los alumnos accedan a la educación obligatoria, sin embargo se sienten perdidos a la hora de adaptar la enseñanza a la diversidad de éstos. La situación anterior era más cómoda y estaban más preparados para ella.



Para que la atención a la diversidad en la ESO tenga éxito, hay que: mejorar la formación del profesorado y cambiar algunos de sus puntos de vista (los alumnos con dificultades y poco motivados son capaces de aprender); crear incentivos; dotar a los centros de los recursos y apoyos necesarios, y establecer un programa de actuación en los centros.

Si no se forma a los profesores, se crea incompetencia; si no cambian sus puntos de vista, se mantiene una actuación profesional inadecuada; si no hay formación, motivación e incentivos, se produce resistencia al cambio; y si no se proporcionan recursos y no hay un plan de acción, se genera ineficacia.

El desarrollo de nuevas destrezas en el profesorado a través de cambios en los planes de formación es un requisito necesario, aunque no suficiente para lograr una escuela inclusiva y una plena atención a la diversidad.

Esperemos que los planes de estudio que se desarrollen a partir de la LOE sean capaces de solucionar el problema de la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria.

## Referencias

ALBERICIO HUERTA, J. J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO/ Narcea.

BUSTO SUÁREZ, J. L. y OSORO HERNÁNDEZ, A. (1990). La reconversión pedagógica del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 183, 66-69.

CABRERIZO DIAGO, J. (1999). *La formulación del consejo orientador en la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Alcalá: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.

FERRANDIS MARTÍNEZ, M. V. (2009). La atención a la diversidad en la ESO. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

GIMENO SACRISTÁN, J. e IMBERNON MUÑOZ, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 96-101.

GUTIÉRREZ, C. (2005). El CAP, crónica de una muerte anunciada. *Aula de innovación educativa*, 143,144, 28-31.

LÓPEZ URQUIZAR, N. (1999). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (FECHA). *Educación especial I: Una perspectiva curricular; organizativa y profesional*, (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.

MUÑOZ, E. (2000). En la ESO ¿sobran alumnos o faltan espacios? *Cuadernos de pedagogía*, 29, 89-90.

OLIVER VERA, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. (2006). Atención a la diversidad en la ESO. Actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

RODRÍGUEZ RAMOS, A. y SEVILLA QUINTANA, F. (2002). La atención a la complicada diversidad. Monográfico: Atención a la diversidad. *Cuaderno de pedagogía*, 293 100-103.

SALGUERO J. y SEVA, J. M. (2000). Un fantasma recorre la secundaria: diversidad. Monográfico: Atención a la diversidad. *Cuaderno de pedagogía*, 293 65-68.

- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60,149-182.
- SOLER, M. (2005). Políticas para atender a la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 54-57.
- TIANA FERRER, A. y MUÑOZ VICTORIA F. (1998). La educación secundaria a examen. *Cuadernos de pedagogía*, 272, 42-63.
- TRILLO ALONSO, F. (2002). Malos tiempos para la ESO. Rompamos una lanza en su defensa. *Cuadernos de pedagogía*, 312, 83-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995). ¿Un nuevo nivel educativo? *Cuadernos de pedagogía*, 238, 10-13.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997). Educación comprensiva: Experimento con la utopía. Monográfico: La ESO en la práctica educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 260, 10-17.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001). El debate sobre la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, 306, 80-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (2006). Educación para todos ¿Engaño o derecho social? *Cuadernos de pedagogía*. 356, 94-97.
- LEY ORGÁNICA 1/ 1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de organización de la Educación Especial.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (Estado).
- ORDEN del 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, de la Comunidad Valenciana, por la que se regula la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

## Sobre las autoras

### **M.<sup>a</sup> Vicenta Ferrandis Martínez**

C/ Cervantes n° 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.<sup>a</sup> 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.

# Anexo. Cuestionario

Elige, según tu punto de vista y basándote en este baremo, las siguientes afirmaciones

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. En desacuerdo
4. Muy en desacuerdo

1. Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
2. Las medidas establecidas en la Orden de 18 de Junio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.	1	2	3	4
3. Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en mi centro.	1	2	3	4
4. La Orden de 18 de junio de 1.999 ha determinado el cambio de mis programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.	1	2	3	4
5. Me parece interesante la Orden y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
6. Considero que la Orden me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.	1	2	3	4
7. El atender a la diversidad hace que se rebajen considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.	1	2	3	4
8. La introducción de alumnos con necesidades educativas especiales ha cambiado mis prácticas escolares.	1	2	3	4
9. Con la formación que tengo estoy suficientemente preparada/o para atender a todos mis alumnos.	1	2	3	4
10. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	3	4
11. A la hora de elegir alumnos de diversificación, trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.	1	2	3	4
12. Es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.	1	2	3	4
13. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los profesores para favorecer su implantación.	1	2	3	4
14. Los recursos materiales con los que cuento para atender a la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.	1	2	3	4
15. Las ACIs se elaboran para cubrir "un trámite burocrático" ya que éstas sólo suponen un trabajo extra para el profesorado y no sirven para nada.	1	2	3	4
16. Las materias optativas que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.	1	2	3	4
17. La elección de optativas por parte del alumnado contribuye a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
18. Aconsejo a mis alumnos/as a que elijan las optativas que les resulten más apropiadas.	1	2	3	4
19. Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.	1	2	3	4
20. En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación.	1	2	3	4
21. Para elaborar el Proyecto Educativo del Centro se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad.	1	2	3	4
22. Cuando elaboramos el Plan de Acción Tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.	1	2	3	4
23. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.	1	2	3	4
24. Cuando un alumno repite curso, tengo en cuenta medidas educativas complementarias.	1	2	3	4
25. Con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.	1	2	3	4
26. Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.	1	2	3	4
27. Considero que el equipo directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	1	2	3	4

.../...

.../...

28. El departamento de orientación colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratarlo, da directrices para elaborar ACIs.....)	1	2	3	4
29. Cuando tengo un alumno con necesidades educativas sé cómo he de afrontar el problema.	1	2	3	4
30. Sé detectar qué alumnos tienen necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
31. En lugar de medidas de atención a la diversidad tendríamos que hacer grupos en función de su nivel intelectual.	1	2	3	4
32. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga a olvidarme de alumnos más capaces.	1	2	3	4
33. Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.	1	2	3	4
34. Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.	1	2	3	4
35. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo educativo.	1	2	3	4
36. Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.	1	2	3	4
37. El hecho de que no haya una selección previa y que todos accedan al Instituto enriquece mis clases.	1	2	3	4
38. Los cursos que ofrecen los CEFIREs ayudan a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.	1	2	3	4
39. Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos	1	2	3	4
40. Para que la atención a la diversidad funcione sería necesario un aumento importante en el presupuesto económico	1	2	3	4
41. Las dificultades de aprendizaje se adquieren en etapas anteriores y por tanto no son cosa nuestra.	1	2	3	4
42. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	1	2	3	4
43. Creo que esta normativa necesita otra que mejore muchas deficiencias	1	2	3	4
44. La atención a la diversidad no es necesaria, sólo hace falta que el alumno tenga más ganas de estudiar.	1	2	3	4
45. Hay muchos alumnos que no “hacen nada”, “ni dejan hacer”, y estarían mejor trabajando.	1	2	3	4
46. El profesor de pedagogía terapéutica debería dedicar más horas en los alumnos con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
47. La atención a la diversidad es más factible en primaria, porque los profesores están más preparados que en secundaria.	1	2	3	4
48. A veces me preocupa no saber cómo tratar a los alumnos con necesidades educativas.	1	2	3	4
49. Los alumnos con necesidades educativas deberían estar en otros centros, porque en el I.E.S. no se les puede atender como sería conveniente.	1	2	3	4
50. El departamento de orientación sólo sirve para “rellenar papeles” y no ayuda en la práctica diaria con los alumnos.	1	2	3	4
51. Los recursos, que se emplean para atender a la diversidad, se podrían emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.	1	2	3	4
52. Yo no quiero alumnos con necesidades educativas en clase, porque a mí nadie me ha preguntado si los quería tener.	1	2	3	4
53. Yo soy licenciado y no estoy preparado para enseñar a leer o sumar.	1	2	3	4
54. Con la reforma educativa, lo único que hemos conseguido es tener más alumnos que no saben leer y escribir.	1	2	3	4
55. Las adaptaciones no son buenas porque los alumnos con necesidades educativas especiales no hacen lo mismo que los demás y se sienten discriminados.	1	2	3	4
56. La mayoría de los alumnos con dificultades son problemáticos, porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de la clase.	1	2	3	4
57. Los alumnos con adaptación curricular no deberían obtener el título en secundaria, porque no saben lo mismo que el resto.	1	2	3	4

# Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva

## Efectos del aprendizaje cooperativo

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208  
Recepción: 21/04/2010  
Aceptación: 02/05/2010

**Rafael López Fuentes**  
**Purificación Salmerón Vílchez**  
**Cristina Salmerón Vílchez**  
Universidad de Granada

### RESUMEN

Este artículo pone a prueba la eficacia de una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo para generar un mejor desarrollo en nuestro alumnado de la competencia social y ciudadana. El estudio se realiza en aulas ordinarias heterogéneas trabajando desde planteamientos de educación inclusiva. Así a través de una metodología de investigación cuasi experimental y con un diseño pre-experimental con pretest-postest se desarrolla la investigación durante los dos primeros trimestres del curso 2009/10, en cuatro aulas de centros públicos de educación primaria y tres de secundaria obligatoria. Tras el análisis de los datos obtenidos, podemos concluir que los resultados confirman nuestra hipótesis de partida y tanto el alumnado de primaria como de secundaria incrementa de manera significativa las habilidades, actitudes y capacidades que componen nuestra Competencia Social y Ciudadana y que se ponen en práctica en la actividad que hemos utilizado para su evaluación, los dilemas éticos.

### PALABRAS CLAVE

Competencias básicas, educación inclusiva, competencia social y ciudadana, aprendizaje cooperativo, aulas ordinarias de integración

### ABSTRACT

This article shows the efficiency of a methodology based on cooperative learning, that generate a better development in our students' Social and Citizenship Competence. The study takes place in ordinary classrooms, working with inclusive education issues. So, through a quasi experimental investigation methodology, with a pre experimental design (pre-test, post-test) we have developed the investigation during the first two trimesters of the 2009/10 school year, in four classrooms of primary Education and three of Secondary education. After the analysis, we can conclude that all the students from both levels have increased, in a significative way, all the abilities, capacities and attitudes which conform the social and citizenship competence and which have been practiced in the activity we have chosen to evaluate them, the ethical dilemmas.

### KEY WORDS

Basic Competences, inclusive education, Social and Citizenship Competence, Cooperative learning, ordinary classrooms

(Pp. 29-46)

“Al igual que se aprende la solidaridad, el respeto a la diferencia o la honradez, también puede aprenderse la violencia y la intolerancia (Torrego y Moreno 2003)”

## 1. Introducción

La sociedad actual de principios de siglo XXI es una sociedad compleja, individualista, donde la escuela ha perdido gran parte de su protagonismo en los procesos de aprendizaje. Hoy día, escuela y familia han perdido la hegemonía como agentes socializadores y su actividad se ve fuertemente influida por otras formas de relación sustentadas, por ejemplo, en soportes de comunicación on line, que diversifican los centros de interés de los niños y niñas que aprenden. La interacción de todos estos elementos da como resultado la forma en que el alumnado va a aprender a discernir, discrepar, colaborar...

Ante un panorama cada vez más globalizado, plural y multicultural, se hace necesario que los alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con personas diferentes, participando en la sociedad de manera adecuada y aprendiendo a convivir. Esta necesidad contrasta con la realidad de los centros educativos actuales en los que se está observando un grave deterioro de la convivencia escolar: aumentan las conductas violentas, de riesgo, brotes de racismo. Todo ello, ha generado una necesidad generalizada de educación para la convivencia, de recuperar la función moral de la educación, el desarrollo de habilidades sociales, la empatía el altruismo y la educación cívica (Marina y Bernabeu, 2008).

Es aquí donde se justifica la necesidad de una educación en competencias básicas que dé respuesta a demandas reales donde el desarrollo integral de todos nuestros alumnos y alumnas se consti-

tuye en meta principal (LOE, 2006). “La educación debe sufrir transformaciones radicales profundas en las prácticas y en las propuestas educativas que se formulen, así como en la organización del conocimiento, en la selección de los contenidos, en el desarrollo de las prácticas educativas y su organización, así como en la evaluación de las distintas propuestas educativas” (Bueno, 2008: pp. 57-76)

Consideramos que la reforma educativa desde este enfoque, con las disyuntivas o controversias que ha generado, favorece la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar “que se debe ser capaz de...”, y además, propiciar la reflexión sobre los derechos al desarrollo de todas las personas con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño de tareas. Como señalan Zabala y Arnau (2007: 48), “ser competente no es una cuestión de todo o nada”. El término competencia, no alude a lo que uno posee, sino a la manera en la que se desenvuelve en determinadas situaciones. El calificativo de básicas responde a la necesidad de que los currículos garanticen su accesibilidad a todos. Podrían haberse denominado también mínimas, en el sentido de construir una propuesta para todos, recordando, en expresión de Sarramona (2004: 15) que “la función primordial de la escuela es garantizar unos mínimos comunes para todos los alumnos, a la vez que un máximo para cada uno de ellos”. La actitud del docente, por tanto debe “tener como interés inmediato, no el de verificar cuántos niños han aprendido y cuantos no, sino el de preguntarse cuales han sido las maneras, los procesos, las estrategias de enseñanzas adecuadas y cuáles no” (Cuomo e Imola, 2008: pp. 49-58)

Por tanto, el elemento fundamental en el desarrollo de estas competencias es el modelo de aprendizaje que se adopte. Éste,

orientará las metodologías de enseñanza y el diseño de tareas, como factores relevantes de eficacia determinada esencialmente por la calidad de los procesos de aprendizaje que experimenta el alumnado y el trabajo interdisciplinar del profesorado en su proyecto educativo. No se trata pues, únicamente, de incorporar las competencias básicas a la intervención docente como un elemento más del currículo sino que es un modo diferente de concebir el proceso de aprendizaje del alumnado.

## **2. Aprendizaje cooperativo y competencia social y ciudadana: algo más que aprender juntos**

De nada sirve diseñar las actividades y promover la transferencia de los contenidos a la vida real, si al ejercer como ciudadano en esa vida no se sabe compartir, respetar, tolerar, empatizar, cuidar, querer...es decir, convivir. La pretensión de esta competencia básica es (Escamilla 2008:87) el “desarrollo de comportamientos equilibrados, corresponsables y solidarios, exponentes de la implicación activa en la defensa de los valores democráticos que garantizan la vida en común” y encaminados tanto a generar relaciones interpersonales como cívicas en el contexto cultural de convivencia, donde nuestro contexto es nuestra cultura, entendida ésta como la realización de un proyecto de vida. (Marina 2006). Porque la cultura determina la educación y ésta a su vez, conserva o cambia la cultura. Así, todas las sociedades construyen su sistema de creencias, valores, costumbres con los que tratan de dar respuesta a las situaciones o problemas que el contexto o entorno les

demanda. Desde esa premisa, educar es socializar, o desarrollar en sus ciudadanos las capacidades, valores y destrezas que una sociedad considera imprescindibles para convivir de forma adecuada.

Es ya clásico, pero válido, el informe De-lors (1996) al asumir que uno de los fundamentos básicos de la educación en el siglo XXI es el “aprender a convivir” como clave en la construcción de ese ser social que necesita nuestra sociedad. Pero, ¿cómo alcanzar ese nivel de convivencia; ese aprender a ser en esta sociedad si la adecuada convivencia se manifiesta en una cultura interiorizada de colaboración a la que se llega desde un aprendizaje en cooperación? (Traver y García, 2004). Compartimos la opinión de Jurado (2009) cuando afirma que “la educación, entendida como un proceso de comunicación didáctica, tiene como señal distintiva el ser altamente interactiva, entre los diferentes agentes que están involucrados en dicho proceso, para hacer más asequible los principios en los que se sustenta la realidad que nos envuelve”.

Por tanto, los elementos fundamentales de la cooperación en el quehacer diario de cada ciudadano activo consisten esencialmente en compartir metas comunes y trabajar de manera corresponsable en su consecución. Interiorizar estos aprendizajes supone diseñar interacciones de calidad en los contextos escolares que tengan la misma finalidad. El desarrollo de ciertas habilidades cooperativas en los alumnos y alumnas debe haber sido provocado de forma intencional en los proyectos educativos de centro y concretado en los específicos de aula.

La organización del currículo para la educación y desarrollo de la competencia social y ciudadana, salvo situaciones de innovación o de investigación, no ha resultado de mucha eficacia, y no porque

el sistema educativo no lo haya intentado. Ya en 1990, la LOGSE contenía muchas propuestas similares a las que ahora se prescriben como respuestas a las demandas de nuestra sociedad; lo hacía a través de temas transversales con los que educar en valores mediante su tratamiento en las diferentes áreas de conocimiento. Como se ha comprobado en estos últimos años, ello no fue suficiente. Compartimos con Bolívar (2008) la necesidad de aprender de los problemas que se presentaron y aprovechar este aprendizaje para articular mejor la puesta en marcha, tanto del área de Educación para la ciudadanía como para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.

El diseño y tratamiento educativo global para este nuevo enfoque de la educación ha de hacerse desde proyectos educativos que comprendan como requisitos indispensables para su implementación, la interdisciplinariedad y trabajo colaborativo entre los docentes, y en el marco de un clima escolar coherente y compartido por todos y todas. “Considerar aisladamente los contenidos actitudinales de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa” (Bolívar, 1998, en Bolívar 2008: 116). Y si hace veinte años se consideraba fundamental dar una respuesta educativa en términos de convivencia, respeto, tolerancia, coeducación y cuidado del medio ambiente... hoy en día es indispensable.

Se han planteando diagnósticos de necesidades relacionados con la inclusión social (Unesco 2000), desarrollo de la ciudadanía (Bisquerra 2008) contextos para aprender y experimentar habilidades de aprendizaje social, autónomo, colaborativo y dialógico (Walberg & Peik, en Bolívar

& Domingo, 2007). La comunidad científica, desde la educación, intenta dar respuestas acordes, eficaces y útiles para esa variedad de aprendizajes, que suponen formarse como ciudadanos para marcos geográficos cada vez menos determinados y para dimensiones de toda índole, incluida la moral (Gil, Mínguez y Ortega, 1997).

Una de las respuestas que se están aportando desde los centros y aulas, para esa gran variedad de intereses a corto medio y largo plazo y con beneficios probados para una amplia gama de situaciones y metas educativas, es la enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo, entendida ésta como “el uso didáctico de equipos reducidos escolares para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo” (Pujolás, 2008: 355). No es el Aprendizaje Cooperativo una mera estrategia docente que pueda ser incorporada o no al desarrollo del currículo, sino que puede llegar a ser una condición contextual del desarrollo curricular para la consecución de objetivos educativos marcados por nuestra Ley de Educación (Salmerón 2009). Así en el artículo 7 de los D239/07 y 231/07, donde se establecen las orientaciones metodológicas para las etapas de Primaria y Secundaria, se dice que:

1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas metodológicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.



2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado

El aprendizaje cooperativo pues, además de ser una respuesta eficaz para gestionar la heterogeneidad del aula y atender a la diversidad de nuestro alumnado, se configura como la mejor manera de trabajar aquellas competencias que carecen de soporte disciplinar como pueden ser la Competencia para aprender a aprender, la Autonomía e iniciativa personal y por supuesto, la objeto de nuestro estudio: la Competencia Social y Ciudadana. Las razones son múltiples, pero vamos a tratar de justificar nuestra hipótesis de manera breve:

Pérez Gómez (2007) considera imprescindible implicar de manera activa al alumnado en los procesos de búsqueda, estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Únicamente cuando un alumno o alumna moviliza sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar comprender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en el mismo, es cuando puede descubrir de sus insuficiencias y adoptar estrategias más adecuadas y útiles para mejorar sus interpretaciones y actuaciones. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, y saber cuestionar los procesos internos propios, respetando los consensos.

Supone además, la habilidad de adoptar un cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar desde una perspectiva crítica. En ese desarrollo, la cooperación

entre iguales es una estrategia que favorece y estimula la motivación, el contraste, la duda, la argumentación. Implica además debate, diálogo, respeto a las diferencias, saber escuchar las opiniones o manifestaciones de los demás y aportar las propias, argumentar y llegar a un consenso. Por tanto, es necesario favorecer la creación de ambientes de comunicación (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez 2010) que estimulen la confianza y el interés por la interacción entre iguales. Los componentes afectivos, emotivos y valorativos son tan inherentes al desarrollo humano que no se pueden dejar a un lado en la práctica educativa.

La generación de estos ambientes tiene mucho que ver con la organización social de trabajo en el aula. Cuando Zabala y Arnau (2007) hablan de ella, hacen referencia a la manera de organizar al alumnado y la dinámica grupal que se establece, en la que el alumnado convive, trabaja y se relaciona según los modelos en los que el gran grupo o los grupos fijos o variables favorecen y contribuyen de una manera determinada al trabajo colectivo y personal y a su formación. Para atender a las características específicas de cada alumno o alumna, habrá que asumir una serie de medidas organizativas flexibles (Torres 2000) que faciliten la atención a las individualidades que podamos encontrar en nuestra clase, como pueden ser la formación de grupos fijos o variables, flexibles, trabajo por parejas o individual, propuestas de actividades y disposición de materiales que permitan el trabajo progresivo y sistemático.

Por tanto, una metodología coherente con la formación por competencias, debe contemplar una organización social del aula en la que interactúen al mismo tiempo el gran grupo, para el desarrollo de to-

da la dinámica general de la secuencia de actividades; grupos fijos heterogéneos, para muchas de las actividades en las que la participación del alumnado y la necesidad de prestar ayuda o promover el diálogo son necesarias; grupos flexibles homogéneos o heterogéneos, útiles para la resolución de actividades de contenidos procedimentales, o la realización de ejercicios de diferentes niveles, en los que el alumnado con un mayor dominio o nivel de desempeño de la competencia, puede ayudar a aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje más lento.

Es por ello que apostamos por la metodología de Aprendizaje Cooperativo como la mejor manera de atender a la diversidad de nuestro alumnado y sobre todo la mejor forma de favorecer sentimientos de empatía, solidaridad, respeto, ayuda mutua, responsabilidad e interés no solo por nuestro aprendizaje sino por el de nuestros compañeros y compañeras de clase y sobre todo para llegar a comprender con el tiempo que vivir en sociedad es necesitarse mutuamente. Se considera a la persona en situación de aprendizaje como un ser positivo que aprende y a la vez enseña en una relación de igualdad tanto con los docentes como con los compañeros y compañeras. Dentro de esta perspectiva, se asume el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego, no sólo los significados que las personas construyen, sino que se trasciende a la búsqueda del sentido, es decir, de los por qué y para qué de la experiencia educativa y la forma en que ésta favorece las transformaciones sociales. Se trata, como afirman Martínez, R. de Haro, R, Escarbajal A (2009) de que la respuesta a la diversidad, se garantice desde el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículo común, con la finalidad de no exclusión del alumnado, implicados en las medidas menos ordinarias.

Es por ello, que con esta modalidad de enseñanza se recupera el valor de toda persona y su derecho a participar con otros y otras en condiciones de igualdad expresando sus puntos de vista, argumentando sus ideas y sustentándolas sobre aquellos juicios y razones que considera son valederas. Sus beneficios están recogidos en cantidad de estudios de los que a modo de ejemplo hemos seleccionado los expuestos por León del Barco et. al. (2004: 137):

- Responde a las necesidades de una sociedad diversa y multicultural.
- Contribuye al desarrollo cognitivo.
- Facilita la aparición de conflictos sociocognitivos.
- Fomenta la autoestima de los escolares y la confianza en sí mismos.
- Fomenta interacciones controladas positivas de calidad.
- Fomenta el trabajo autónomo.
- Facilita la adecuación de los contenidos y ritmo de aprendizaje a la diversidad de alumnado.
- Promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico.
- Favorece el desarrollo socio afectivo
- Aumenta la motivación hacia el aprendizaje
- Mejora el rendimiento académico.
- Contribuye a reducir la violencia en la Zescuela.

### 3. Nuestra investigación

Pretendemos mejorar los diseños curriculares para conseguir metas eficaces en el desarrollo de competencias en aulas ordinarias, incorporando al currículo planteamientos y metodologías de enseñanza activas como el aprendizaje cooperativo.

Un estudio de revisión reciente sobre esta metodología fue el realizado por Johnson, Johnson y Stanne (2000) en el que nos presentan datos con un detalle minucioso (Barkley, Cross y Howell, 2007), destacando las razones que contribuyen al creciente uso del aprendizaje cooperativo. Entre ellas, la amplia evidencia empírica sobre su eficacia para trabajar en aulas ordinarias de integración. Otro estudio realizado por Goikoetxea y Pascual (2002) sobre los efectos del aprendizaje cooperativo muestra, consistentemente una mejora en las relaciones humanas en grupos heterogéneos por diferencias étnicas y aptitudes mentales o físicas.

Sin embargo, la mayoría de los estudios de revisión se han centrado más en los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico y menos en los efectos sobre las relaciones intergrupales. Encontramos algunos realizados en la etapa de educación obligatoria que centran su problemática en las dificultades de interacción entre el alumnado (Aguiar y Breto, 2005), el desarrollo de competencias personales y sociales (Blanco, 2006) y los beneficios sociocognitivos de su utilización (Mérida, 2003). Las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio, son las más utilizadas para poner en práctica este tipo de metodologías activas. Los objetivos, en general se han centrado en que los alumnos y alumnas más aventajados ayuden y colaboren con aquellos que presentan más dificultades. Esta es la situación más frecuente utilizada para reforzar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas (Ojea, López y Fernández, 2000).

En Secundaria, la problemática de la convivencia que surge ante la diversidad, ha generado también investigación con aprendizaje cooperativo y en las

mismas áreas de conocimiento buscando aprendizajes más estratégicos, conseguir mayor nivel de rendimiento académico y mejorar la convivencia en el aula (Ibáñez y Gómez, 2005a; Gavilán, 2002; Marín, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004) además de identificar mecanismos que estimulen y hagan posible el diálogo (Ibáñez y Gómez, 2005b). El resto de materias concentran sus objetivos de investigación en fomentar la responsabilidad individual, las habilidades de trabajo en grupo y aprender a valorar y respetar las diferencias (Lara y Repáraz, 2007; Llopis, 1999; Traver y García, 2004).

Las conclusiones obtenidas confirman, de manera pragmática, que gestionar el trabajo en las aulas con esta metodología ayuda a establecer relaciones sociales, respetar las ideas ajenas y a los demás compañeros, además de favorecer la discusión y explicitación de ideas. También promueve el logro cognitivo y el rendimiento académico; mejora la conducta del alumnado en desventaja por razones diversas; previene problemas como las reacciones negativas ante la integración y la diversidad, el egocentrismo o la falta de conductas prosociales; y promueven el locus de control interno, el altruismo y las habilidades necesarias para ser un buen ciudadano.

La revisión expuesta apoya nuestra opción de incorporar a la gestión de aulas de integración la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo porque las habilidades que pone en práctica, las dinámicas de grupo que se establecen en el aula y las capacidades que se desarrollan a través de la misma, como hemos comprobado anteriormente, están estrechamente relacionadas con los descriptores de la Competencia Social y Ciudadana. Seleccionamos es-

te planteamiento porque consideramos que desde él se favorece la gestión eficaz de la diversidad en el aula, se generan diferentes habilidades relacionadas con la autonomía e iniciativa personal, y la competencia social y ciudadana ambas necesarias para convivir en esta sociedad tan diversa y cambiante como aludíamos al principio. Estas son entre otras las razones para plantear los objetivos de nuestra investigación.

Nuestro objetivo de investigación trata de contrastar la hipótesis de partida de que una determinada metodología de enseñanza, en este caso el aprendizaje cooperativo puede contribuir mejor al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en nuestros alumnos y alumnas.

## 4. Método

### 4.1. Muestra

La población de referencia para la selección de la muestra con la que se ha trabajado la conforman tres centros educativos. Un centro público acogido al Plan de Calidad de la Junta de Andalucía y al Plan de Compensatoria donde hay un alto número de alumnado que se ausenta del centro al ser sus padres temporeros; un centro rural donde se encuentran agrupados niños de diferentes niveles en el mismo aula; un instituto de secundaria que acoge a alumnado de los pueblos de la costa granadina.

De dichos centros fueron seleccionadas 7 aulas (4 de Primaria y 3 de Secundaria), por lo que la muestra participante en el estudio fue de 100 escolares, de los que finalmente aportaron datos válidos 85. La muestra quedó configurada tal y como aparece en la tabla.

Primaria		Secundaria	
Niñas	Niños	Niñas	Niños
21	23	19	22
<b>Total: 85</b>			

La diferencia entre la muestra participante y la real se debe a que, aunque todos los sujetos participaron en el estudio, finalmente, por problemas de asistencia, no todos pudieron ser valorados, o bien en el pretest o en el postest.

### 4.2. Procedimiento

Los datos para este estudio se han recogido durante el primer y segundo trimestre del curso 2009-2010. El trabajo que se presenta tiene un carácter experimental, planteándose un diseño pretest-postest en el que, tanto los alumnos y alumnas de primaria como los de secundaria son objeto del tratamiento educativo basado en el trabajo cooperativo del alumnado y la resolución de dilemas éticos que ponen de manifiesto diversos aspectos de la competencia social y ciudadana.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, comenzamos por impartir al alumnado un entrenamiento previo sobre el trabajo cooperativo, en el que además, se dedicaron tres sesiones a enseñarles también la resolución de la actividad de los dilemas éticos. Dicho trabajo exigía por una parte, que cada alumno y alumna reflexionara y planteara una posible salida al dilema y que posteriormente se resolviera y consensuara en el seno de su grupo de trabajo.

Tras el entrenamiento se procedió a valorar si los niños y niñas ponían de manifiesto las distintas habilidades desarrolladas en esta tarea, que forman parte de

nuestra competencia social y ciudadana, a través del dilema “Los animales del terrario” para Primaria y una adaptación del “Dilema de Heinz” para Secundaria. El análisis de esta información constituyó las puntuaciones del pretest. Este mismo procedimiento se siguió para obtener los valores del postest, al acabar con el desarrollo de las unidades didácticas seleccionadas y adaptadas de la programación didáctica de los docentes, para trabajar con el alumnado de forma cooperativa, utilizando para ello un segundo dilema, “Un caso de robo” para Primaria y el de “La Ingeniera” para Secundaria, que ponían en práctica los mismos descriptores de nuestra competencia que los utilizados en el pretest.

## 5. Resultados de la investigación

El tratamiento de los datos se ha llevado a cabo con el paquete SPSS v.15. Se ha realizado un análisis descriptivo de los avances producidos por el sistema de trabajo comparando los resultados iniciales del pretest con los finales del postest, tanto a nivel global como de forma comparativa entre primaria y secundaria.

Posteriormente se ha realizado un análisis inferencial para determinar la existencia de diferencias significativas. Se ha hecho el contraste a través de la prueba de McNemar que permite la comparación entre dos series de puntuaciones relacionadas.

Se analizan las tres subcompetencias que componen nuestra competencia social y ciudadana: saber vivir en sociedad, comprender la realidad del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

### 5.1. Saber vivir en sociedad

Saber vivir en sociedad implica que el alumnado desarrolle ciertas habilidades y destrezas que le permitan interactuar en la realidad inmediata y en su entorno de manera adecuada. Para ello deberían:

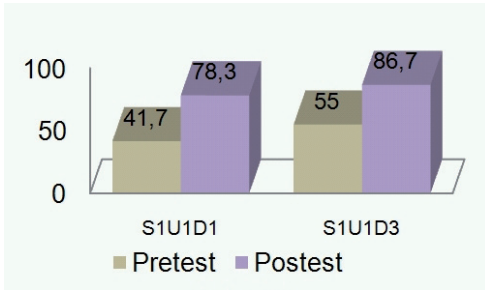
- *Relacionarse con los demás*: tener habilidad para establecer relaciones interpersonales significativas y agradables con los iguales o con las personas que los rodean en distintos contextos.
- *Cooperar y convivir*: supone desarrollar interés hacia el progreso de sus compañeros y compañeras, ofrecer ayuda y pedirla cuando se necesite, asumir responsabilidades respecto a su grupo, colaboración en la elaboración de las normas básicas de convivencia, y la aceptación de las mismas para garantizar una buena convivencia.
- *Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos*: es necesario aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir, a través del diálogo y la negociación y llegar así a acercamientos y acuerdos conjuntos.

#### 5.1.1 Relacionarse con los demás

Para que el alumnado sea capaz de relacionarse con los demás debe:

- S1U1D1: Comprender la relación con los demás como una necesidad básica.
- S1U1D3: Manifestar interés por los demás.

El siguiente gráfico muestra el incremento porcentualmente de alumnado que, tras trabajar de forma cooperativa, sabe relacionarse con los demás.



En el descriptor *comprender la relación con los demás como una necesidad básica* se produce un incremento de un 36,6% mientras que en *manifestar interés por los demás* el aumento ha sido de 31,7%. Desde el punto de vista inferencial los avances entre pretest y postest han quedado de manifiesto y se han encontrado diferencias significativas en los dos descriptores analizados.

Descriptores	Nivel de significación
Relación con los demás como una necesidad básica	0,00*
Manifestación de interés por los demás	0,00*

La siguiente tabla muestra los resultados distinguiendo entre primaria y secundaria.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Relación con los demás como una necesidad básica	37,1	80,0	0,00*	48	76	0,01*
Manifestación de interés por los demás	51,4	91,4	0,00*	60	80	0,12

Los efectos del programa sobre los sujetos respecto a comprender la relación con los demás como una necesidad básica, es positiva, tanto para primaria como para secundaria. En esta última etapa el alumnado pasa de un 48% al 76%. No obstante, el avance es superior en el

alumnado de primaria entre los que se produce un incremento del 42,9%.

En el mismo sentido que el anterior se ve afectado el descriptor *manifestación de interés y afecto por los demás*. Considerando que el alumnado de las dos etapas experimenta una mejora, vuelve a ser en primaria donde el programa tiene más efecto superando el 91%, lo que implica un incremento del 40% frente al de un 20% que encontramos en secundaria.

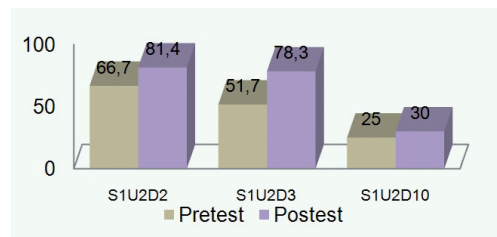
La influencia del programa desde el punto de vista experimental se ve presente para los dos descriptores en primaria y para uno de ellos en secundaria. En efecto no se encuentran diferencias significativas en el descriptor *manifestación de interés y afecto por los demás* entre el alumnado de secundaria (sig.: 0,12).

### 5.1.2 Cooperar y convivir

Los elementos evaluados de esta unidad de competencia, son:

- S1U2D2: Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda.
- S1U2D3: Asunción de responsabilidades con respecto al grupo.
- S1U2D10: Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

El programa elaborado ha producido mejoras en todos los aspectos que conforman la unidad de competencia, cooperar y convivir.



El descriptor *asunción de la tarea que le corresponda trabajando en equipo* se ha incrementado en casi un 15% de igual forma que el “ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras”. El descriptor que más se ha incrementado ha sido la *asunción de responsabilidad respecto al grupo*. En este caso se ha pasado de un nivel el pretest de casi el 52% hasta el 78,3%.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos el análisis inferencial nos revela la existencia de diferencias en dos de los tres descriptores: El trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades.

Descriptores	Nivel de significación
Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda	0,04*
Asunción de responsabilidades con respecto al grupo	0,00*
Ofrecimiento ayuda en las tareas de clase	0,55

En la siguiente tabla se puede apreciar como cooperan y conviven los alumnos de Primaria y Secundaria.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda	68,6	82,4	-	64,0	80,0	-
Asunción de la responsabilidad respecto al grupo	57,1	82,9	0,01*	44,0	72,0	0,06
Ofrecimiento de ayuda en las tareas de clase	31,4	40,0	-	16,0	16,0	-

El análisis de los datos por etapas muestra que las mejoras que se producen en ambos grupos son más pronunciadas para el alumnado de primaria que para el de secundaria en todos los descriptores.

El *trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda* es mayoritariamente asumido por el alumnado de primaria que alcanzan el 82,4% en el valor del postest para el descriptor, un 2,4% por encima de los de secundaria, aunque son estos los que experimentan un mayor avance en relación con el pretest, un 16%.

El descriptor *asunción de responsabilidades con respecto al grupo* es el descriptor donde más efecto ha tenido el programa. Los alumnos y alumnas de primaria pasan de un 57,1% en pretest hasta un 82,9% mientras que los de secundaria van del 44% al 72%.

El referente a *ofrecimiento de ayuda a sus compañeros y compañeras* es el descriptor que presenta los niveles más bajos tanto para primaria como para secundaria. El programa produce efectos en primaria, aumenta un 8,6% pero no llega a manifestar ningún efecto para secundaria.

La búsqueda de diferencias significativas solo muestra resultados para el descriptor S1U2D3 en el grupo de los alumnos y alumnas de primaria (sig.: 0,01).

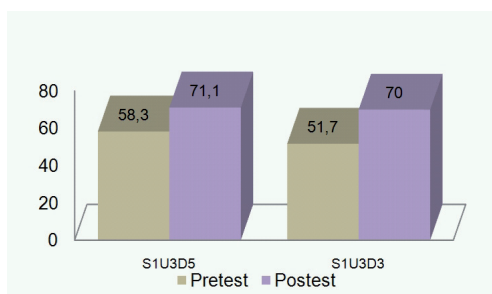
### 5.1.3 Afrontar positivamente acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos

De esta unidad de competencia, hemos evaluado estos dos descriptores que se ponían de manifiesto en la actividad para la evaluación:

- S1U3D5: Toma de decisiones asertivamente
- S1U3D3: Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos

Como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación, de forma general, los dos descriptores que componen la categoría, han experimentado incrementos en sus valores iniciales y finales.

El descriptor *toma de decisiones asertivamente* ha pasado de 58,3% hasta el 71,1%. En el mismo sentido, aunque con un incremento mayor, ocurre con el segundo descriptor que aumenta en un 18,3%.



Al aplicar la chi cuadrado de McNemar encontramos que se puede apreciar diferencias significativas en ambos descriptores.

Descriptores	Nivel de significación
Toma de decisiones asertivamente	0,03*
Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos	0,03*

Son los alumnos y alumnas de primaria los que mejor han integrado la *toma de decisiones asertivamente*. Partiendo de valores casi un 11% superiores a secundaria se sitúa en el 74,3%. A pesar de esto, el efecto del programa se aprecia más en el grupo de secundaria que de un 52% llega hasta el 68%.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Toma de decisiones asertivamente	62,9	74,3	0,21	52,0	68,0	0,21
Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos	42,9	54,3	0,21	64,0	92,0	0,02*

En el descriptor *reconocimiento del diálogo para la resolución de conflictos* el alumnado de secundaria, a pesar de ser el que parte de un nivel más alto 64%, es en el que el tratamiento tiene mayor efectividad. Como se puede ver en posttest el valor es de un 92% lo que supone una mejora de un 28%.

De acuerdo con los datos anteriores y en consecuencia con las mejoras experimentadas, encontramos diferencias significativas en este segundo descriptor en el avance que se produce en el alumnado de secundaria.

## 5.2 Comprender la realidad del mundo en que se vive

Para relacionarse e interactuar en la sociedad es necesario comprender desde el funcionamiento de las instituciones del entorno hasta las razones por las que surgen determinadas situaciones.

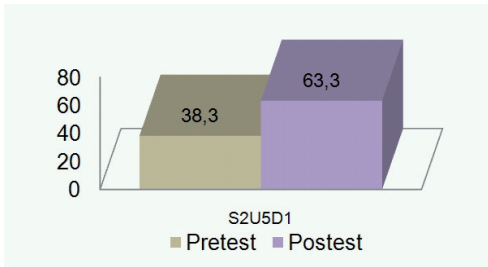
Esta competencia está compuesta por las siguientes unidades, presentes en ambos dilemas utilizados para la evaluación de las dos etapas:

- Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. Una de las principales dificultades con las que se encuentra el docente a la hora de educar al alumnado en la convivencia es el egocentrismo infantil.
- Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas: supone comenzar por comprender las situaciones injustas que puedan surgir en su entorno más inmediato para ir ampliando el campo de acción y llegar al reconocimiento de situaciones injustas con las que se van a encontrar a lo largo de su vida, en un contexto más amplio, para el desarrollo de la solidaridad, compasión, justicia, empatía...



### 5.2.1 Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

Esta conciencia de los alumnos y alumnas vendrá de la *asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista*. Los datos ponen de manifiesto que el alumnado ha integrado la capacidad de analizar un mismo hecho desde diferentes perspectivas.



El programa ha producido un incremento de un 25% más de alumnado que asume el descriptor, lo que sitúa al grupo en el posttest en un 63,3%. El avance producido se puede considerar como significativo desde el punto de vista inferencial (sig.: 0,00).

En el análisis en función de la etapa podemos ver que tanto los alumnos y alumnas de primaria como los de secundaria parten de niveles similares cuando se habla de *analizar un hecho con diferentes puntos de vista*. En el primer caso se parte de un 37,1% y en el segundo de un 40%.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Analizar un hecho desde diferentes puntos de vista	37,1	48,6	0,42	40,0	84,0	0,00*

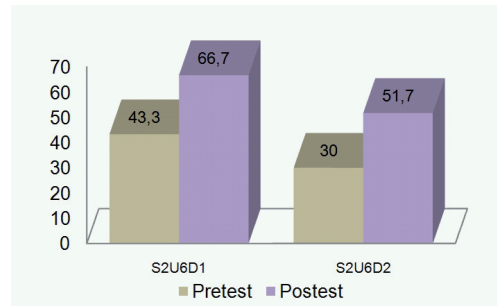
El programa ha tenido mayor efecto entre el alumnado de secundaria entre el que se produce un incremento de un 44% lo que deja los valores posttest en un 35,4% por encima que los de primaria. A pesar de las mejoras en ambos grupos, encontramos diferencias significativas en secundaria (sig.: 0,00) pero no en primaria (sig.: 0,42).

### 5.2.2 Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas

En este caso analizamos la unidad de competencia a través de dos descriptores:

- S2U6D1. Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano.
- S2U6D2. Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales.

El programa ha producido mejoras en los dos descriptores que componen la unidad de competencia reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.



Se ha producido un aumento del 23,4 % en el número de sujetos que son capaces de *reconocer las situaciones de injusticia social* y un 21,7% en las *manifestaciones de actitudes críticas frente a las injusticias sociales*.

Los resultados de los avances ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas para los dos ámbitos.

Descriptor	Nivel de significación
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	0,00*

Los resultados finales del programa sitúa al alumnado de primaria y secundaria en niveles similares respecto al *reconocimiento de injusticias*, 68,6% de primaria frente a 64% de secundaria. No obstante, son los primeros los que reflejan un mayor avance, 31,5%, si bien es verdad de que también partía de niveles más bajos (37,1 de primaria frente al 52% de secundaria).

Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Postest	Sig.	Pretest	Postest	Sig.
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	37,1	68,6	0,00*	52,0	64,0	0,50
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	14,3	40,0	0,00*	52,0	68,0	0,00*

El descriptor *actitud crítica frente a las injusticias* está integrado más en la conducta del alumnado de secundaria. Esto, partiendo de un 52% en pretest, tras el programa, alcanzan el 68%. Sus compañeros y compañeras de primaria parten de niveles muchos más bajos 14,3% pero experimentan un mayor avance, un 25,7%.

Los análisis inferenciales arrojan la existencia de diferencias significativas en los dos descriptores para los alumnos y alumnas de primaria mientras que, para los de secundaria, dichas diferencias se manifiestan exclusivamente en su *actitud frente a las injusticias*.

## 5.3 Ejercer la ciudadanía democrática

La LOE (2006) establece que una parte importante de esta competencia supone el ejercicio de la ciudadanía activa, lo que requiere el conocimiento y comprensión de los valores en los que se asientan las sociedades democráticas. Para alcanzar esta competencia hay que ejercer las libertades y deberes cívicos.

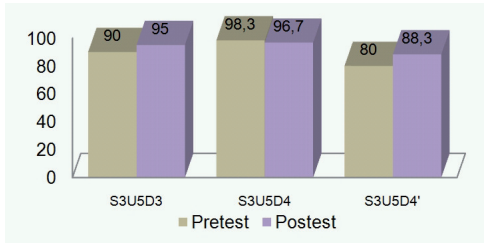
### 5.3.1 Ejercer las libertades y deberes cívicos

No debemos obviar la premisa de que tenemos una serie de derechos y deberes que garantizan tanto la convivencia en sociedad como el funcionamiento de la misma. Para ello, es necesario que el alumnado comprenda que para garantizar sus derechos y los de los que lo rodean, es necesario cumplir con nuestras obligaciones y deberes.

Los descriptores analizados y que componen esta unidad son:

- S3U5D3. Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- S3U5D4. Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.
- S3U5D4'. Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.

Ejercer las libertades y deberes cívicos es la unidad de competencia en la que el alumnado que ha formado parte del estudio muestra unos niveles de partida más elevados y donde los avances han sido más reducidos.



Respeto al descriptor *consenso de normas cívicas para la convivencia* el tratamiento presenta una mejora de un 5% de los valores de partida del pretest.

En cuanto a la *Actuación de acuerdo a las normas cívicas* se ha valorado desde dos puntos de vista, el individual (S3U5D4) y el grupal (S3U5D4'). Aunque si nos fijamos en los valores de la primera perspectiva, pretest 98,3% y posttest 96,7%, se manifiesta un ligero empeoramiento, la perspectiva grupal implica un efecto positivo del programa, el incremento es de un 8,3%.

Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Sig.	Pretest	Posttest	Sig.
Consensuar normas cívicas	94,3	94,3	-	84,0	96,0	-
Individual/Actuación correcta en el aula	97,1	97,1	-	100	96,0	-
Grupal/Actuación correcta en el aula	82,9	88,6	-	76,0	88,0	-

En el descriptor *necesidad de consensuar las normas cívicas* el programa no ha tenido incidencia sobre el alumnado de primaria mientras que en el de secundaria el aumento ha sido de un 12%.

Como veíamos a nivel global *la actuación correcta en el aula*, desde la perspectiva individual, no experimenta cambio en primaria y un retroceso de un 4% en secundaria. Desde el punto de vista gru-

pal en ambas etapas se han experimentado mejoras, en primaria se produce un incremento de un 5,7% y en secundaria se eleva hasta el 12%.

## 6. Discusión y conclusiones

El análisis de los datos de la investigación pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es eficiente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En la subcompetencia, *saber vivir en sociedad*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los descriptores que definen la unidad de competencia relacionarse con los demás y afrontar positivamente las relaciones y los conflictos. También hemos encontrado esas diferencias significativas en dos de los tres descriptores de la unidad de competencia cooperar y convivir. Los efectos demostrados del programa son mayores en el alumnado de Primaria que en el de Secundaria. Podemos explicar este incremento porque al poner al alumnado en situaciones de interacción, en las que todos y todas tienen una situación de igualdad, comparten responsabilidades y son protagonistas activos de la tarea. Son ellos y ellas los que tienen que solucionar y gestionar las situaciones, tanto de la actividad en concreto como las que se puedan generar en la convivencia del grupo, son ellos los que tienen que cuidar a los suyos para crear y mantener un buen ambiente de trabajo y cooperación y aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir. Cuanta mayor cohesión grupal haya en el grupo de trabajo, mejores serán los resultados en esta unidad de competencia. Por tanto, cualquier incremento en el grado de dominio de la competencia se interpreta como incremento de ayuda mutua,

no sólo en el progreso de aprendizaje sino en la creación de un clima adecuado para trabajar juntos; también como incremento del interés por los demás así como incremento de la participación de forma activa (cada uno de acuerdo a su nivel de desempeño) en el contenido o tarea de aprendizaje. La razón de que haya aumentado más en Primaria que en Secundaria, vendría dada porque, para este último grupo de alumnado, el ser aceptado por el grupo es de suma importancia, por lo que han incrementado su esfuerzo por no tener conflictos y no ser rechazados por sus compañeros y compañeras de grupo.

Para la subcompetencia *comprender la realidad del mundo en que se vive*, también ha producido una mejora en las dos unidades de competencia que lo integran, encontrándose diferencias significativas en todos y cada uno de los descriptores que la componen. Las mejoras son más evidentes en el alumnado de Primaria que en el de Secundaria excepto en el descriptor que hace referencia a analizar un mismo hecho desde diversos puntos de vista donde el alumnado de Secundaria marca niveles más altos seguramente porque el alumnado de Secundaria comienza a superar el egocentrismo infantil (más característico del alumnado de primaria) que hemos mencionado anteriormente y por tanto, les resulta más fácil ponerse en el lugar del otro y comprender que normalmente hay diferentes opiniones o perspectivas para analizar un mismo hecho. En cuanto al incremento general de dominio en esta subcompetencia y en ambas etapas, vendría explicada porque nuestro alumnado, al tener que argumentar y razonar sus opiniones o perspectivas ante sus compañeros y compañeras, resolver una tarea y tener que expresarla al grupo, hace que se confronten diferentes puntos de vista y que se comprendan situaciones o aspectos de la

tarea que no habían previsto inicialmente. Hablamos siempre en un contexto de interacción y de igualdad, provocada y planificada, donde el lenguaje y el diálogo adquieren un papel de suma importancia, ya que provocan un proceso mediante el cual favorece que nuestro alumnado se ponga en el lugar del otro, que llegue a cuestionarse sus propias opiniones, y a reconocer y comprender situaciones no previstas, lo que les lleva a una mejor comprensión de la realidad. El incremento demuestra que ha habido dialogo compartido, que les ha llevado a reconocer injusticias donde antes no las veían y aunque en menor medida, a comprender las múltiples visiones de sus compañeros y compañeras ante una misma situación.

Por último, *ejercer las libertades y deberes cívicos* aun siendo la subcompetencia donde se han alcanzado mayor nivel de desempeño en ambas etapas y en todos los casos, ya se partía de valores en el pretest superiores al 80% por lo que el programa no se ha mostrado especialmente efectivo e incluso, en algunos aspectos y con el alumnado de secundaria, ha tenido un efecto negativo. Las razones de la diferencia de efectos en ambas etapas vendrían explicadas por las diferencias de significado que le otorgan unos y otros a las normas de convivencia. El alumnado de Primaria respeta en mayor grado las normas que se establecen tanto en el grupo como en el aula; regulan su comportamiento en base a las mismas.

## Referencias

- AGUIAR, N. y BRETO, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir: experiencias de trabajo cooperativo en el aula: cursos 2002/03 y 2003/04*. Madrid: Ministerio de Educación.

- BARCA, A.; GONZÁLEZ, J.; GONZÁLEZ, R. y ESCORIZA J. (1996). *Psicología de la Instrucción*, volumen 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona, EUB
- BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. y HOWELL, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Masd-Wolters Kluwer Educación.
- BLANCO, P. (2006). El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 39, N.º 1.
- BOLÍVAR, A (1998). *Educación en valores, una educación de la ciudadanía*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla.
- BOLÍVAR (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Fundación ECOEM, Sevilla.
- BOLÍVARA. y DOMINGO, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. PPC editorial.
- BUENO AGUILAR, J. (2008). *Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural*. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (pp. 59-76).
- BUENO, J. y CASTANEDO, C. (coords.) (2001). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- COLL, C. (coord). (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: EDHASA.
- CUOMO e IMOLA (2008). Cuestionar la práctica Educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, pp. 49-58.
- DELORS, J (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GAVILÁN, P. (2002). "Repercusiones del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes". *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, n.º 192, pp. 505-522.
- GIL, MÍNGUEZ y ORTEGA, (1997). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- IBÁÑEZ, V. E. y GÓMEZ, I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, n.º 54, pp. 69-79.
- IBÁÑEZ, V. E. y GÓMEZ, I. (2005a). El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, n.º 45, pp. 27-33.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A*.
- JURADO, P (2009) Calidad de vida y procesos educativos. *Revista Educación inclusiva*, 2 (2) Junio 2009.
- LARA, S. y REPÁRAZ C. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n.º 13 vol 5 (3).
- LLOPIS, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo: pop, rock, heavy y bacalao en la clase de música. *Cuadernos de pedagogía*, 279, pp. 27-30.
- LEÓN, B.; GONZALO, M. y VICENTE, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, vol. 22, n.º 1, pp. 61-74.
- LEY ORGÁNICA General del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 2006).
- MARÍN, S. (2002). Matemáticas y Aprendizaje Cooperativo: el aprendizaje cooperativo de las matemáticas en equipos cooperativos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, n.º 22, pp. 15-36.

- MARINA, J. (2006). *Aprender a Convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J. y BERNABEU, R. (2008). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, R. DE HARO y R. ESCARBAJAL, A. (2009). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación inclusiva* n.º1 vol 3, pp. 149-164.
- MÉRIDA, R. (2003). Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil. *Revista de Educación*. N.º 331, pp. 421-441.
- OJEA, M.; LÓPEZ, G. y FERNÁNDEZ, E. C. (2000). Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 90, pp. 36-38.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria, Santander.
- PUIG, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: JICE Universitat.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 1513/ 06 de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- SALMERÓN, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva* vol. 2, n.º 1.
- SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. y GUTIÉRREZ, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos virtuales. *Revista Comunicar* vol. 34, n.º 1. pp. 163-171.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- STAKE, R. (1994) *The art of case study research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage
- TORREGO J. y MORENO, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES, J. (2000) *Educación y Diversidad*. Bases didácticas y organizativas. Sevilla: Aljibe.
- TRAVER, J. A. y GARCÍA, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-438.
- UNESCO (2000). *Open File on Inclusive Education*. París: Unesco.
- WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología Educativa*, México, 6.ª edición, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

---

## Sobre los autores

### **Rafael López Fuentes**

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. email: ralopez@ugr.es

### **Purificación Salmerón Vílchez**

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. email: psalmero@ugr.es

### **Cristina Salmerón Vílchez**

Pedagoga y maestra de educación especial. Funcionaria de carrera con experiencia docente de 10 años en aulas de apoyo a la integración. email: hermahoni@hotmail.com

# Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas

(Analysis of perceptions of professorship and students of special needs about their communicative competences)

**Jesús Domingo Segovia**  
**José Luis Gallego Ortega**  
**Ignacio García Aróstegui**  
**Antonio Rodríguez Fuentes**  
Universidad de Granada

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208  
Recepción: 20/04/2010  
Aceptación: 02/05/2010

## RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación cuyo principal objetivo era conocer las competencias comunicativas de los futuros docentes de Educación Especial. Para ello, se diseñaron dos cuestionarios (uno para el alumnado y otro para el profesorado), con el fin de averiguar las habilidades comunicativas de los maestros de Educación Especial en formación a partir de las percepciones de los propios alumnos y del profesorado. Asimismo, se analizaron diversas guías docentes, para inferir cuáles eran las competencias comunicativas que se desarrollaban en las aulas. Los resultados de la investigación revelan cuáles son las percepciones del profesorado y del alumnado sobre sus competencias comunicativas, así como las insuficiencias que se reflejan en sus planes de estudios.

## PALABRAS CLAVE

Competencias docentes, habilidades comunicativas, necesidades formativas, formación inicial del profesorado, educación especial.

## ABSTRACT

This article presents a research whose main objective was to know the communicative competences of the future teachers of Special Education. In this way, two questionnaires were designed (one for the student and one for the teacher) in order to guess the communicative competences of the pre-service teachers of Special Education from the perceptions of both students and teachers. Also, different student guides were analysed to infer what the communicative competences developed in the classroom are. The results of the research show the perceptions of professorship and students about their communicative competences, as well as the defects derived from their study's plans.

## KEY WORDS

Teacher competencies, communicative abilities, formative needs, pre-service teacher education, special needs.

(Pp. 47-64)

# 1. Introducción

Diseñar planes de estudio a partir de perfiles académicos y profesionales, establecer metodologías docentes de carácter activo, introducir el crédito europeo (ECTS) como unidad de medida en el ámbito académico universitario, planificar competencias generales y específicas... son, entre otras, algunas de las propuestas que se plantean en el Documento-Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En ese contexto, y tomando como referencia algunos estudios, por ejemplo el realizado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (2003), que pudiera hacerse extensible a otros contextos universitarios, se advierte que los titulados universitarios muestran evidentes debilidades en un conjunto de competencias o habilidades que son demandadas por las empresas actuales, como son: competencias académicas (formación teórico-práctica), competencias instrumentales (capacidad de gestión, idiomas...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, razonamiento cotidiano). Tal vez sean estas carencias las que justifiquen la necesidad de un cambio cuya responsabilidad debe ser asumida por el profesorado universitario apostando por una nueva concepción de la docencia centrada en el alumnado (García Ruiz, 2006).

En este sentido, el análisis de las competencias docentes constituye, especialmente a partir de los cambios impulsados en el marco del EEES, un campo de trabajo emergente que está en plena expansión (Schunk, D. H. y Zimmerman, 2008). Los modelos de formación por competencias parece que

han encontrado suficiente acomodo en los planes de estudio universitarios. Las competencias, en este contexto, se perciben como un saber hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales que se utilizan eficazmente para resolver de forma exitosa una tarea en un contexto definido (Lasnier, 2000). A este efecto, la formación basada en competencias podría ser considerada como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos, así como tareas y prácticas laborales a fin de que los participantes puedan desarrollar sus capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores (Irigoin y Vargas, 2002).

Por consiguiente, la mejora de la formación inicial de los profesionales constituirá un reto importante al que habrán de enfrentarse los sistemas formativos del futuro próximo, para responder a los cambios y a las expectativas que la sociedad del conocimiento impone. Al profesorado, en general, y a los profesionales de Educación Especial, en particular, se les demandan nuevas funciones, a sabiendas de que constituyen el pilar básico del devenir educativo y profesional. Esto implica definir un nuevo perfil en el que los futuros docentes se capaciten para planificar, actuar y reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar procesos de análisis críticos (Sales, 2006).

Ahora bien, las organizaciones educativas, cualquiera que sea su naturaleza, constituyen complejas estructuras de competencia comunicativa. Pero el estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo. Tras un periodo en el que



la atención se centraba en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. Concretamente, la competencia comunicativa puede ser considerada como un factor motivacional básico para la toma de decisiones y como un instrumento generador de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 1999). Se trata de una competencia fundamental para un docente (Perrenoud, 2004a).

A tenor de lo expuesto, la gestión del aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal se convierte en una función primordial para el profesorado, hasta tal punto que el éxito de su actividad profesional va a depender, en buena medida, de sus habilidades comunicativas no solo para transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino esencialmente para crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al., 2007). Es por ello que el conocimiento y uso de los recursos comunicativos (verbales y no verbales) se consideran fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005), aunque presuponer el dominio eficaz de los recursos comunicativos por los docentes es tan incierto como utópico; es más, es necesario reconocer que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000).

Cierto que, en el estudio sobre la comunicación, ha primado un enfoque de corte tradicional o funcionalista (Barron, 1989), cuya principal preocupación era el análisis de los aspectos mensurables del acto comunicativo (los gestos, la estructura y gramaticalidad del discurso, los turnos comunicativos...), sin duda muy

importantes, pero el conocimiento del acto comunicativo exige un enfoque integrador, holístico del mismo, que indague sobre las concepciones o creencias de los futuros docentes en cuanto a su grado de competencia en relación con las dimensiones fundamentales para su interacción didáctica en el aula y en el centro escolar. Por consiguiente, la asunción del enfoque comunicativo representa una apertura a posiciones más profundas, proyectadas al logro de una funcionalidad y actuación satisfactoria de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una investigación con la intención de conocer tanto las percepciones que poseen los futuros maestros de Educación Especial (EE) y de Audición y Lenguaje (AyL), acerca de sus habilidades comunicativas, como el profesorado implicado en su formación inicial. Para ello se plantearon los siguientes objetivos: 1) Conocer la percepción que posee el alumnado de estas especialidades sobre sus habilidades comunicativas; 2) Determinar, desde la percepción del profesorado, tanto el nivel de logro alcanzado por los estudiantes como el grado de importancia que deberían tener las competencias comunicativas en su formación; 3) Establecer posibles diferencias entre el alumnado de nuevo ingreso y quienes están próximos a egresar; 4) Sugerir algunas estrategias para optimizar el desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado.

## 2. Método

Se trata de una investigación por encuesta, que consistió en formular preguntas directamente a una muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo o guión previamente elaborado. Este estudio se complementó con un análisis docu-

mental (Bardín, 1986), cuyo objetivo es el almacenamiento de datos bajo una forma variable que facilite su comprensión.

Se adoptó una doble perspectiva metodológica (cualitativa y cuantitativa) para responder a los objetivos de la investigación, con la intención no sólo de triangular los resultados sino también de facilitar la comprensión global del problema planteado. Ambos procesos, de carácter interdependiente, se perciben, validan y analizan de forma independiente (Stake, 2005).

El hecho de que algunos autores consideren excluyentes el análisis estadístico y la investigación cualitativa no significa que no existan posiciones favorables a la superación del antagonismo cuantitativo-cualitativo (Rodríguez et al., 1996).

## 2.1. Población y muestra

La población está formada por el alumnado de 1º y 3º curso de las especialidades de Educación Especial (EE) y de Audición y Lenguaje (AyL) de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada), así como por el profesorado que imparte docencia en Magisterio en estas (y otras) especialidades, y también por una muestra documental (Guías docentes).

### 2.1.1. La muestra de estudiantes

Está constituida por el alumnado de esas dos especialidades, exceptuando aquellos que cursan estos estudios en los centros pertenecientes a los Campus de Melilla y Ceuta de la Universidad de Granada.

Para la obtención de una muestra significativa, se realizó un muestreo estratificado

con afijación simple o no proporcional y selección aleatoria de los sujetos a encuestar dentro de cada estrato (Cohen y Mannon, 2002). El criterio de agrupamiento o estratificación en este caso ha sido la especialidad de Magisterio cursada. El tamaño muestral obtenido permite estimar proporciones con un intervalo de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%, según las tablas de Tagliacarne.

La tabla 1 contiene los tamaños de cada una de las subpoblaciones y submuestras, así como los totales significativos y los reales, teniendo en cuenta:

- *Subpoblaciones*: número total de estudiantes reales asistentes a clase con regularidad;
- *Submuestra estadística*: datos que nos ofrece la fórmula de Tagliacarne como estadísticamente significativa para cada subpoblación (por curso y especialidad);
- *Submuestra real*: población real de estudiantes que responden en cada uno de los estratos señalados con anterioridad.

ESPECIALIDAD	Subpoblación		Submuestra estadística		Submuestra real	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Audición y lenguaje (AyL)	87	120	24	26	44	38
Educación Especial (EE)	38	116	11	25	46	20
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>236</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>90</b>	<b>58</b>

Tabla 1. Tamaños de las subpoblaciones.

### 2.1.2. La muestra de profesorado

Se recogieron un total de 152 cuestionarios válidos, que representan más del 50% de los docentes, entre el profesorado que imparte docencia en 1º y 3º de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

### 2.1.3. La muestra documental

Inicialmente, se seleccionaron distintas fuentes documentales o “*artefactos*” (McMillan y Schumacher, 2005), atendiendo a criterios de “oportunidad”, de “accesibilidad” y de “pertinencia”, según el objeto de estudio. No obstante, la selección de la muestra documental se realizó de forma progresiva (Flick, 2007; Tójar, 2005), partiendo de una selección o muestreo previo de los documentos básicos de estudio: Libros Blancos, Planes de Estudio y Evaluación de titulaciones hasta identificar dónde se encontraban los datos relevantes emergentes de estos documentos. Lo que nos llevó en definitiva a los Planes de Estudio de cada materia, en los cuales se muestran las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos actuales acerca de qué y cómo debe ser la formación en competencias comunicativas de los futuros maestros, lo cual se plasma en las Guías Docentes de las especialidades. Este muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización.

En síntesis, el análisis de las Guías Docentes obedece a distintas razones: a) son los documentos en los que se concreta la oferta docente y constituyen la forma que la Institución formativa tiene de hacer pública su oferta formativa; b) forman un instrumento al servicio del estudiante, en la medida en que a través del mismo se le ofrecen los elementos informativos suficientes como para determinar lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado; c) representan para el docente tanto un medio de intercambio entre el profesorado del mismo curso como

un compromiso acerca de cómo se va a ir desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) son una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

### 2.2. Obtención y análisis de datos

Se han utilizado diversos instrumentos para la obtención de datos. No obstante, teniendo en cuenta que el cuestionario es un instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (Schutt, 2001, Cohen y Manion, 2002), se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* para esta investigación, con la intención de recabar datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), tanto del profesorado como del alumnado. Ambos cuestionarios fueron validados inicialmente según el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Fox, 1981; Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores expertos en comunicación oral determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems. Posteriormente, también fueron validados de forma estadística, comprobando su fiabilidad y consistencia interna. En efecto, el cuestionario de los estudiantes obtuvo un coeficiente de fiabilidad alpha de 0,936 y el coeficiente de fiabilidad de los ítems analizados osciló entre 0,935 y 0,936. Además, para asegurar más aún la fiabilidad de este cuestionario, se le aplicó la prueba de las dos mitades, obteniendo unos resultados que muestran un nivel elevado de confiabilidad:

- Valor de  $\alpha$  para la primera parte: 0,900
- Valor de  $\alpha$  para la segunda parte: 0,881
- Coeficiente de Spearman-Brown: 0,866

Por su parte, el cuestionario del profesorado también obtiene un aceptable nivel de fiabilidad (Cfr. Gráfico 1).

Ambos cuestionarios incluyen 5 bloques temáticos (Cfr. tabla 2). No obstante, el cuestionario del alumnado consta de 60

ítems y el del profesorado de 15. Las preguntas de los cuestionarios son de elección múltiple con respuesta en abanico o de estimación para solicitar respuestas en las que se han establecido grados de intensidad a la hora de valorar un hecho o situación.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,546	
Prueba de esfericidad de Bartlett	659,415	
Chi-cuadrado aproximado		
gl	105	
Sig.	,000	

Resumen del procesamiento de los casos		
	N	%
Casos Válidos	150	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	150	100,0

**a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento**

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,636	,651	16

**Alfa de Cronbach si se elimina un elemento:  
Todos entre 0'592 y 0'681**

Gráfico 1. Validez y fiabilidad del cuestionario a profesores

Cuestionario de estudiantes		
Bloques	Competencias	Ítems
1º	Como buen emisor	12
2º	Como buen receptor	10
3º	Comunicativas y habilidades comunicativas en clase	20
4º	Para actuar en reuniones con padres y colegas	12
5º	Para ejercer la función tutorial	6
		<b>60</b>
Cuestionario del profesorado		
Bloques	Competencias	Ítems
1º	Como buen emisor	3
2º	Como buen receptor	3
3º	Comunicativas y habilidades comunicativas en clase	3
4º	Para actuar en reuniones con padres y colegas	3
5º	Para ejercer la función tutorial	3
		<b>15</b>

Tabla 2. Cuestionarios.

Para obtener la información de la Guía del Estudiante (análisis de documentos), se utilizó una parrilla de información, que consistió en una tabla de doble entrada en la que, de una parte, se recogieron los nombres de las asignaturas y la titulación en que se impartían, y, de otra, los aspectos en los que se contemplaba la competencia comunicativa (objetivos, contenidos del programa, metodología teórica y metodología práctica) y se describía o transcribía su desarrollo. Además se realizó un estudio descriptivo de las asignaturas (troncales, obligatorias, etc.) en las que se trata la competencia comunicativa, señalando cómo se aborda en las mismas.

Para realizar el análisis de datos cualitativos, se ha procedido del siguiente modo (Tesch, 1990): primero, se realizó un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y detenida, para determinar sus partes, identificar los aspectos más destacados, etc. Pero sin aplicar medidas de valoración porcentual para buscar rangos de importancia, por no considerarlo relevante en este estudio. Segundo, se hizo una primera interpretación de los significados obtenidos. Finalmente, después de una reflexión última, se estableció la pertinente teorización. Observadores expertos revisaron y validaron tanto el proceso como los resultados, alcanzando un nivel de acuerdo unánime.

El estudio de los datos cuantitativos se realizó con el Programa SPSS 14.0, efectuándose análisis descriptivos y análisis de correspondencias. En todas las pruebas se estableció un nivel de confianza del 5%.

### 3. Resultados

Para una mejor comprensión de los datos, conviene señalar inicialmente la prevalencia del género femenino frente al

masculino en esta Facultad de Educación (80'7% de mujeres, 19'0% de hombres y un 0'2% que no se ha definido). De ellos, cursan la especialidad de EE el 7'4% y AyL el 9'2%.

Del alumnado escolarizado en 1º, un 79'4% son mujeres frente al 20'4% de hombres y un 0'2% de la muestra que no se identifica. De ellos, un 8'8 % realiza los estudios de EE y un 8'5% cursa AyL.

Entre el alumnado escolarizado en 3er curso, un 16'9% son varones, un 82'3% mujeres y un 0'5% no se definen. De ellos, un 5'4 % realiza los estudios de EE y un 10'2% es de la especialidad de AyL.

A continuación, se sintetizan los datos y se señalan algunos porcentajes, teniendo en cuenta que los valores 1,00 y 5,00 representan la percepción más baja/alta en cuanto al dominio de la habilidad comunicativa (1. Dominio Nulo; 2. Dominio Insuficiente; 3. Dominio Suficiente; 4. Dominio Elevado; 5. Dominio muy elevado).

#### 3.1. Resultados obtenidos de los estudiantes

A continuación se muestran los datos obtenidos por el alumnado, tanto en la especialidad (EE y AyL) como en el curso (1.º y 3.º). En la tabla 3 se incluyen los valores preferentes seleccionados y sus porcentajes, por especialidades. En la tabla 4 se reflejan los valores y porcentajes por cursos. No obstante, para la correcta interpretación de los datos, se han tenido en cuenta conjuntamente los valores 1 y 2, que representan la falta de dominio de la capacidad, y los valores 3 y 4, que indican un dominio de la capacidad.

### 3.1.1. En el análisis de contingencias por especialidades

El alumnado de ambas especialidades muestra una evidente preferencia, aunque con diferente porcentaje, por el valor 3 en los ítems v6 (“me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación”), v8 (“evito que la opinión que me merece el receptor reste objetividad a mi condición de emisor”) y v57 (“evaluar y registrar los resultados de una entrevista como tutor”), lo que significa que percibe un nivel de dominio suficiente de estas habilidades comunicativas. Sin embargo, en el ítem v2 (“me expreso por escrito con propiedad y corrección”), la elección se centra mayoritariamente en el valor 2 (dominio insuficiente), por el alumnado de ambas especialidades, con porcentajes idénticos.

En el ítem v5 (“me siento seguro cuando tengo que iniciar una comunicación”), se observa que, mientras el alumnado de EE manifiesta un dominio entre nulo e insuficiente de esta habilidad, en su mayor parte, los estudiantes de AyL se decantan mayoritariamente por el valor 2, que alude a un dominio insuficiente de la competencia.

En el ítem v7 (“contrasto opiniones antes de imponer mis propias ideas directamente”), el alumnado de EE opta por el valor 3 (dominio suficiente), mientras que el de AyL opta por el valor 2 (dominio insuficiente).

En el ítem v11 (“permite que quien me escucha me manifieste hasta qué punto me entiende”), la percepción que los estudiantes de EE poseen sobre el dominio de esta habilidad es insuficiente (valor 2), mientras que los de AyL señalan el valor 3, que representa un dominio suficiente de la misma.

En el ítem v12, sobre aspectos generales acerca de la habilidad de buen emisor, se aprecia que los estudiantes de ambas especialidades se decantan, con diferente porcentaje, por consignar un dominio insuficiente (valor 2).

En el ítem v13 (“respeto las opiniones o ideas de quien me habla”), los resultados obtenidos en ambas especialidades muestran preferencias comunes, al decantarse mayoritariamente por el valor 3, que se vincula con el dominio suficiente de esta competencia.

En el conjunto de ítems: v10 (“utilizo un lenguaje comprensible en mis relaciones con los demás”), v14 (“me concentro en escuchar antes de emitir un juicio u opinión”), v15 (“me pongo en el lugar del otro para comprender mejor sus reacciones”), v16 (“me cercioro de que he comprendido antes de intervenir”), v19 (“presto atención al contexto para entender el significado de las palabras”), v43 (“prestar atención a lo que dicen los demás”), el alumnado de ambas especialidades señala mayoritariamente, aunque con diferente porcentaje, el valor 3, que indica un dominio suficiente de estas competencias comunicativas.

En el caso de los ítems v1 (“me expreso oralmente con propiedad y corrección”), v4 (“persuado a los demás con mis argumentos”), v44 (“autorregular la frecuencia y la duración de mis propias intervenciones”) y v56 (“aplicar las técnicas que requiere la relación de ayuda”), los estudiantes de ambas especialidades optan por señalar mayoritariamente el valor 2 en sus respuestas, que se corresponde con una percepción insuficiente de dominio.

Respecto al grupo de ítems v20 (“conservo la calma aunque el que me hable está excitado”), v21 (“hago preguntas

para cerciorarme de que he comprendido bien”), v22 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades de buen receptor son”), puede apreciarse que, mientras en el alumnado de EE dominan las respuestas que marcan el valor 3 (dominio suficiente), en AyL el alumnado se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente). Ambos con porcentajes diferentes, como se aprecia en la tabla.

Del conjunto de ítems agrupados: v23 (“articular clara y correctamente y a la velocidad moderada”), v42 (“en general, considero que mi dominio de los aspectos comunicativos de la labor docente son”), v49 (“expresarme con concisión, claridad y precisión”), v59 (“interpretar el significado de los signos verbales y no verbales durante la entrevista”), los estudiantes de ambas especialidades (EE y AyL) optan, en mayor medida y en porcentaje diferente, por el valor 2, que se caracteriza por aludir a una percepción de dominio insuficiente de las competencias.

En los ítems v24 (“organizar adecuadamente mis exposiciones”) y v27 (“usar ejemplos adecuados a los contenidos y al nivel de los alumnos”), los estudiantes de las dos especialidades (EE y AyL) señalan el valor 2, que se corresponde con un dominio insuficiente de estas habilidades.

En el ítem v26 (“aplicar estrategias de motivación para interesar a los alumnos en la materia o materias”), al estudiar las contingencias por especialidades, el alumnado señala mayoritariamente el valor 3 (dominio suficiente). Lo mismo sucede con el ítem v28 (“captar y mantener la atención de los alumnos”), ya que el alumnado de ambas especialidades muestra una preferencia por el valor 3, que hace referencia a una percepción de dominio suficiente de la habilidad.

Por la similitud de las respuestas encontradas, se han agrupado los ítems v3 (“pienso lo que voy a decir antes de expresarlo”), v33 (“aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos”), v46 (“centrarme en la materia objeto de debate”), cuyos resultados, en las especialidades de EE y de AyL, se acumulan en el valor 2 (dominio insuficiente) en una proporción mayoritaria.

En el caso del ítem v32 (“utilizar productivamente el sentido del humor”) los estudiantes de EE y AyL se decantan por el valor 3, que representa un grado de dominio medio o suficiente de esta competencia.

Respecto al ítem v34 (“conocer los contenidos que voy a impartir”), el alumnado de la especialidad de EE muestra una clara preferencia por el valor 2 (dominio insuficiente), mientras que los estudiantes de AyL prefieren en su mayoría el valor 3, apreciando un nivel de dominio suficiente de la habilidad.

En los ítems v30 (“hacer uso de distintas modalidades de preguntas”) y v35 (“afrontar las situaciones comprometidas en clase”), los estudiantes de EE y de AyL muestran una tendencia común al señalar el valor 2 como preferente (dominio insuficiente).

La agrupación de los ítems v17 (“prescindiendo de los prejuicios que tengo acerca de quien me habla”), v25 (“emplear un nivel de vocabulario adecuado”), v36 (“lograr que los alumnos se centren en la tarea”) y v53 (“respetar las decisiones acordadas por la mayoría de los miembros aunque no coincidan con nuestras propias posiciones”) tiene su explicación, como en los casos anteriores, en la similitud que presenta en el estudio de las contingencias por especialidades. La opción mayoritaria elegida en estos casos por los estudiantes encuestados es el valor 2 (dominio insuficiente) para las es-

pecialidades de EE y AyL. No obstante, en el caso de los estudiantes de EE, se observa una tendencia al empate entre la opción 2 y la 3 (dominio suficiente).

En el ítem v37 (“utilizar productivamente la crítica y la alabanza”), se aprecian respuestas mayoritarias entorno al valor 2, tanto en EE como en AyL, lo cual hace referencia a una percepción del dominio de esta competencia como insuficiente.

En el ítem v38 (“sentirme seguro para conducir el grupo clase”), las respuestas obtenidas muestran divergencias entre los estudiantes de ambas especialidades. En efecto, mientras que en la especialidad de EE los estudiantes se decantan de forma mayoritaria por el valor 1, que denota un dominio nulo de la competencia, aunque muy cerca de los valores 2 y 3, en el caso del alumnado de AyL se observa una elección mayoritaria del valor 2, que se corresponde con una percepción de dominio insuficiente de esta habilidad.

En los ítems v39 (“utilizar los gestos y otras expresiones corporales para mejorar la comunicación”) y v40 (“utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones en clase”), los resultados obtenidos ponen de manifiesto tendencias comunes en la elección de los valores, por cuanto los estudiantes de ambas especialidades se decantan por señalar el valor 2 para significar una percepción de dominio insuficiente de estas competencias.

En cuanto al ítem v41 (“permitir que los alumnos manifiesten sus dudas sobre lo explicado o realizado”), se constatan los siguientes resultados: los estudiantes de la especialidad de AyL muestran un interés mayoritario por el valor 2, que implica un conocimiento de esta habilidad insuficiente. Sin embargo, los de la

especialidad de EE muestran su preferencia en mayor medida por el valor 3, que implica una percepción de conocimiento medio o suficiente de la habilidad.

En el grupo de ítems v9 (“evito emitir opiniones categóricas sobre asuntos que ignoro”), v31 (“lograr la participación de los alumnos”) y v45 (“preparar con antelación los puntos fuertes de mis argumentaciones”), los resultados arrojan diferencias entre ambas especialidades. Efectivamente, si el alumnado de la especialidad de AyL se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente), los estudiantes de la especialidad de EE optan por el valor 3 en su mayoría, que alude al dominio suficiente de las competencias.

En el ítem v47 (“respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención”), las contestaciones mayoritarias del alumnado ponen de relieve evidentes divergencias. Quienes cursan la especialidad de EE acumulan en el valor 4 su preferencia, lo que indica una percepción de sus habilidades de dominio elevado. Por el contrario, los estudiantes de AyL eligen, en su mayoría, el valor 2, que muestra una percepción de dominio insuficiente de la habilidad.

En cuanto al ítem v48 (“intervenir con naturalidad y sin inhibiciones”), se observa que el alumnado de ambas especialidades coincide en su apreciación, ya que las preferencias mayoritarias de éstos se fijan en torno al valor 2, para señalar un nivel insuficiente de dominio.

También se aprecian tendencias comunes de elección en los ítems v29 (“crear en el aula un clima de relación positivo”), v50 (“esforzarme para que mis intervenciones sean percibidas por los demás como una contribución importante al logro



de los objetivos del grupo”) y v52 (“acompañar mis críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema”), ya que el alumnado de ambas especialidades se decanta en mayor medida por el dominio insuficiente de estas habilidades, cuando designan el valor 2.

Los análisis de contingencias por especialidades, en el caso del ítem v55 (“planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría”), ponen de manifiesto la preferencia de los estudiantes de ambas espe-

cialidades por el valor 2, para significar una percepción de dominio insuficiente de esta competencia.

Finalmente, en el caso de los ítems v58 (“crear un ambiente propicio a la relación interpersonal”) y v60 (“en general, considero que mi dominio de las habilidades comunicativas propias del profesor tutor son”), puede observarse la preferencia por el valor 2 en ambas especialidades, lo cual pretende designar un dominio insuficiente de la habilidad.

<b>Ítem</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
<b>Valores (% EE/AyL)</b>	v2	v2	v2	v2	v1-2/2	v3	v2	v3	v3/2	v3	v2/3	v2	v3	v3	v3
	69.7 64.6	47 47	47 46.3	62.1 45.1	71.2 35.4	36.4 41.5	42.4 58.5	57.6 39	48.5 36.6	53 35.4	45.5 43.9	59.1 51.2	45.5 35.4	39.4 40.2	50 42.7
<b>Ítem</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
<b>Valores (% EE/AyL)</b>	v3	v2	v2/3	v3	v3/2	v3/2	v3/2	v2	v2	v2	v3	v2	v3	v2	v2
	43.9 37.8	37.9 48.8	47 51.2	47 39	39.4 43.9	47 36.6	42.4 46.3	43.9 56.1	65.2 46.3	48.5 53.7	43.9 35.4	47 41.5	40.9 37.8	43.9 46.3	43.9 51.2
<b>Ítem</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>45</b>
<b>Valores (% EE/AyL)</b>	v3/2	v3	v2	v2/3	v2	v2	v2	v1/2	v2	v2	v3/2	v2	v3	v2	v3/2
	50 46.3	45.5 39	43.9 41.2	47 42.7	57.6 37.8	36.4 52.4	42.4 43.9	34.8 47.6	40.9 45.1	56.1 46.3	54.5 40.2	56.1 41.5	50 45.1	56.1 46.3	37.9 37.8
<b>Ítem</b>	<b>46</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>58</b>	<b>59</b>	<b>60</b>
<b>Valores (% EE/AyL)</b>	v2	v4/2	v2	v2	v2	v2	v2	v2	v2	v2	v2	v3	v2	v2	v2
	40.9 40.9	33.3 32.9	48.5 47.6	37.9 48.8	39.4 42.7	48.5 45.1	34.8 45.1	45.5 48.8	47 48.8	57 51.2	43.9 54.9	47 47	42.4 41.5	42.4 53.7	34.8 47.6

### 3.1.2. En el análisis de contingencias por curso

En un primer grupo de variables de contingencias por cursos, se han reunido todos los ítems (v1, v12, v17, v21, v23, v24, v25, v26, v27, v28, v30, v31, v33, v37, v38, v39, v40, v41, v42, v44, v46, v48, v49, v50, v51, v52, v53, v54, v55, v56, v58, v59, v60) que obtienen una puntuación con tendencia mayoritaria. En este sentido,

se aprecia que los estudiantes de 1º optan mayoritariamente por el valor 2, que representa en el cuestionario un nivel de dominio insuficiente de estas competencias comunicativas. Sin embargo, en el caso de 3º curso, la mayoría del alumnado marca el valor 3 (dominio suficiente de la habilidad). De estos resultados puede inferirse un incremento de las habilidades comunicativas durante la carrera, según la percepción de los propios estudiantes.

En un segundo grupo de variables (v2, v3, v10, v11, v15, v16, v18, v19, v22, v29, v32, v43, v45, v47), todos los estudiantes (tanto de 1º como de 3º) se decantan en mayor medida, aunque con porcentajes diferentes, por un valor intermedio de dominio de estas competencias. Si bien, porcentualmente, hay diferencias entre ambos grupos siempre a favor de los estudiantes de 3º curso, aunque para ello haya que considerar los porcentajes conjuntos obtenidos en los valores 3 y 4. Es un bloque de competencias en las que se ha progresado, pero muy levemente.

En un tercer grupo de variables (v4, v5, v8, v35, v36, v57), se puede observar tendencias comunes entre el alumnado de 1º y el de 3º, al optar, en la mayor parte de los ítems del cuestionario, por un valor insuficiente. Sin embargo, se advierte una ligera tendencia hacia el valor 3.

En cuarto lugar, que incluye un solo ítem (v6: me siento seguro cuando tengo que mantener una conversación”), se constata que el alumnado de 1º tiene una valoración

más alta (dominio suficiente) que sus compañeros de 3º, respecto a su competencia en esta capacidad (dominio insuficiente). Ello podría deberse a un incremento de su conciencia sobre lo que supone ser competente en esta habilidad conversacional.

Finalmente, en el quinto grupo de variables (v13 v14) se aprecia que el alumnado de ambos cursos tiene una percepción elevada sobre estas competencias comunicativas. En efecto, los estudiantes de 1º optan preferentemente por el valor 3 (dominio suficiente) y los de 3º, por su parte, valoran aún más estas habilidades, señalando mayoritariamente el valor 4 (dominio elevado).

Como se recordará, para que los datos reflejados en la tabla 4 no induzcan a error, la apreciación de estos resultados deriva de la consideración conjunta (suma de porcentajes) de los valores 1 y 2 (que representan el dominio nulo o insuficiente de la capacidad) frente a los valores 3 y 4 (que señalan el dominio suficiente o elevado de la misma).

<b>Ítem</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
<b>Valores (%1º/3º)</b>	v2/3	v3	v3	v2	v2	v3/2	v2	v2	v2/3	v3	v3	v2/3	v3/4	v3/4	v3
	55.1 40.4	44.5 39.9	41.8 38	50.9 37.5	33.3 27	40.8 36.7	40.5 35.8	46.6 40.4	36.2 35.8	52.2 43.7	43.9 45.3	49.7 40.4	33.9 47.4	43 41.8	42.2 44.2
<b>Ítem</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
<b>Valores (% 1º/3º)</b>	v3	v2/3	v3	v3	v2/3	v2/3	v3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v3	v2/3
	44.1 43.7	55.5 42.9	49.1 39.1	45.1 43.4	40.1 36.1	43.7 39.1	48.7 41.2	54.5 48	53.6 45	54.3 43.7	39.3 37.5	42.8 37.7	41.6 39.4	40.5 36.4	48.7 40.4
<b>Ítem</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>45</b>
<b>Valores (% 1º/3º)</b>	v2/3	v3	v2/3	v3	v2	v2	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v3	v2/3	v3
	42.6 38.8	41.6 34.5	40.5 44.7	40.1 41	40.8 34.5	47.8 36.1	49.5 40.2	36.8 35.8	42.6 32.6	43.9 39.9	34.1 36.7	50.3 41.8	41.2 38.3	58.2 36.1	37.6 42.6
<b>Ítem</b>	<b>46</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>58</b>	<b>59</b>	<b>60</b>
<b>Valores (% 1º/3º)</b>	v2/3	v3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2/3	v2	v2/3	v2/3	v2/3
	46.4 45.3	38 36.1	46.4 35	40.8 41.8	50.5 39.1	48.2 43.9	43 44.2	44.1 40.7	49.7 46.4	45.1 36.4	49.9 38.8	45.1 35.8	50.7 38.3	43.2 37.2	54.5 40.4

Tabla 4. Valores preferidos y porcentajes por cursos (1º y 3º).

### 3.2. Resultados obtenidos del profesorado

Para una mejor comprensión de estos resultados, conviene advertir que el profesorado encuestado imparte docencia en uno o más cursos de la carrera y, en general, en más de una especialidad, por lo que las apreciaciones vertidas no atañen exclusivamente a las especialidades de AyL y EE sino al conjunto de las especialidades de Magisterio, impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Asimismo, se ha de subrayar que el profesorado otorga a la competencia comunicativa un grado de importancia muy alto (91.2 %), para el buen desempeño de la función docente de un maestro (Cfr. tabla 5).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	1,3	1,3
	3,00	2	1,3	2,6
	4,00	8	5,3	7,9
	5,00	140	91,2	100,0
	Total	152	100,0	100,0

Tabla 5. Grado de importancia de la competencia comunicativa.

En otro sentido, en el análisis de contingencias referidas al cuestionario del profesorado, si se estudia el cruce entre el grado de importancia asignada por los docentes universitarios a la "competencia comunicativa" para el ejercicio de la función docente con el "grado de atención en clase y trabajo de esta competencia en su materia", se observa en las respuestas de los docentes que trabajan dicha competencia suficientemente en un 53.3% de los casos, frente a 40% que asegura trabajarla poco o insuficientemente, y un 6.7% que directamente señala no trabajarla. Y marcan un grado de importancia a tal dimensión de poco impor-

tante (16.7%) o relativamente importante (16.7%), frente al 66.7% que asegura ser una dimensión bastante importante o de un grado elevado de relevancia para esta formación. No aparecen puntuaciones en el resto de ambas escalas de valoración, lo que indica que las opiniones están bastante agrupadas (Cfr. tabla 6).

V <sub>2</sub>		Se trabaja			Total
		1	2	3	
2	% dentro de V <sub>2</sub>	20,0 %	20,0 %	60,0 %	16,7 %
	% del total	3,3 %	3,3 %	10,0 %	
3	% dentro de V <sub>2</sub>	.0 %	40,0 %	60,0 %	16,7 %
	% del total	.0 %	6,7 %	10,0 %	
4	% dentro de V <sub>2</sub>	5,0 %	45,0 %	50,0 %	66,7 %
	% del total	3,3 %	30,0 %	33,3 %	
Total	% dentro de V <sub>2</sub>	6,7 %	40,0 %	53,3 %	100 %

Tabla 6. ¿Se trabaja la competencia comunicativa?

#### 3.2.1. Competencia como buen emisor

En general, el profesorado considera que trabaja esta habilidad suficientemente (43.4%) o incluso en grado elevado (27.6%) o muy elevado (2.6%), aunque no faltan quienes admiten hacerlo de forma insuficiente (26.3%). Asimismo consideran que esta habilidad es conseguida por los estudiantes de forma insuficiente (47.4%) o sencillamente no alcanzada (6.6%) y solo un 3.9% admiten que se domina siempre o en grado elevado (9.2%). Finalmente, un 76.6% del profesorado piensa que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre, un 19.7% bastante y un 2.6% que debería trabajarse suficientemente.

#### 3.2.2. Competencia como buen receptor

El profesorado entiende que trabaja esta habilidad suficientemente (50%) o incluso en grado elevado (27.6%) o muy elevado

(5.3%), aunque algunos admiten hacerlo de forma insuficiente (17.1%). Asimismo consideran que esta habilidad es conseguida por los estudiantes de forma insuficiente (31.6%) o sencillamente no alcanzada (3.9%), mientras que un 42.1% admiten que los estudiantes consiguen esta habilidad suficientemente, en grado elevado (15.8%) o incluso siempre (6.6%). Finalmente, el profesorado estima que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (69.1%), bastante (25.6%) o al menos suficientemente (2.6%).

### 3.2.3. Competencias y habilidades comunicativas en clase

El profesorado opina que, en general, trabaja estas habilidades suficientemente (44.7%) o incluso en grado elevado (22.4%) o muy elevado (7.9%), aunque no faltan quienes consideran que lo hacen de forma insuficiente (23.7%) o simplemente que no trabajan estas habilidades (1.3%). Asimismo piensan que estas habilidades son conseguidas por los estudiantes suficientemente (48.7%), en grado elevado (2.6%) o incluso siempre (5.3%), aunque un 38.2% admiten que algunos alumnos lo hacen de forma insuficiente y un 5.3% considera que no la adquieren. Finalmente, un 73.7% del profesorado piensa que estas competencias se deberían trabajar en la carrera siempre, un 17.1% bastante y un 7.9% suficientemente. Solo un 1.3% del profesorado las considera poco relevantes.

### 3.2.4. Competencias comunicativas para actuar en reuniones

En opinión del profesorado estas habilidades son tenidas suficientemente en

cuenta en sus aulas (43.4%) o incluso en grado elevado (22.4%) o muy elevado (2.6%), aunque un 25% del profesorado entienda que lo hace de forma insuficiente y un 6.6% admita que no trabaja estas habilidades comunicativas. Asimismo consideran que algunos estudiantes (10.5%) no son capaces de alcanzar estas competencias y quienes lo logran lo hacen de manera insuficiente (50%). No obstante, un 34.2% del profesorado entiende que los estudiantes consiguen suficientes habilidades comunicativas para actuar en las reuniones e incluso un 2.6% admiten un dominio bastante elevado o muy elevado. Finalmente, el profesorado considera que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (60.5%) o bastante (32.9%), aunque un 6.6% estime que el trabajo de esta competencia durante la carrera es irrelevante.

### 3.2.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

En general, un 32.9% del profesorado considera que trabaja estas habilidades suficientemente o incluso en grado elevado (18.4%) o muy elevado (5.3%), aunque algunos profesores admiten hacerlo de forma insuficiente (28.9%) o simplemente opinan que no trabajan estas habilidades (14.5%). No obstante, un 42.1% estima insuficiente la conquista de esta competencia por los estudiantes o incluso nula (14.5%). Si bien, un 32.9% del profesorado estima que esta competencia es conseguida por los estudiantes suficientemente y que un 10.5% que lo hacen en grado elevado. Finalmente, el profesorado piensa que esta competencia se debería trabajar en la carrera siempre (78.9%) o frecuentemente (17.1%). Solo un 2.6% del profesorado las considera poco relevantes.

### 3.3. Resultados obtenidos del análisis documental

A continuación se señalan las asignaturas en las que se infiere un tratamiento de la competencia comunicativa, a partir del análisis de las Guías Docentes.

#### 3.3.1. Asignaturas troncales

- *Didáctica General*: se contempla de forma superficial en los objetivos de la asignatura cuando se habla de “redefinir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso de comunicación y probar el papel mediacional del profesor”. Sin embargo, esta declaración de intenciones no se concreta en ninguno de los contenidos del programa.
- *Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Edad Escolar*: en su parte práctica, se plantea la necesidad de “aprender a hablar en público”, lo cual puede ser considerado un indicador del aprendizaje de la competencia comunicativa.
- *Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica*: recoge entre sus contenidos “el desarrollo en la comunicación oral y escrita”.
- *Formación rítmica y danza*: incluye, entre sus objetivos, “el desarrollo de habilidades corporales”, que puede vincularse con el lenguaje no verbal y el estudio de la pragmática.

#### 3.3.2. Asignaturas obligatorias

- *Psicología del lenguaje*: se trata de una asignatura de la especialidad de Audición y Lenguaje, que plantea, en términos programáticos, “aprender a expresarse públicamente”, lo cual puede ser considerado como un exponente del aprendizaje de la competencia comunicativa.

#### 3.3.3. Asignaturas optativas

- *Comunicación y lenguaje corporal*: pertenece al grupo de optativas de la especialidad de Audición y Lenguaje, que trata la importancia de los métodos no verbales en la comunicación, tanto en los objetivos como en los contenidos del programa de la asignatura.
- *La integración a través de las artes plásticas y visuales*: en esta asignatura de la especialidad de Educación Especial se plantea el arte como forma de comunicación dentro del apartado de objetivos de la Guía Docente, pero en el sentido de que el alumnado pueda desarrollar tales habilidades.

## 4. Conclusiones y proyección didáctica

Con anterioridad, se ha presentado una síntesis de los resultados y los porcentajes obtenidos de los análisis efectuados. Asimismo, se ha incluido también las principales observaciones que de esos análisis pudieran derivarse.

Esta es la razón por la cual, al presentar las conclusiones finales de este estudio, necesariamente nos limitaremos a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se desprenden del mismo, evitando la repetición de datos puntuales que en todo momento se pueden comprobar en las páginas precedentes. Precisamente, a efectos de simplificar esta búsqueda, las observaciones generales o conclusiones que se presentan se estructuran en función de los tipos de análisis efectuados.

Se ha de señalar inicialmente que, aunque la competencia comunicativa es considerada como una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, esta

investigación nos ha permitido comprobar que (a) la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente en los estudios de Magisterio, (b) el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de EE y de AyL es limitado, (c) en general, el alumnado de 3er curso de estas especialidades admite un mayor nivel de competencia comunicativa que el de 1º.

De manera detallada, la investigación reveló cuáles eran las percepciones acerca de las competencias comunicativas que tanto los maestros de EE y de AyL en formación como el profesorado poseían, así como los escasos aspectos comunicativos que supuestamente eran trabajados en las aulas, según se desprende del análisis de las Guías docentes.

#### 4.1. Conclusiones obtenidas de los estudiantes

1. Los estudiantes de EE y AyL consideran insuficientes sus habilidades como emisores docentes, especialmente cuando deben expresarse de forma oral o escrita con propiedad y corrección o persuadir a sus interlocutores. Sin embargo, se consideran capaces para iniciar y mantener conversaciones, contrastar opiniones o utilizar un lenguaje comprensible.
2. No obstante, aunque no son capaces de prescindir de los prejuicios sobre sus interlocutores, el alumnado de EE y AyL consideran que sus habilidades como receptores son suficientes.
3. Asimismo, aunque se consideran capaces para captar, motivar e implicar al alumnado, así como para resolver sus dudas; en general, sus habilidades comunicativas en el aula las estiman insuficientes, ya que consideran limitada su competencia para hablar adecuadamente, organizar correctamente sus exposiciones, utilizar un vocabulario y unos contenidos adecuados al auditorio, aplicar las técnicas de trabajo, incentivar o reforzar de forma pertinente o hacer un uso adecuado de la comunicación no verbal para complementar la comunicación oral.
4. Los estudiantes de ambas especialidades admiten notables carencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes, dadas sus limitaciones en cuanto a la autorregulación de sus intervenciones, la solución acertada de los problemas que pudieran surgir o el cumplimiento de las decisiones mayoritariamente acordadas.
5. Además estos estudiantes perciben que su competencia como tutores es insuficiente, ya que no se sienten capaces de planificar y registrar los resultados de las entrevistas, crear ambientes estimulantes o interpretar adecuadamente los signos no verbales de las conversaciones.
6. Los estudiantes de EE y AyL muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen.
7. Finalmente, aunque no se observan diferencias significativas entre los estudiantes de ambas especialidades, sí se aprecian discrepancias de matiz entre ellos. En efecto, los estudiantes de EE se muestran más seguros que los de AyL cuando deben contrastar opiniones, conversar en situaciones inadecuadas, interrogar o implicar al alumnado, escuchar sus dudas o preparar sus propias argumentaciones. Sin embargo, sucede lo contrario cuando tienen que escuchar a sus interlocutores o mostrar un conocimiento de los contenidos a impartir. Por último, llama la atención que mientras el alumnado de EE otorga un dominio elevado al he-

cho de tener que respetar las opiniones de los otros miembros del grupo y sus turnos de intervención, el de AyL manifiesta un dominio insuficiente de esa habilidad comunicativa.

## 4.2. Conclusiones obtenidas del profesorado

1. El profesorado considera muy relevante que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas propias de un buen emisor, ya que se trabajan ampliamente en sus aulas, por cuanto resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes. Sin embargo consideran que estas habilidades son minoritariamente alcanzadas por los estudiantes.
2. También otorgan un importante papel a la conquista de las habilidades inherentes a un buen receptor. Entienden que son muy trabajadas en sus aulas, así como que suelen ser adquiridas por los estudiantes.
3. Asimismo el profesorado destaca la relevancia que tiene el dominio de las habilidades comunicativas para desenvolverse en el aula, asumiendo que el profesorado las trabaja ampliamente y que el alumnado las consigue mayoritariamente.
4. El profesorado muestra, sin embargo, evidentes dudas en cuanto al dominio de las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en las reuniones, a pesar de que considera que son muy tenidas en cuenta en el aula y entienden que deberían trabajarse sistemáticamente durante toda la carrera.
5. Por último, el profesorado estima que los estudiantes poseen escasas habilidades para ejercer la función tutorial, a pesar de que son trabajadas suficientemente durante la carrera, por considerarlas muy relevantes para el ejercicio de la docencia.

## 4.3. Conclusiones obtenidas de los documentos (guías docentes)

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que la competencia o habilidad comunicativa no se contempla en la formación inicial del docente de manera reglada y sistemática, a tenor del análisis efectuado de las Guías docentes. Efectivamente, aunque el desarrollo de algunos de los aspectos comunicativos pueda apreciarse en ciertas Guías didácticas de determinadas asignaturas, lo cierto es que no se puede hablar de una actuación sistemática y sí de acciones puntuales. Es revelador el hecho de que no se contemple el desarrollo de la competencia comunicativa, habilidad tan importante para el desempeño de la actividad docente, en el *Practicum* de la carrera.

De los resultados obtenidos en este estudio, se pueden señalar algunas pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente: 1) incorporar de forma reglada el desarrollo de las competencias comunicativas en las futuras Guías docentes; 2) adecuar el discurso a cada situación comunicativa, a partir del análisis de los contextos en los que se produce la comunicación; 3) conocer diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos para mantener la atención del grupo; 4) comprender cómo se estructuran los mensajes orales.

El carácter exploratorio de esta investigación, no obstante, aconseja una interpretación prudente de los resultados, especialmente a la hora de generalizar sus resultados, los cuales están abiertos a futuras comprobaciones o réplica. Pero el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo (ampliar las muestras, construir nuevos

instrumentos que permitan un análisis más pormenorizado de la competencia comunicativa en los futuros docentes, incorporar nuevos contextos...).

## Referencias

- AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CATALUÑA (2003). *Educación Superior y Trabajo de Cataluña*. Barcelona: AQU.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARRON, A. (1989). Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante. *Bordón*, 4, 681-689.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- CASTELLÁ, J. M.; COMELLES, S.; CROSS, A. y VILÀ, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- HODDER, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. DENZIN, K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publicaciones.
- IRIGOIN, M. y VARGAS, F. (2002). Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. *Boletín CINTERFOR No. 152*, <http://www.cinterfor.org.uy/public>. Consultado el 26 de diciembre de 2009.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guarín.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pesaron Edison Desleí.
- PERRENOUD, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grado.
- PERRENOUD, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grado.
- SALES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SANZ, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Grado.
- SCHUTT, R. K. (2001). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning*. New York: Routledge.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TEJADA J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Comunicación y Pedagogía*, núm. 158, 17-26.
- TEJADA J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/recfpro/>
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.
- TÓJAR, J. C. (2005). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.



# Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208

Recepción: 29/04/2010

Aceptación: 02/05/2010

**Blas Bermejo Campos**

**José M<sup>o</sup> Fernández Batanero**

Universidad de Sevilla

## RESUMEN

La creación de un clima de convivencia pacífica en los centros educativos por medio de fomentar habilidades sociales específicas y resolución de conflictos, es una forma eficaz de hacer efectiva la educación para la paz en el día a día, repercutiendo todo ello en la propia calidad de la educación. El presente trabajo explora las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros de titularidad privada y privada concertada de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en materia de habilidades sociales, legislación y resolución de conflictos. Para su realización se ha empleado una metodología mixta, donde se han desarrollado dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo y otro de carácter cualitativo. La muestra ha estado compuesta por 871 docentes distribuidos en 73 centros educativos. Los resultados evidencian, entre otras conclusiones, que a diferencia de otros estudios en centros de titularidad pública, el nivel de conflicto en estos centros educativos es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. A pesar de no existir un ambiente conflictivo, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en estos centros educativos, pudiéndose justificar esta afirmación por la influencia que tienen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

## PALABRAS CLAVES

Necesidades formativas, habilidades sociales, resolución de conflictos, convivencia escolar, clima escolar, destrezas sociales, aprendizaje cooperativo, comunicación.

## ABSTRACT

The creation of a peaceful atmosphere of coexistence in schools, by promoting specific social abilities and conflict resolution, is an effective way to enforce education for peace in the day-to-day, affecting all of this to the actual quality of education. This paper explores the training needs of teachers of Primary and Secondary schools in private ownership and private concert of the Autonomous Community of Andalusia, in terms of social abilities, law and conflict resolution. To carry out the investigation, it has been used a mixed methodology, where they have developed two data collection instruments: both a quantitative and a qualitative one. The sample has been composed of 871 teachers from 73 schools. The results show, among other conclusions, that unlike other studies in state schools, the level of conflict in these schools is very low and variable, and is conditioned by socio-economic and cultural factors. Despite the absence of a trouble environment, most teachers have a negative assessment of the existing atmosphere in these schools, which might be due to the influence of the media in the educational community in general and in particular among teachers.

## KEYWORDS

Training Needs, Social Abilities, Conflict Resolution, School Coexistence, School Atmosphere, Social Skills, cooperative learning, communication.

(pp. 65-76)

# 1. Introducción

Este trabajo se contextualiza en el marco de un proyecto denominado “Estudio sobre la adquisición de Habilidades Sociales para la resolución de conflictos y su aplicación en los centros docentes andaluces de Educación Primaria y Secundaria”. El estudio presenta como propósito conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

En la actualidad, se considera un consenso mundial acerca de la urgencia de prevenir conflictos y fomentar la convivencia pacífica a través del fomento de habilidades sociales. La forma más eficaz de prevención de las futuras conductas violentas, iniciándose desde las edades más tempranas, es a través del desarrollo de las habilidades para convivir pacíficamente.

Es de sobra conocido, social y legalmente, que la escuela es el entorno privilegiado para la enseñanza y el entrenamiento de dichas habilidades, ya que se sabe que la aceptación por parte de los compañeros y compañeras está positivamente relacionada con el grado en el que los alumnos y alumnas proporcionan recompensas sociales positivas con los que les rodean, que el aislamiento en la clase está vinculado a un alto grado de ansiedad, una baja autoestima, unas cortas e inadecuadas relaciones interpersonales, desajustes emocionales y una amplia sintomatología de carácter patológico.

Una rápida revisión de la bibliografía arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta so-

ciointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995, Monjas y González Moreno, 1998). Esta falta de precisión se aprecia también en los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social y las habilidades sociales, de forma que es un campo confuso que no está bien definido ni suficientemente delimitado (Monjas y González Moreno, 1998).

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades sociales, pero todas ellas contienen el siguiente común denominador: *“habilidades sociales como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales”*.

En opinión de Monjas (1999: 28), las habilidades sociales son las:

*“...conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”*.

Así pues, se puede afirmar que hablar de comportamientos es hablar asimismo de motivos últimos de la persona que se fundamentan en valores y creencias. Es como hablar de la cultura imperante en su grupo o contexto. Es decir, que en las relaciones humanas encontramos, como telón de fondo, un bagaje de concepciones y actitudes que determinan diferentes posiciones ante las situaciones que se producen en cada momento y espacio contextual.

En esta línea de pensamiento es obvio que no siempre los intereses de las personas, los integrantes de cada grupo o sociedad, estén de acuerdo. Ante el desacuerdo surge el conflicto. Actualmente, el conflicto puede considerarse como un rasgo inevitable de las relaciones sociales, que en esencia no tiene por qué ser negativo o perverso. La

dificultad estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y, por lo tanto, la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarse a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones puedan salir enriquecidos. No se trata de que existan ganadores o perdedores sino de construir una cultura basada en la colaboración y el acuerdo.

En las últimas décadas el interés por el estudio de las habilidades sociales, los logros escolares y el clima social familiar han aumentado de forma significativa. Esto se debe probablemente a que estas variables son importantes para contar con una adecuada relación intra e interpersonal con nuestro entorno e influyen en la toma de nuestras decisiones; como bien se sabe, es importante lograr desenvolverse de manera óptima en el medio en que uno interactúa cotidianamente, gracias a esta interacción las personas podrán afrontar situaciones difíciles expresándose adecuadamente, siempre y cuando se tenga la capacidad para hacerlo (García Núñez, 2005).

Por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para los sujetos, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Pelechano, 1996; Navarro, 2003; Trianes y Sánchez, 2005; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Las investigaciones realizadas demuestran que el Entrenamiento en Habilidades Sociales (E. H. S.) es efectivo en la ense-

ñanza de conductas socialmente hábiles en niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Gresham y Lemanek, 1983; Beck y Forehand, 1984; Ladd y Asher, 1985; Gresham, 1988; Caballo, 1993, entre otros).

Desde otro marco teórico, y siguiendo una perspectiva constructivista, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Echeita y Martín, 1990; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997; Chica, 2007, Pujolás, 2009).

Los centros educativos, como colectivos vivos, no son, ni deben ser, una excepción. En ellos existirán problemas entre profesorado, entre alumnado, de estos dos colectivos, de alguno de ellos con las familias, etc. El trabajo del profesorado consistirá en crear los mecanismos de resolución y hacer que éstos sean elementos de consolidación de la convivencia en el centro. Todavía más, los centros educativos habrán de incluir la habilidad social en la resolución de conflictos personales como un elemento más de aprendizaje del alumnado, utilísimo en su vida futura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el punto de partida del estudio se basa en dos consideraciones:

1. Que la enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella.
2. Y que una conducta social adecuada disminuye la conflictividad entre iguales y dota al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.

## 2. Método

El objetivo general de nuestra investigación se centró en conocer las necesidades formativas que tienen los docentes de Educación Primaria y Secundaria de los centros privados y privados concertados de Andalucía en materia de habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones de aula.

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, se desarrollaron dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo (cuestionario) y otro de carácter cualitativo (entrevistas), pues de este modo se asegura una mayor rigurosidad con el contraste de ambos tipos de información a analizar. Esta metodología mixta pensamos que puede optimizar los resultados a través de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, garantizando una mayor calidad en los mismos (Bericat, 1998).

La validación del cuestionario fue realizada mediante un documento anexo al instrumento, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregados a nueve especialistas en el área correspondientes a distintas universidades españolas. La selección de los expertos se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Nivel científico y categoría docente.
- Prestigio como investigador.
- Labor investigativa en la temática que se analiza.
- Experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Años de experiencia como investigador.

Para hallar la fiabilidad se aplicó el método de Alpha de Cronbach, que arrojó un resultado de 0.739. La versión definitiva del cuestionario contemplaba las siguientes dimensiones: Datos personales; Datos pro-

fesionales; Características del centro; Competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y Formación que demanda en Habilidades Sociales.

El cuestionario completo pudo ser consultado en el siguiente sitio web: <http://www.formacionfeteandalucia.com>

La muestra ha estado compuesta por 871 profesores/as, distribuidos como se aprecia en la tabla 1.

Provincias	Frecuencia	Porcentaje
Almería	48	5,5%
Cádiz	129	14,8%
Córdoba	81	9,3%
Granada	132	15,2%
Huelva	28	3,2%
Jaén	73	8,4%
Málaga	141	16,2%
Sevilla	239	27,4%
<b>Total</b>	<b>871</b>	<b>100,0%</b>

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes por provincias.

Para los análisis estadísticos cuantitativos realizados en la investigación, se ha aplicado el paquete estadístico SPSS 12.0 bajo *Windows*.

Para la obtención de los resultados, se han utilizado los estadísticos fundamentales en los análisis de descriptivos: frecuencias y porcentajes. Así mismo, se realizaron filtros con el objeto de estudiar los datos por separado, y, a su vez, comparar lo manifestado por los encuestados pertenecientes a los diferentes subgrupos.

Los individuos entrevistados fueron 38 y cumplían los siguientes perfiles:

Perfil del entrevistado	Número de entrevistas	Observaciones
Miembros de equipos directivos, jefes de estudio, tutores y orientadores de centros de Enseñanza Primaria y/o Secundaria.	30	Directores y/o miembros del equipo directivo y orientadores de centros de las diferentes provincias andaluzas
Responsables políticos y sindicales relacionados con la enseñanza privada o la Formación en general	8	Representantes de Centros de Profesores, responsables de Delegaciones Provinciales, así como Secretarios Sindicales de Enseñanza Privada y de Formación de diferentes Provincias Andaluzas.
<b>Total</b>	<b>38</b>	

**Tabla 2. Perfil de los entrevistados.**

La versión definitiva del protocolo de entrevista contenía las siguientes dimensiones: Datos del entrevistado; Datos profesionales del entrevistado; Datos referidos al centro donde trabaja; Datos referidos a competencias profesionales; Formación recibida en Habilidades Sociales y, por último, Formación demandada en Habilidades Sociales.

Para la validación del protocolo de entrevistas, se utilizó el método Delphi (a dos vueltas), partiendo primera versión de la entrevista de las dimensiones validadas en el cuestionario. El análisis de contenido se realizó mediante el programa informático Nudit 5 (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

### 3. Análisis de los datos

Dada la amplitud del instrumento, los datos obtenidos son demasiado numerosos, así que presentaremos una síntesis de lo más relevante, siguiendo como eje conductor las dimensiones, ya mencionadas, del mismo, y en ese mismo orden.

#### 3.1. El cuestionario

El número de profesores y profesoras participantes se encuentra prácticamente equilibrado, desnivelándose ligeramente la

balanza hacia las mujeres, con un porcentaje del 54,7% (f = 472), frente al 45,3% de los encuestados de sexo masculino (f = 391), de un total de 871 encuestados.

En cuanto a la edad de los profesores/as, se puede decir que el 34,6% tiene una edad comprendida entre los 30 y los 40 años (f = 300), seguidos a muy poca distancia por los que dicen tener entre 41 y 50 años (29,8%), los de más de 50 años (23,7%) y, por último, los que tienen menos de 30 años, que son sólo el 11,9% de los encuestados/as.

La mayoría de los docentes declaran tener la titulación de diplomado (49,1%) seguido de licenciados (48,5%), otras titulaciones (1,0%) y, por último, el grupo de arquitectos o ingenieros, y los que disponen del grado de doctor (0,7%).

Referente al nivel en que imparten sus enseñanzas, decir que existe cierto equilibrio entre los que desarrollan su actividad profesional en primaria (52,4%) y los que lo hacen en secundaria (47,6%).

Con respecto a las características de los centros, la inmensa mayoría son de titularidad privada concertada (98,4%, f = 851), siendo minoritarios los docentes que desarrollan su actividad profesional en centros privados.

Para el profesorado, los contextos de relación en los que se dan en mayor medida los conflictos es el conformado por las relaciones alumno-alumno (61%), seguido del contexto relacional profesor-alumno (27,5%). A bastante más distancia, concretamente el 7,4% manifiesta que estos problemas surgen en las relaciones entre profesores-padres de alumnos, y sólo el 4,1% manifiesta que los conflictos provienen principalmente de las relaciones entre profesores.

En este sentido, los docentes manifiestan, en su mayoría, que son escasos los enfrentamientos entre los alumnos y el profesor en sus centros; para este ítem, el 59,8% afirma que tan sólo ocasionalmente se han dado estos enfrentamientos y el 30,4% nunca ha conocido este tipo de conductas.

Las malas contestaciones tienen una escasa presencia en estos centros. La opción más valorada es la de "ocasionalmente" con un 70,2%, aunque si se puede destacar que el 18,7% manifiesta que regularmente se repite esta conducta en sus centros.

El 54,3% considera que se respetan las normas de convivencia, aunque también se encuentra un porcentaje importante de profesores (36,0%), que comentan que tan sólo ocasionalmente se respetan estas normas en sus centros.

El insulto entre los alumnos se suele producir de forma cotidiana (57,5%). Igualmente, los alumnos se suelen pelear de forma ocasional (72,9%), aunque el porcentaje es ligeramente menor cuando se les pregunta por el enfrentamiento entre los alumnos, manifestando que tan sólo ocasionalmente (56,6%) se da este tipo de enfrentamientos.

Los alumnos en la mayoría de los casos se encuentran integrados en sus centros. Así mismo, los docentes manifiestan implicarse en los problemas del centro (46,8%), y, en el peor de los casos, manifiestan hacerlo regularmente (43,3%).

Más de la mitad de los profesores encuestados expresan que en sus centros si se producen de forma generalizada situaciones conflictivas, concretamente el 68,7% frente al 31,3% que no cree que se produzcan este tipo de situaciones.

La responsabilidad de mejorar la convivencia recae en la comunidad escolar. El 94,8% está totalmente de acuerdo en que sea la sociedad la responsable de mejorar estos conflictos, seguido del 90,3% que está totalmente de acuerdo en considerar que es la comunidad educativa en general quien debe solucionar estos conflictos, las administraciones (88,4%), los equipos directivos (75,9%), los profesores implicados (73,6%) y, por último, el 61,2%, que está totalmente de acuerdo con que la responsabilidad de mejorar la situación de conflicto actual debe recaer sobre los responsables de los idearios de los centros.

Cuando se pregunta a los profesores si, en su opinión, los conflictos escolares han aumentado en los últimos años, cerca de la mitad, el 45,4%, manifiesta que han aumentado ligeramente, seguido del 37,6% que opina que han aumentado drásticamente, el 12,8% que se mantienen igual, y ya, a bastante más distancia, el 3,8% cree que han disminuido ligeramente y, por último, únicamente el 0,3% dice que estos conflictos han disminuido drásticamente.

Por otro lado, el 77,4% considera que en su centro se fomentan las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, frente al 22,6% que responde negativamente a esta pregunta. A la luz de los resultados obtenidos, habría que decir que, como primera opción, se piensa que no se fomenta el uso de las habilidades sociales como técnica de resolución de conflictos, en primer lugar por la dificultad para trabajar de forma conjunta profesores, alumnos, equipo directivo y familia (36,1%,  $f = 66$ ), en segundo lugar por la falta de formación/información de los docentes en general (29,5%,  $f = 54$ ) y, finalmente, en tercer lugar, por la organización jerárquica de funciones dentro de la organización (23,5%,  $f = 43$ ).

En lo que respecta a las competencias profesionales, entienden que son necesarias, en orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes capacidades: en primer lugar la capacidad de trabajar en equipo (69,2%,  $f = 594$ ), seguido de las capacidades de autocontrol (13,9%,  $f = 119$ ), de comunicación (12,1%  $f = 104$ ), de reacción ante situaciones inesperadas (3,0%,  $f = 26$ ) y el resto obtiene porcentajes muy pequeños.

La capacidad de “escuchar” es utilizada por los profesores encuestados con bastante frecuencia (71,7%,  $f = 616$ ); si sumamos los valores absolutos de los porcentajes obtenidos por las opciones constantemente y regularmente, tenemos que más del 93% utilizan la capacidad de “iniciar y/o mantener una conversación” ante situaciones conflictivas. La capacidad “hacer un cumplido” es utilizada en alguna ocasión por el 38,8% y regularmente por el 38,4%, y sólo el 14,7 % de los docentes dice no usar nunca esta habilidad. El 46,5% de los profesores, en algunas ocasiones “piden ayuda” y el 39,6% declara pedirla regularmente. Se puede decir que habitualmente utilizan la habilidad de “participar” (48,5% regularmente y 26,2% constantemente). Regularmente y constantemente son utilizadas las habilidades de “dar instrucciones” y “seguir instrucciones” elegidas por los profesores en unos porcentajes aproximados del 50% y el 20% respectivamente. La habilidad de “disculparse” es utilizada por el 33,5% de los profesores en alguna ocasión, el 42,8 % la utiliza regularmente, constantemente por el 21,5% y tan solo el 2,3% dice no utilizar nunca esta habilidad. El 43,8% utiliza el “convencer a los demás” en alguna ocasión, el 39,8% lo hace regularmente, el 11% constantemente y solo el 5,5% no la utiliza nunca.

Las cinco capacidades de los alumnos que más influyen en el fomento de la convivencia en los centros son: escuchar, iniciar y/o mantener una conversación, hacer un cumplido, pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, conocer y/o expresar los propios sentimientos, comprender los

sentimientos de los demás, expresar afecto, resolver el miedo, auto-recompensarse, compartir responsabilidad, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, formular una queja, arreglárselas cuando le dan de lado, defender a un/a compañero/a, responder a la persuasión, responder al fracaso, tomar iniciativas y discernir sobre la causa de un problema.

Los datos obtenidos para este ítem nos indican que, en primera opción, el 79,2% de los profesores encuestados pensó que la capacidad que en sus alumnos fomentaría más la convivencia en su centro es la de escuchar, siendo el resto de las capacidades elegidas por muy pocos profesores.

Para el 73,3% de los docentes la “capacidad de trabajar en equipo” es la que mayoritariamente fomentaría entre sus compañeros, seguida a mucha distancia por la “capacidad de autocontrol” (11,1%) y la “capacidad de comunicación” (10,8%). El resto de capacidades son consideradas por muy pocos profesores.

En relación con la formación recibida en habilidades sociales, el 64% de ellos declara no haber participado en ningún curso sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), frente al 36% que contestó afirmativamente a esta cuestión.

Con respecto a la participación del profesorado en alguna actividad formativa sobre Habilidades Sociales, el 83,5% de los cursos los ha recibido en modalidad presencial con más de 100 horas de duración. Concretamente el 52,1% de los cursos en EHS en los que han participado nuestros profesores son de menos de 30 horas y el 40,8% tiene una duración comprendida entre 31 y 100 horas, sólo el 7,2% de los profesores ha participado en cursos de más de 100 horas. Respecto de los contenidos tratados en estos cursos, el 87,1% de los profesores participaron en cursos con contenidos de habilidades sociales en general, el 40,1% de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos,

el 36,2% de habilidades sociales alternativas a la agresión y el 28,2% de habilidades sociales para hacer frente al estrés.

Entre las mejoras que pueden ser facilitadas para la adquisición de Habilidades Sociales, se señala, en primera opción, “la prevención de situaciones conflictivas en el aula” (66,1%) y el 28,8% en “la adaptación a los cambios”. El resto de mejoras apenas si son consideradas por los encuestados.

Las motivaciones del profesorado en materia de habilidades sociales arrojan los siguientes resultados: en primera opción, el 67,5% de los profesores adquiriría conocimientos en materia de habilidades sociales para “mejorar la tarea profesional”, el 12,5% para “adquirir mejor formación”, el 7,8% por “interés personal” y el resto de aspectos es señalado por muy pocos docentes.

### 3.2. Entrevistas

En cuanto al género, del total de 38 entrevistas realizadas, 21 corresponden a hombres y 17 a mujeres. Respecto a la edad de nuestros entrevistados, en su mayoría son profesores de entre 41 y 50 años (42%), seguido de los que tienen entre 30 y 40 años (23%). La mayoría pertenecen al área de Ciencias Sociales y Jurídicas; dicho grupo forman el 32%, seguido de los que pertenecen a Arte y Humanidades, un 26%, y de los de Ciencias Exactas y Naturales, con un 23%. La titulación académica de la mayoría de los profesionales entrevistados es la de Diplomado (57%), seguido de la de los Licenciados (42%).

En relación a los años de experiencia, la franja de edad más representativa de esta muestra es la que oscila entre 11 y 25 años (36%), seguida de los que llevan más de 25 años (28%).

Respecto a la opinión que se tiene sobre el Plan de Convivencia y sobre la situación en la que se encuentra su centro con relación a

la aprobación de la normativa, las opiniones reflejan la existencia de dicho plan.

“Si, tenemos un Plan de Convivencia que precisamente se ha aprobado este curso y, hombre, es una forma de dar respuesta a una serie de necesidades y aparte el hecho de que según la normativa había que tenerlo ya para este curso. Y en él pues tenemos contemplado, aparte de lo que es la norma, también mediación, resolución pacífica de conflictos, aula de convivencia, etc.” ENTR11.

Cuando se le pidió que hicieran una descripción del conflicto y cómo lo afrontaron, nos encontramos con que la mayoría de ellos nos hablan de la solución que le dieron al conflicto, seguido de aquellos comentarios que se hicieron relacionados con la persona que resuelve los conflictos, y con la idea que se recalca de las diferencias que existen en los distintos niveles de conflicto.

“He vivido algunas discusiones entre alumnos sin importancia que se han resuelto con el diálogo” ENTR21.

Sobre la valoración del clima general de convivencia que existe en los centros escolares andaluces, a propósito de los conflictos que se están dando actualmente en éstos, la mayoría de los comentarios giran en torno a referencias que dejan claro que tienen una valoración negativa del clima actual.

“El clima es regular porque hay mucha agresividad. Se da tanto entre los alumnos (bulling) como entre docentes y alumnos. El clima es regular, habría mucho que mejorar” ENTR38.

Por otro lado, también quedan patentes las valoraciones positivas que se hacen sobre el trabajo que se está realizando en este momento, relacionado con este tema.

“Lo valoro bien. Los casos de agresiones no son tantos comparado con el número de alumnos que pueda haber en Andalucía” ENTR23.



En cuanto a los contextos de relación básicos (Profesor-Profesor, Alumno-Profesor, Profesor-Padres y Alumno-Alumno) para determinar cuál es la naturaleza de los conflictos en el aula, se observa que la mayoría de los conflictos provienen de la relación entre alumnos.

“Principalmente son entre alumnos, salvo en algún caso esporádico que sea profesor-alumno, principalmente son entre ellos, entre los grupitos” ENTR36.

Ello no quita que también se refleje, como segundo foco de conflicto, la relación profesor-alumno.

Por tanto, como síntesis, se puede decir que, a pesar de que la mayoría de ellos no ha vivido una situación de conflicto, si queda patente su sensación de que esta situación va a peor, que es verdad que, en su mayoría, cuentan con un plan en su centro que guía la resolución de conflictos, pero también se manifiesta la necesidad de una persona que sea al final la que los resuelva. Resaltan que el nivel de conflicto en los centros es muy diferente y que ello depende de muchos factores, fundamentalmente son factores de tipos socioeconómicos y culturales. Que la mayoría de los conflictos se producen entre los alumnos, aunque también existen entre profesores y alumnos. Igualmente, queda patente la necesidad de un acercamiento de la familia a los centros y de trabajar de forma conjunta para la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia en los centros educativos andaluces.

En relación a las habilidades que han necesitado para resolver una situación de conflicto y para la que no había sido preparados o formados, la mayoría resalta “la comunicación”, seguido de aquellos que comentaban la importancia del “respeto al otro” y el “saber escuchar”.

“Como dije en la pregunta anterior, la comunicación es muy importante y eso se nos olvida muchas veces. Dialogar y escuchar” ENTR22.

En lo referente a la intervención de la familia y/o de la administración para resolver los conflictos, las referencias mayoritariamente efectuadas se han dirigido a la necesidad de que la familia esté conectada con el centro (44%) y a que el centro reciba apoyo de la Administración (30%).

La visión de cómo ha de ser la conexión entre la familia y el centro se pone de manifiesto a través del siguiente ejemplo:

“Lo primero que tendría que haber es coordinación entre familia y colegio y eso, dependiendo del ámbito sociocultural, no existe en la medida, al menos lo que debería existir. Muy importante también que la familia precisamente incida en valores básicos sobre el alumno, sobre el hijo en este caso, que no se suelen educar mucho en la familia...” ENTR11.

En resumen, se puede decir que los entrevistados consideran necesario trabajar habilidades sociales para poder resolver los conflictos de convivencia, de esas habilidades consideran las más importantes el diálogo-comunicación y la empatía. Con esta respuesta, es lógico que, para poder resolver los conflictos, se considera que las habilidades fundamentales a desarrollar sean las de comunicación y aprender a respetar al otro. En todo ello, es fundamental que la familia esté conectada con el centro, idea que ya se recoge en la primera parte, añadiéndose a lo anterior la necesidad de un apoyo por parte de la administración.

En relación a aspectos importantes de la formación, se puede decir que un porcentaje elevado si ha participado en algún programa de formación (37,5%). Y, tanto de aquellos que han recibido formación como de los que no la han recibido, se ha de destacar la valoración positiva reflejada, bien por experiencia propia o ajena.

“Si. He participado en dos, en un programa con alumnos de la facultad de Psicología, el cual fue bastante positivo y un curso sobre habilidades sociales hace un par de años que fue también muy positivo” ENTR15.

Para el 50% de los docentes, la formación debe ser asequible, entendiendo por la misma aquella adaptada al tiempo y a las posibilidades del profesorado en activo. Otro de los matices que aportan sobre esta cuestión es el referido a una formación basada en la experiencia, de forma que pueda llegar al profesor y esté ejemplificada con hechos reales y cotidianos, como en el fragmento siguiente:

“Sobre todo la participación de los compañeros en todo tipo de cursos para ampliar los conocimientos sobre este tema” ENTR15.

Finalmente, de los temas más importantes a trabajar en esa formación y que parezcan más apropiados dentro del contexto escolar, destacan las “Estrategias de Comunicación”, seguido del “Trabajo en Equipo” y del “Autocontrol”.

A modo de síntesis, y en relación al tema de la formación, se puede concluir manifestando que hay un gran grupo que ha recibido algún tipo de formación sobre el tema, y que esa formación la valoran como positiva. A pesar de ello, consideran que la formación que se les ofrece ha de ser más asequible y estar basada en la experiencia o en casos reales que le den información de cómo resolver los conflictos; a raíz de esto, comentan que es muy importante trabajar temas fundamentales como las estrategias de comunicación y el trabajo en equipo.

## 4. Conclusión

Para la presentación de las conclusiones e implicaciones que se derivan de la investigación procederemos de forma ordenada siguiendo la misma estructura sobre la que se ha organizado la recogida de datos en nuestra investigación. Así pues, las conclusiones más relevantes son:

Es una opinión generalizada, e influenciada por los medios de comunicación de masas, que los conflictos escolares han aumentado en los últimos años. A pesar de ello, el nivel de conflicto en los centros

estudiados es muy escaso y variable, y está condicionado por factores de tipo socioeconómico y cultural. La mayoría de ellos se generan entre los alumnos, seguidos de los que se producen entre profesores y alumnos. En esta línea, el contexto de relaciones de mayor conflictividad es el de alumno-alumno, seguido del de profesor-alumno y el de entre profesores y padres de alumnos. No existiendo prácticamente conflictos derivados de las relaciones entre los docentes.

Los conflictos que se vienen generando con mayor frecuencia en este tipo de centros son los enfrentamientos y las malas contestaciones en clase, así como los insultos entre los alumnos. Es significativo el hecho de que las peleas entre los escolares sean escasas y puntuales, así mismo existe un respeto generalizado a las normas de convivencia, incidiendo ello en la escasez de conductas conflictivas derivadas de una mala integración del alumnado.

La desmotivación de los alumnos constituye una de las principales causas para la generación de situaciones conflictivas en los centros educativos andaluces. Entre los métodos utilizados para potenciar la convivencia escolar, el más utilizado ha consistido en fomentar y desarrollar actividades encaminadas a facilitar la integración y la participación del alumnado, seguido de medidas de carácter organizativo con el objeto de propiciar una correcta vigilancia de los espacios y los tiempos considerados de riesgo, así como la puesta en práctica de actividades dirigidas a facilitar la relación familia-centro.

En líneas generales, a pesar de no existir un ambiente conflictivo en estos centros, la mayoría del profesorado tiene una valoración negativa del clima actual que existe en ellos, siendo un factor determinante, como hemos comentado anteriormente la influencia que ejercen los medios de comunicación en la comunidad educativa en general y, en particular, entre los docentes.

La gran mayoría del profesorado afirma que en su centro se fomentan las habilida-

des sociales como técnica para la resolución de conflictos.

Entre las capacidades profesionales más necesarias para impulsar la convivencia en los centros educativos, se apuntan cuatro opciones principales: trabajar en equipo, el autocontrol, la capacidad de comunicación y la capacidad de reacción ante situaciones inesperadas.

Las habilidades utilizadas para la resolución de situaciones conflictivas, se concretan en: escuchar, mantener conversaciones, hacer cumplidos, participar, disculparse, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto y auto-recompensarse, compartir responsabilidades, negociar y defender los propios derechos.

Los docentes piensan que la primera capacidad que fomentarían en sus alumnos para la convivencia en el centro es la de “escuchar”. Como segunda opción señalan las de “iniciar y/o mantener una conversación”, “disculparse”, “pedir ayuda” o “participar”. En tercer lugar, capacidades como “comprender los sentimientos de los demás” o “conocer y/o expresar los propios sentimientos”. En cuarto lugar, se decantan por capacidades como la comprensión de los sentimientos de los demás, el empleo del autocontrol, la negociación y el compartir responsabilidad. Finalmente, como quinta opción y con una frecuencia menor de elección, se refieren a las capacidades “discernir sobre la causa de un problema”, “emplear el autocontrol” o “comprender los sentimientos de los demás”.

Entre las capacidades que fomentarían entre sus compañeros para resolver situaciones conflictivas destacan la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de comunicación.

Existe una gran satisfacción con las actividades formativas realizadas, además de valorar positivamente la utilidad de las mismas para su desarrollo personal.

Entre las temáticas más demandadas para el perfeccionamiento de las habilidades sociales se encuentran el desarrollo de habilidades personales relacionadas con el

liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación.

A modo de síntesis, se puede decir que se valora como muy necesario trabajar las habilidades sociales para resolver los conflictos de convivencia, destacando como habilidades más importantes el diálogo-comunicación y la capacidad de empatía. Así mismo, se considera necesario que la familia esté conectada con el centro, junto a la necesidad de apoyo por parte de la Administración.

## Referencias

- BECK, S. y FOREHAND, R. (1984). Social Skills Training for Children: A Methodological and Clinical Review of Behavior Modification Studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- CEREZO, F. (coord.) (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CHICA, M. (2007). “Del conflicto a la cultura de la paz: implicaciones”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/5, noviembre.
- ECHETA, G., y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje, en A. Marchesi, COLL, C. y PALACIOS, J. (Com.). *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- ELLIOT, S. N. y GRESHAM, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- GARCÍA NÚÑEZ, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, pp. 63-74.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997). *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. RELIEVE*, vol. 3, n. 1.

- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J. y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRANDES, I. y ABASCAL, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC
- GRESHAM, F. M. (1988). Social Skills: Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training and Social Validation, en J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. GRESHAM (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press, 523-546.
- GRESHAM, F. M. y LEMANEK, K. L. (1983). "Social Skills: A Review of Cognitive-behavioral Training Procedures with Children". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- HUNDERT, J. (1995). *Enhancing social Competence in Young Students*. Austin, TX: Pro-ed.
- LADD, G. L. y ASHER, S. R. (1985). Social Skills Training and Children's Peer Relations, en L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: John Wiley and Sons, 219-244.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. (B.O.E. nº 141, de 04/05/2006).
- LINSTONE, H. y TUROFF, M. (1975). *Delphi Method: Techniques and Applications*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- LUNA, P. y otros (2006). "Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT)", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MONJAS CASARES, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- MONJAS, I. y GONZÁLEZ MORENO, B. (Dirás.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- MONJAS, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- NAVARRO R. E. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determina el éxito académico? Red Científica*. Veracruz: Universidad Cristóbal Colon.
- PELECHANO, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*. Vol. II. *Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- PUJOLÁS, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239.
- SÁNCHEZ, A. M.; RIVAS, M. T. y TRIANES, M. V. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol 4(2), 353-370.
- TRIANES, M. V. y SÁNCHEZ, A. M. (2005). Intervención en el desarrollo de competencia social para mejorar la convivencia en los centros educativos, en F. HARO (coord.) *Psicología Evolutiva y de la Educación*, tomo II, Málaga: Aljibe, 320-350.
- TRIANES, M. V.; JIMÉNEZ M. y MUÑOZ, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

---

## Sobre los autores

### **Blas Bermejo Campos**

Universidad de Sevilla. Dpto. Didáctica y Organización Educativa

E-Mail: bermejo@us.es

Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de orientación educativa.

### **José M.º Fernández Batanero**

Universidad de Sevilla. Dpto. Didáctica y Organización Educativa

E-Mail: batanero@us.es

Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de exclusión e inclusión educativa.

**Reflexiones  
teóricas  
(theoretical  
reflections)**



# Nueve tesis sobre educación para la democracia

(Nine theses on education for the democracy)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208  
Recepción: 21/01/2010  
Aceptación: 02/02/2010

**Javier B. Seoane C.**  
Universidad Central de Venezuela

## RESUMEN

Este trabajo expone nueve tesis que el autor considera fundamentales para cualquier discusión sobre educación para la democracia en clave de teoría crítica. El trabajo se concentra en la educación de la escuela, sus relaciones, su currículo y sus formas ideológicas, con miras a orientar posibles acciones emancipadoras entendidas como democratización de las relaciones sociales existentes.

## ABSTRACT

This work exposes nine theses that the author considers fundamental for any discussion on education for the democracy in key of critical theory. The work centers in the education of the school, its relations, its curriculum and its ideological forms. Finally, the work seeks to orientate possible emancipating actions understood as democratization of the social relations.

(pp. 79-96)

## PALABRAS CLAVE

Educación, democracia, teoría crítica, ideología, emancipación.

## KEY WORDS

Education, democracy, critical theory, ideology, emancipation.

## Introducción

Este trabajo resalta nueve tesis que considero básicas para cualquier discusión sobre educación en, por y para la democracia, para cualquier educación que quiera coadyuvar en la democratización de las relaciones existentes a lo ancho y largo de nuestro mundo. Sin duda, en las próximas líneas hay otras tesis implícitas y explícitas que se articulan con las subrayadas, mas estas últimas constituyen núcleos neurálgicos sobre el asunto que nos concierne: la democracia y su educación.

Se entiende que la educación trasciende la escolarización, sin embargo, en aras de aproximarse a niveles de concreción, se hace énfasis en el ámbito escolar, sin distinguir entre escuelas de infantes, niños, jóvenes o adultos (constituye esto último una asignación pendiente). Adicionalmente, se presenta alguna que otra orientación aislada para otras formas de educación distinta, la que, por ejemplo, puede llevarse a cabo con los medios públicos estatales.

Una consideración más antes de iniciar el recorrido. El uso de tesis como estilo de escritura obedece más al carácter transitorio de una reflexión en construcción permanente que a una pretensión definitoria. Esto último sería petulante, contrario a toda dialógica y contradictorio con lo que aquí se sustenta. Se trata también de un estilo apropiado para un trabajo que se quiere más propositivo que demostrativo. Ahora bien, ciertamente las tesis responden también a convicciones muy firmes: en nuestra sociedad hay formas de dominación, encubiertas ideológicamente, contrarias a la emancipación democrática y, en consecuencia, enemigas de la acción de-

mocratizadora propia de una auténtica educación para la democracia. Formas de dominación sustentadas en un modelo civilizatorio que aniquila la vida en el planeta mientras somete a esclavitud y miseria a miles de millones de seres humanos. Esas formas y ese modelo, disfrazados bajo el manto de valores democráticos, propugnan una pretendida “educación cívica”. Este trabajo presenta sus tesis contra ella, contra la dominación instaurada y disfrazada. En este sentido, son tesis críticas, polémicas, para la lucha teórica y práctica en el campo (Bourdieu, 2000) educativo, sin conclusiones al final, pues, a su modo, como buenas tesis carecen de vocación de sistema siendo cada una su propia conclusión. Feuerbach y Marx, entre otros, escribieron textos en formas de tesis provisionarias, provisionales, transitorias y en actitud polémica y crítica con discursos que consideraron perniciosos para la emancipación humana, para la lucha contra la alienación. Este trabajo quiere rescatar un ánimo semejante.

### **Tesis 1. La finalidad de la educación es la emancipación; la finalidad de la educación para la democracia es la emancipación puesta en términos cooperativos**

Un rasgo distintivo entre las realidades biológica y cultural humanas lo constituye el que la primera básicamente se hereda por transmisión genética mientras que la segunda se aprende, cada generación tiene que ser educada en ella. Se trata de una distinción importante, si bien, no exenta de confusión. Lo biológico establece límites a la cul-



tura y lo cultural contribuye a la modificación biológica, capacidades innatas se atrofian, otras se desarrollan y transforman. Hay, entonces, una interacción permanente entre las condiciones biológica y cultural. Mas, ésta última sería imposible sin la educación, inexorablemente ha de aprenderse.

La tarea de la educación consiste en revivir a cada generación la cultura. En consonancia, la educación humaniza, vuelve humano al *homo sapiens*, incorpora la cultura en lo biológico, la hace cuerpo. Queda claro que se entiende educación en un sentido no restringido, próximo, si no semejante, a socialización. La sociedad toda educa –y poco importa por el momento si juzgamos buena o no esa educación. ¿Por qué la cultura? ¿Por qué la educación? Se pueden ensayar múltiples respuestas a estas preguntas, pero casi todas pasarán por el crisol de que las dotes biológicas del *homo sapiens* requirieron de la humanización, fueron, en cierto modo, insuficientes. Al respecto, desde una posición radical, Gehlen (1987) consideraba a este *homo sapiens* un aborto de la naturaleza. Así, la cultura incorporada en el animal que somos nos completa y libera de la inmediatez, del presente, del encadenamiento a la necesidad –o, quizás hasta de la propia extinción.

La educación, actividad que incorpora la cultura, que hace cuerpo la cultura en nuestra condición biológica, nos habilita para hacer de nuestras conductas acción, lo que significa operar con un sentido que apunta a lo no realizado, al futuro. Nos dota del lugar de residencia de toda cultura: el lenguaje. Y con éste emergen mundos y se hace presente lo ausente mediante el símbolo. Entonces el pensamiento se libera de la inmediatez de las sensaciones y habita de una vez en el concepto. Surge,

de esta manera, una realidad conceptual, simbólica, humana, demasiado humana. Una vez que tenemos lenguaje somos animales simbólicos (Cassirer, 1999) y nos convertimos en animales emancipados de su bestialidad.

Puestas las cosas así, de una forma que se pretende elemental, la educación tiene como finalidad la emancipación. Y de hecho, el término latino “*emancipatio*” significaba el acto terminal de todo ejercicio pedagógico, el acto mediante el cual el discípulo deja de serlo, se independiza porque ya no requiere del maestro, porque puede valerse por sí mismo. En un sentido no muy lejano, la emancipación marca un término en la propedéutica de la humanización del *homo sapiens*.

Emanciparse en una sociedad tribal o en una tradicional, en el sentido expuesto, resulta inseparable de la reproducción de lo culturalmente dado, considerado valioso, casi sagrado, por no decir sagrado. No hay allí mayores diferencias entre los miembros integrantes. Seguramente se compartirá, no sin ciertos matices individuales, una misma religión, una misma moral, una misma política. Seguramente emancipación no signifique allí liberarse del dominio, sino comprender la dominación como lo querido por el Señor, como aquello fundado más allá de la relación entre tú y yo, de la relación social. No es ésta la emancipación de una sociedad no tradicional, moderna. Aquí no hay una sola moral, una sola religión, una sola política. No. Aquí hay diversidad, hay “politeísmo axiológico” (Weber, 1967).

Emanciparse en una sociedad de la diversidad, moderna, marcha inseparable de la liberación de la dominación porque ésta ya no se entiende extrasocialmente, sino como relación entre tú y

yo, como relación social, como relación desfondada, injustificada, injusta. No otra cosa se ha hecho manifiesto en la retórica revolucionaria, la estadounidense, la francesa, la rusa, la haitiana, la mexicana y las decenas que han pretendido serlo en el resto de Latinoamérica. Y esta retórica revolucionaria moderna ha considerado, casi siempre, que la emancipación es inseparable, una vez más, de la educación –de una educación elitista las menos de las veces y de una educación popular las más de las veces. Educar para liberarse de la opresión, educar para constituir una nueva república, educar para el poder moral de una sociedad libre –como planteó Bolívar, entre otros.

La sociedad de la diversidad se reclama *democrática*. Sólo así consigue el oxígeno para sobrevivir y expandir su pluralidad. Su actitud democrática, mientras sea tal, no anhela lo Uno, la Esencia singular, el Señor. Demanda sí la cooperación, pues reconoce que no hay uno sin otro, que no hay persona sin otredad, que la persona se constituye necesariamente desde la otredad, y que para llegar a ser persona se precisa de unas condiciones sociales favorables que surgen sólo del esfuerzo cooperativo. Por consiguiente, la condición democrática emerge desde la diversidad y la potencia. Conjugada con la lógica no tradicionalista ya expuesta, entenderá la emancipación como liberación de la dominación, como lucha contra la dominación que concentra el poder de decisión, que no quiere la pluralidad a menos que le sirva como atomización para reproducirse como dominación. Esa emancipación ha menester de una educación en, por y para la democracia entendida como acción cooperativa de los diversos en pos de la diversidad.

## Tesis 2: La democracia en un modelo emancipador de educación democrática se entiende como modo de vida y como acción democratizadora de las relaciones sociales

En la tónica gehleniana de conjeturar una realidad biológica del *homo sapiens* insuficiente en sí misma para la supervivencia, cabe comparar la sociedad humana con otras sociedades del reino biológico. Salta a la vista que la nuestra es una sociedad des-ordenada, no programada, por hacerse, abierta, contingente. En cambio, las otras sociedades animales se presentan ordenadas, genéticamente programadas, cerradas, naturales. No hay huelgas de hormigas obreras, no hay intentonas de golpes de estado de los soldados, no hay abdicaciones de las reinas (valgan los inevitables antropomorfismos). Cada una dispone de una morfología especializada para su función social. Pasando a los mamíferos, en las manadas de elefantes, de lobos, de primates, las cosas suelen ser siempre igual. Hay en ellos una historia natural (biológica), no una cultural, no una política. No es así la historia humana.

La historia de la cultura, incluida la historia de los modelos políticos, es la historia de la diversidad (valga ahora la perogrullada). Los ha habido teocráticos, oligárquicos, tiránicos, más o menos democráticos. Las sociedades humanas tienen como tarea organizarse, darse un orden y una dirección. Los humanos tenemos que hacer política, somos animales políticos (Aristóteles), habitamos en la *polis*, somos seres sociales. Empero, ese animal político resulta indisoluble del animal simbólico (Cassirer) que, en cierto

sentido, lo precede en tanto y en cuanto que lo simbólico es condición de posibilidad de la política humana.

Interesa aquí la sociedad de la diversidad, porque esa es la nuestra. Se trata de una sociedad histórica, producida por la cooperación integradora de diferentes tradiciones, caracterizada por la pérdida de lo único y su unicidad. Se trata de una sociedad en la que cohabitan múltiples concepciones del mundo (Kant, Schopenhauer, Dilthey), en la que históricamente unas han subyugado, sometido, colonizado, aniquilado a otras. Unas han imperado, han hegemonizado, han dominado. Sin embargo, a cierta altura de esta evolución, las promesas ideológicas han quedado al desnudo, descubiertas, develadas; la sangre azul dejó de serlo, se volvió prosaicamente roja y ya no pudo justificar más su dominio. Se reclamó la democratización del poder de decisiones y emergió un andamiaje político democrático.

Volvemos por este camino a la retórica revolucionaria. Siguiendo la nomenclatura conceptual de Arendt (1998), quizás sea la estadounidense una de las pocas revoluciones no sociales, no profundamente sociales. El resto fueron grandes convulsiones sociales, fueron reclamos y acciones contra la dominación social bajo el entendido, al menos por las élites intelectuales, de que no se justificaban las discriminaciones existentes –y bajo el entendido de la mayoría de que ya no se soportaban. En esta línea, la democracia constituyó primero un anhelo de equidad, libertad y solidaridad, el deseo de un nuevo *ethos* inseparable de la educación.

No extraña que el gran pedagogo de la educación para la democracia que fue J. Dewey (1961; 1995) llamara la atención reiteradamente sobre el concepto de la

democracia como modo de vida. Decía el filósofo de Vermont que un sistema político autodenominado democrático, pero sin una base social democrática y democratizada, sólo podía considerarse una gran farsa, un deprimente sainete. No habría auténtica democracia mientras en el tejido social los prejuicios y las discriminaciones sexistas, racistas, etarios, étnicos (por sólo mencionar algunos) vívidamente extendieran la exclusión y la opresión. En consecuencia, la democracia apunta de abajo a arriba (valga la topografía), va de las relaciones sociales a la organización y el sistema políticos. La democracia comienza como democratización, se teje cotidianamente en una acción cooperativa emancipadora.

Creo que resultan obvias las implicaciones de este razonamiento para la organización educativo-política por antonomasia de la sociedad moderna: la escuela. Si la educación para la democracia se entiende como la constitución de un *ethos*, de un modo de vida, entonces ha de comenzar en la propia práctica cotidiana escolar, en la propia administración escolar, en su cotidianidad, en la definición y resolución de sus problemas, de las actividades a emprender. Estamos en presencia de una educación *actitudinal*, de la formación de actitudes y de una personalidad moral y política. Precisamente el tipo de educación más vulnerable a las lógicas de la dominación que subrepticamente conforman las prácticas del currículo oculto, vulnerable a los metamensajes y los dobles discursos entre lo que se dice y lo que se hace; precisamente el tipo de educación que encontrará más obstáculos en agentes externos a la escuela como familias, grupos de pares, iglesias o *mass media*. Una educación afectada hasta por la arquitectura y el mobiliario escolares: cuenta una anécdota (Eldridge en Ryder y Wegmarshaus, 2007:

121) que una vez Dewey buscando pupitres para su escuela, pupitres que no fuesen cápsulas ortopédicas individualizantes, aislantes, se encontró con un agudo vendedor que le dijo que lo que buscaba, pupitres para trabajar intelectual y cooperativamente, no lo hallaría fácilmente pues sólo se fabricaban pupitres con el espacio suficiente para escuchar y copiar en el cuaderno una lección, un dictado. ¡Hasta el pupitre conspira! Cosa que a diario se aprecia en la terrible estafa de nuestro sistema escolar representada por el traumático paso del pre-escolar a la escuela básica. La educación lúdica, emotiva, artística, cooperativa da paso a una ortopédica, bancaria, racionalista, competitiva, aburrida...

Como educación actitudinal, la formación democrática no se reduce a información y contenidos, a materias; no sería exitosa bajo el modelo bancario (Freire, 1983). Se trata de una formación práctica, de ejercicio continuo y curricularmente transversalizado, opuesta a prácticas magistrocéntricas. Esta educación es ineludiblemente acción corporeizada personal e institucionalmente, con una fuerte dosis emocional y afectiva sin desmedro de una razón más razonable (en el sentido rawlsiano) que racional o racionalizada. En otras palabras, una razón emotiva, sentiente, sensual, sensible (Zubiri, 2001; Marcuse, 1981). No hay lugar en este trabajo para presentar modelos específicos de esta educación práctica: Montessori (1998), Dewey (1961; 1995), Freire (1983; 2007), Apple (1986; 1997), Apple y Beane (2000), Ravitch (2001), Giroux (2001), entre otros, han allanado parte del camino a transitar.

Una educación democrática y democratizadora tan delicada, tan adversada por obstáculos endógenos y exógenos a

las prácticas escolares, tan sensible, fácilmente hace flaquear las voluntades. ¿Para qué emprender una tarea tan titánica si las probabilidades de fracaso están a la orden del día? Se requiere de ánimos inquebrantables para llevar a cabo una empresa de esta magnitud. Por eso, las instituciones de formación de educadores y docentes constituyen un momento clave en este hacer democratizador. Se han de concentrar grandes esfuerzos en estas instituciones y este modelo pedagógico debería constituirse allí en punto obligado y recurrente de la agenda diaria y curricular. A final de cuentas, serán los educadores quienes tendrán que marcar pautas teórico-metodológicas al respecto.

Una educación tan obstaculizada –o quizás mejor: un modo de vida tan adversado– ha de llevarse adelante con más democracia (Dewey, 2004). Los fines no justifican el medio: como para Kropotkin, la política no es aquí una técnica maquiavélica ni una estrategia leninista, sino una ética, una *apuesta vital*. Los obstáculos tendrán que vencerse por el concurso colectivo inteligente, el cual se logrará en la medida en que dirijamos la educación a la comprensión de las fuerzas dominantes de nuestro tiempo (Dewey, 1961): las económicas depredadoras, las partidistas maquiavélicas y demagógicas, las mediáticas consumistas.

### **Tesis 3. Reducir la democracia a sistema político y electoral constituye hoy uno de los peores obstáculos que enfrenta la democracia**

Dado lo expuesto en la segunda tesis, el tratamiento de esta tercera no

amerita mucha extensión. Empero, hay que decir que en gran medida nuestra educación escolar, y su configuración curricular, comprende el concepto de democracia en este sentido restringido de sistema. Muchas veces comprimida en alguna incómoda asignatura de educación cívica, modelada bancariamente (Freire), informa sobre lo que dice un librito llamado constitución y cómo el mismo define el Estado, su división de poderes y las formas electorales para elegir a los conductores. A la par, deforma el concepto amplio, ético, de democracia. Deformación que diariamente refuerzan la industria mediática, el Estado y hasta la propia familia. Importa subrayar de una vez que las relaciones de dominación establecidas se sienten cómodas con esta lógica comprimida de la democracia. Una educación emancipadora, que conciba la democracia como modo de vida, no tiene otro camino que impugnar el reduccionismo sistémico de la democracia moderna representativa, schumpeteriana o cesarista, en la enseñanza. De lo contrario, la tenebrosa concepción de Althusser (1983), Reimer (1981) e Illich (1971) de la escuela como aparato de dominación lamentablemente se impondrá cada vez más.

Incluso, la extendida idea de que no hay democracia sin partidos se presta al juego del dominio ideológico de élites económicas, políticas y mediáticas. Se concibe la democracia como el juego de unos pocos partidos, preferiblemente dos grandes maquinarias electorales que se alternen en el poder y cuyas fuentes de financiamiento sentencian la corrupción estructural (Wallerstein, 2007) del modelo civilizatorio depredador existente. En el fondo, es un modo más de sostener una concepción reducida de la democracia restringiendo la noción de sistema

y de partidos, algo ya suficientemente cuestionado desde el 68. Esto involucra tanto a la política partidista de derecha y de izquierda, con su praxis reduccionista de clases sociales. El giro del 68, producido en parte por los nuevos movimientos sociales y contraculturales, conculcó estas lógicas partidistas y recreó renovadas formas emancipadoras de género, ambientalistas, postcoloniales, etc. Con ello, se ha abierto la posibilidad de repensar la escuela en términos distintos al de un simple aparato ideológico de dominación de clase. Después del 68 se hace evidente la crisis de los viejos paradigmas y de los obsoletos marcos disciplinarios de las ciencias. La llamada nueva sociología de la educación constituye un enfoque interdisciplinario que ha apuntado en la dirección de superar la pobreza teórico-epistemológica y práctico-política de las tesis fatalistas de la escuela, dando apertura a enfoques etnográficos y epistémicos sobre el currículo y las luchas de poderes y contrapoderes en la escuela. La educación para la democracia se consolida en esta etapa recreativa como democratización continua de la escuela y de las relaciones sociales en general. La educación toda se concibe como un campo de luchas por la liberación siendo, sin duda alguna, parte de las mismas el nutrir con contenidos sociológicos el vaciado concepto de democracia. Una estrategia de ese vaciado ha sido reducir el concepto a sistema político electoral y juego de partidos, muchas veces apelando al justificatorio tecnocrático de un gobierno de expertos para un mundo complejo.

Y no se entienda mal el planteamiento, la democracia es un sistema político al que no se debe renunciar, pero es más que un sistema; es, sobre todo, un modo de vida.

## Tesis 4. Una educación emancipadora para la democracia tiene como un eje práctico-reflexivo la cuestión de la justicia curricular

Lo tratado pone el énfasis en la educación escolar. Igualmente, se ha reflexionado sobre el modelo actitudinal que implica una educación en, por y para la democracia. Se quiere ahora resaltar el aspecto curricular entendiendo que la educación anhelada es transversal, atraviesa todos y cada unos de los componentes y materias pedagógicas.

Toda enseñanza al mismo tiempo que devela oculta. Como toda comunicación, como toda intencionalidad, la mirada se dirige a un punto, ilumina algunas cosas, opaca e invisibiliza otras. No hay luz sin sombra, y una vez que estamos al tanto surge la obligación de mantenernos vigilantes ante lo que ocultamos, muchas veces inconscientemente, y lo que se nos oculta.

En la actualidad predomina la idea de una democracia pluralista, multiétnica, multicultural; sustentada en una ética de la alteridad. Lo que sí no predominan son las consideraciones socioeconómicas que implica esta democracia. Las loas a la pluralidad sin base en una economía política y un modelo civilizatorio respectivo, que garantice la individualidad del individuo (Lukács), libere la autonomía reflexiva, es, cuando menos, hartamente sospechosa. Hay diversidad cultural e imperialismo económico. Toda una farsa.

¿Qué se oculta en nuestro discurso curricular? ¿Qué está olvidado en nuestro sistema educativo? ¿Cuántas injusticias se cometerán en esa voluntad de olvido (Nietzsche)? De seguro no pocas. R. W. Connell (1999) afirma que tres razones avalan una discusión de este tenor: el sistema educativo es un bien público, ¿a quiénes beneficia?; dicho sistema conforma la sociedad futura, ¿qué sociedad queremos?; y, la enseñanza ha de entenderse como una empresa moral cuyo objeto descansa en las finalidades de la acción, por lo que privilegiar a un estudiante sobre otro ha de considerarse corrupción. Señala Connell que las políticas educativas tradicionales contra la discriminación y la desigualdad sociales han sido economicistas, compensatorias y obsesivamente cuantitativistas. Ocultan otra forma de discriminación, de orden cualitativo, la curricular que apunta a los prejuicios sexistas, raciales, etarios, coloniales. Urge, en tal sentido, replantear las políticas curriculares, criticar las formas hegemónicas de las mismas, nacidas de la concepción del mundo de las clases dominantes europea y estadounidense, excluyentes de otras visiones culturales.

Ha de entenderse el currículo como un campo de disputas (Ibid), en el que se imponen programas comunes a contextos no comunes, en el que se mutilan la diversidad y sus saberes. Por ejemplo, la perspectiva de género ha ampliado los saberes, igual que la ambientalista o decolonialista. Para combatir la dominación entronizada en la escuela, propone Connell tres principios de justicia curricular: 1) combatir el relativismo introduciendo los intereses de los menos favorecidos; 2) democratizar la toma de decisiones en

lo escolar apuntando a un currículo inclusivo; y, 3) impulsar una producción histórica de la igualdad. Inspirado en Rawls, establece una jerarquía entre estos tres principios, teniendo prioridad la participación y el favorecimiento de los excluidos.

En este espíritu, resulta menester repensar los sistemas de evaluación (Ibid.). Estos no son neutrales, sentencian las desigualdades sociales previas al aula, especialmente los modelos competitivistas hegemónicos. Más que evaluar los individuos terminan siendo evaluados los grupos sociales de acuerdo con los criterios de los grupos dominantes. Se evalúan las artes, las ciencias, las humanidades, las técnicas, los deportes, las habilidades de acuerdo con la concepción hegemónica establecida, siendo excluidas las identidades subordinadas, y con ellas las identidades de los estudiantes procedentes de las mismas.

Lo defendido por Connell en cuanto a la jerarquía de los principios de la justicia curricular resulta cardinal para una educación en, por y para la democracia. Se ubica en unas coordenadas sociológicas de desigualdad e injusticia realmente existentes, cosa de la que se abstrae la posición original de Rawls (1978). Una buena conjugación de esta tesis se realiza con la propuesta de Heller (1996) de reconocer todas y cada una de las necesidades subjetivas como auténticas y verdaderas, lo que no supone la satisfacción de las mismas sin antes la participación efectiva –y menos asimétrica posible (Habermas, Apel)– de todos los afectados a la luz de tomar decisiones sobre cuáles satisfacer, cuáles definir como prioritarias.

## **Tesis 5. Una educación liberadora para la democracia debe permanentemente vigilar sus metateorías, especialmente las antropológicas y epistemológicas**

El currículo hegemónico se pretende objetivo, nunca la visión que representa los intereses de un grupo privilegiado. La dominación está interesada en invisibilizarse, en ocultar sus mecanismos, en hacer pasar sus intereses como los de la mayoría, si acaso no de todos. Precisamente, el concepto de ideología, como ese ocultamiento de las formas de dominación por medio de discursos y representaciones sociales, sigue vigente.

Pero, además, el currículo de la escuela moderna se pretende objetivo en el sentido de que se entiende como un producto “probado” de científicos de la educación, de profesionales e investigadores especializados. ¿Qué se entiende por “objetividad”? Pues bien, las cosas no suelen llegar tan lejos, al significante no se le dota de significados precisos, se le “sobrentiende” unívoco cuando en la práctica resulta polisémico. Así, se juega implícitamente con dos de sus sentidos: el currículo es objetivo porque es imparcial o porque se corresponde con la realidad de la educación, realidad definida por varias disciplinas, pero entre ellas especialmente las ciencias de la conducta. Pero poco se juega, si es que se juega, con la “objetividad” como acuerdo de un grupo, concepción derivada de las corrientes post

positivistas. Este último sentido es débil (Vattimo, 1994), desfundado, no gusta porque tiende a poner al descubierto al grupo que define lo que es objetivo y lo que no. Ahora bien, este concepto “débil” cobra hoy mayor legitimidad y contiene a los otros dos: son los grupos, de acuerdo con sus intereses y necesidades en la lucha por la existencia, los que acuerdan que algo es “imparcial” o que se “corresponde con la realidad”.

La educación no se puede considerar social y políticamente imparcial o ajustada a una única realidad. Por ejemplo, la enseñanza de la historia es, hasta el momento, la enseñanza de una versión de la historia, la de los vencedores, generalmente contada en clave militar. ¿Cuándo tendremos una historia escolar en clave etnológica, que nos enseñe la diversidad de versiones realmente existentes en la alimentación, el vestido, las artes, el cuerpo, las ciencias, las técnicas, las morales, las religiones, las políticas, las fantasías? ¿Cuándo la historia de nuestras escuelas se volcará sobre la creatividad de los educandos ofreciéndoles múltiples versiones de un hecho e invitándolos a construir unas nuevas? ¿O es que acaso vamos a seguir creyendo que sólo hay una versión, que sólo “es bueno” enseñar una versión? Heller (en Heller y Fehér, 1994) defiende para humanidades y ciencias sociales e históricas una noción de objetividad semejante a la que aplican los tribunales modernos de justicia, una objetividad sustentada sobre una ética: no descartar *a priori* ninguna versión, ningún testimonio, dar cabida a todos y acordar por consenso el que convenza y persuada. Nuestra escuela se mantiene muy distante de esta demanda *ética* de objetividad.

Una educación para la democracia es una educación para la diversidad. La clave etnológica en las materias, la acti-

tud dialógica y la dimensión pedagógica pragmática, transversal, inter y transdisciplinaria constituyen sus núcleos neurálgicos. En consonancia, tornar reflexivas las metateorías de la educación es una exigencia ética irrenunciable, especialmente en lo tocante a los planos antropológico y epistemológico: ¿qué noción de lo humano está presente en el concepto de educación sustentado institucionalmente? ¿Un humano determinado por factores biológicos, o ambientales, o teológicos? ¿Un humano abierto al mundo, más o menos libre, más o menos condicionado biológica y socioculturalmente, más o menos sometido por relaciones contingentes de opresión? ¿Cómo entendemos los saberes y conocimientos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del saber? ¿Puede el saber conocer de forma privilegiada la realidad? ¿Es posible la objetividad como copia fiel de la realidad, como correspondencia positivista de enunciado y objeto? ¿O acaso el saber no puede escapar del lenguaje (Heidegger, Wittgenstein) y parte insoslayablemente de una condición hermenéutica (Gadamer, Ricoeur)? ¿Será que la objetividad es el acuerdo intersubjetivo alcanzado en torno a una interpretación, a una conjetura? Y si fuese así, ¿qué hace que un grupo social acuerde una interpretación como objetiva en desmedro de otras? Éstas y decenas de preguntas más han de abordarse seriamente por una educación en, por y para la democracia que se quiera realmente (en el sentido de realizable) inclusiva, reflexiva y crítica.

Pienso que la educación para la democracia resulta incompatible con las epistemologías positivistas que, cual zombis, aún están incorporadas en escuelas, universidades, instituciones de financiación científica, etc.; incompatible con antropologías deterministas negadoras



de la libertad humana; incompatible con discursos que se pretenden objetivos, verdaderos, únicos; incompatible con cualquier autoritarismo teórico, con las versiones únicas. Por el contrario, esta educación precisa de una ruptura epistemológica con la obsesión cartesiana por lo simple, por lo disciplinario, por lo metodológico, por el dualismo de alma y cuerpo; precisa, particularmente, apertura a la diversidad, al diálogo, a la voluntad de escucha (Ricoeur, 2004), a la construcción cooperativa de espacios, de instituciones; apertura, en pocas palabras, a la democratización radical, sin maquiavelismo, sin *realpolitik*, sin demagogia.

## **Tesis 6. Una educación escolar para la democracia debe mantenerse en guardia contra la sobrevaloración de la escuela contemporánea**

No pocos creen que la escuela tiene la culpa de todos los males modernos, que los docentes resultan responsables de la “mediocridad reinante”. O, en otra acepción pero igualmente con perspectiva sobrevaloradora, que la escuela es el principal aparato ideológico de dominación, un aparato monolítico, sin fisuras. Craso error esta forma sobredimensionada de entender el asunto. Creo que no hay mayor discusión sobre esto: la educación para la democracia no se reduce sólo a escolaridad, la escuela es apenas una parte. No hay que sobrecargarla ni sobrevalorarla como se hace frecuentemente. Hoy resulta más poderoso el alcance socializante de los *mass media*,

pero no monolíticamente, sin fisuras. Los medios no hacen lo que les viene en gana, pero median –y quizás demasiado. Del mismo modo, la familia echa no pocas veces por tierra el trabajo escolar. Igualmente iglesias y otras organizaciones civiles.

La conspiración contra la democracia, consciente algunas veces e inconsciente la mayoría, está en todas partes. Está adentro de la escuela, en su currículo, en su mobiliario, en sus relaciones; está, con más extensión aún, fuera de ella. La concentración en estas tesis en la cuestión escolar, en detrimento de otras aristas educativas, sólo obedece al convencimiento del autor de que la escuela constituye un espacio privilegiado para la acción democratizadora, emancipadora. Un espacio exquisito, repleto de fisuras para que la voluntad animada por el cambio se cuele exitosamente y ataque las formas de dominación económicas, partidistas, mediáticas, militares; un espacio como pocos para concienciar sobre la depredación planetaria y la esclavización de millares de personas. Además, puede y debe ser un espacio creativo, lúdico, abierto a la invención, al conjeturar, a utopías que pidan lo imposible.

Hay que plantear, contra cualquier fatalismo, que la voluntad emancipadora puede incorporarse exitosamente en la escuela para animar la lucha contra los obstáculos puestos por el modelo civilizatorio y su lógica de la dominación, aún a sabiendas que esta lógica se mantiene omnipresente a través de los medios, el automóvil, el mall, las marcas comerciales, la familia, la pareja, la iglesia, etc. Recuérdense sino la tesis marcuseana de que la tecnología opera ideológicamente en el mundo contemporáneo (Marcuse, 1966).

## **Tesis 7. Un modelo emancipador de educación apunta necesariamente a la comprensión de las formas de dominación y sus entramados simbólicos. La lucha por la democratización se juega en este terreno simbólico**

H. Giroux (2001), y para nada está sólo en esto, manifiesta un rechazo categórico al marxismo jurásico, vetusto, que reduce la praxis emancipadora a lucha de clases. Después del 68, ese marxismo sigue insepulto por muchas calles de nuestro mundo. Junto al mismo, y compartiendo una visión economicista de la vida humana, marchan las fuerzas neoliberales que amenazan acabar con el planeta entero. Giroux señala que, a diferencia de cualquier materialismo ramplón, la praxis liberadora se juega en el campo cultural, en el entramado simbólico (Geertz, 1995) de nuestras sociedades. En el marco postindustrial que nos toca transitar, caracterizado por una globalizada explotación humana y natural, por una extendida miseria y por una transformación acelerada de las tecnologías informáticas y comunicacionales, la dimensión simbólica resulta cada vez más importante. Ya lo dice aquella frase célebre atribuida a Napoleón: “Con las bayonetas se pueden hacer muchas cosas, pero uno no puede sentarse sobre ellas”. La dominación requiere persuadir, la fuerza represiva nunca es suficiente para su permanencia.

La educación conforma la base de esta lucha simbólica. No hay cultura sin ella, tampoco prácticas transformadoras

que lleven a alguna parte. En concreto, todo lo ya referido sobre el currículo escolar ejemplifica bien esta tesis y todo lo que está en juego en las prácticas pedagógicas. Por ello, una educación en, por y para la democracia, entendida como educación democratizadora, tiene que abocarse a la tarea de extender socialmente la comprensión de las fuerzas sociales que configuran nuestro mundo (Dewey, 1961). Una formación democrática que obvie la impronta de las empresas económicas, mediáticas, partidistas, militares en nuestra vida sólo puede definirse como un gran engaño. Comprender la amalgama dominante que forman esas empresas, la asociación existente para perpetuar la depredación planetaria, es el deber de una educación general que se precie de tal.

Una educación emancipadora ha de enseñarnos no sólo cómo los contenidos mediáticos lejos de ser objetivos (en el sentido mítico ya mencionado) son profundamente ideológicos. Ha de enseñarnos también la gramática audiovisual; por ejemplo, la lógica motivacional oculta tras los colores, los sonidos y la musicalización, el cambio constante de planos y el movimiento perpetuo para combatir el zapping. En otras palabras, ha de hacer pública las metodologías, estrategias y tácticas publicitarias y propagandísticas que tras los muros universitarios enseñamos, como una especie de secreto profesional, a los futuros comunicadores sociales. Socializar este saber restaría poder opresivo a los medios, ayudaría a inmunizar a los públicos contra la dominación mediática, contribuiría a elevar la calidad de la programación sin necesidad de un censor. ¿Por qué no democratizar este saber a través de medios estatales y la escuela? ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Una educación emancipadora ha de enseñarnos quiénes son los principales responsables del desastre ecológico que amenaza la vida en el planeta. Ha de mostrar cómo el modelo civilizatorio existente resulta inviable, cómo genera unos costes naturales, humanos y sociales brutales para el “beneficio” de muy pocos. Y para mostrárnoslo tiene que exponer abiertamente la lógica de la empresa capitalista, el funcionamiento efectivo de la economía mundial; tiene que volcarse en una educación económica que reclame la democratización de la economía. ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Una educación emancipadora ha de enseñarnos cómo operan las maquinarias partidistas, quiénes las financian y por qué, cómo hacen uso de los saberes otorgados a profesionales de la conducta en muchas de nuestras universidades públicas. Ha de ayudarnos a distinguir entre la corrupción casual de funcionarios y la corrupción estructural (Wallerstein, 2007) inherente a un sistema capitalista que amalgama lo económico, lo político, lo militar y lo cultural a través de lo mediático. Ha de exponernos casos paradigmáticos, como el de Berlusconi. Si tanto se insiste en que la democracia requiere con urgencia de ciudadanos informados, ¿por qué no informar a los ciudadanos sobre estas materias por todos los medios públicos y particularmente en la escuela? ¿A quiénes no conviene esta educación? ¿A quiénes sí?

Insisto: un centro del modelo emancipador de educación para la democracia radica en impulsar la comprensión de las fuerzas dominantes y sus estrategias de invisibilización. Para ello ha de develar la dimensión simbólica de estas fuerzas, su cultura funcional al modelo civilizatorio depredador.

## **Tesis 8. La lucha democratizadora de una educación para la democracia pasa por rescatar el concepto crítico de ideología**

Desde siempre la dominación ha procurado banalizar el concepto de ideología y no pocas veces habla del final de las ideologías. Sin duda alguna, la praxis emancipadora tiene que retomar y revalorizar este concepto. En tal sentido, sostengo que el concepto de ideología sigue vigente en la ciencia social y en la lucha práctica contra la opresión, si bien desvinculado de los matices autoritarios de la epistemología marxista que lo significa, no pocas veces, como una “conciencia falsa” frente a una “conciencia verdadera” o “científica”. Por el contrario, se precisa adoptar otra acepción de ideología que, siendo igualmente marxista, ofrece un rico análisis funcional de los entramados simbólicos del poder: a saber, aquella que señala a la ideología como representaciones discursivas que funcionalmente velan los intereses particulares de determinados sectores o grupos sociales dominantes, o con pretensiones de dominación, haciéndolos pasar como intereses universales, como intereses de todos los integrantes de una sociedad dada, bien bajo la modalidad de la naturalización de los mismos (por ejemplo, la afirmación de que “el libre mercado es el mecanismo natural y, en consecuencia, racional de la economía”), bien bajo una modalidad normativa (por ejemplo, la afirmación de que “debemos optar por el libre mercado para vivir mejor y democráticamente”). La primera modalidad se asume reificatoria (en sentido lukacsiano) y la segunda regulatoria de la acción.

A diferencia del marxismo clásico, pienso que este concepto de ideología no se reduce a una teoría de la formación socio-histórica estructurada a partir de clases socioeconómicas en lucha, sino que resulta aplicable a las diferentes formas de dominación y discriminación, entre las que cabe mencionar, entre otras, las de género, las étnico-raciales, las civilizatorias, las etarias, las religiosas, las coloniales, las ideológico-políticas. Llegados aquí, alguna voz podría argüir que esta conceptualización supone una “conciencia verdadera” sobre la dominación, lo que podría conducir al criticado autoritarismo epistemológico. En principio, respondo que la dominación no se reconoce a partir de una “verdad revelada” por una teoría de la totalidad social ontológicamente estructurada. Ello sería precisamente entramparse en el autoritarismo mencionado y en una filosofía de la conciencia (Habermas) que se quiere superar. Las formas de dominación y discriminación se reconocen en la práctica intersubjetiva como formas de exclusión social de las corporalidades personales, institucionales y culturales. En este sentido, la dominación se reconoce porque, en primera instancia, se padece. No puedo ampliar más este concepto en sus múltiples y diversas dimensiones teórico-epistemológicas. En todo caso, dígame que no habrá “fin de las ideologías” mientras haya formas discernibles de dominación.

Lo expuesto en las tesis precedentes se imbrica con este concepto de ideología. Así, preguntarse por lo que omite la educación y establecer su nexo con intereses de grupos privilegiados supone la funcionalidad ideológica de los discursos y las representaciones. Para el análisis ideológico, lo omitido es tan o más importante que lo expuesto. En otro ejemplo, vaciar de contenido sociológico el concepto de

democracia, reducirlo a sistema político y vincularlo con la lógica representacional de los partidos políticos y sus maquinarias electorales, obviarlo como *modo de vida*, significa mutilar su parte más humanista y crítica.

Hay que señalar que la ideología no debe tratarse como discurso objetivado incorpóreo, sino como discursos y representaciones *incorporadas* en un sujeto, *encarnadas*, vueltas carne, en personas humanas, demasiado humanas. De este modo, rescatar el concepto de ideología para una educación crítica democratizadora conduce insoslayablemente a las prácticas institucionales de subjetivación, de construcción social de la subjetividad. La dominación se hace cuerpo en el sujeto, siendo las instituciones educativas epicentros de la subjetivación moderna. Foucault (1997), Bourdieu (2003; 2008), Giroux (2001), Apple y Beane (2000), entre muchos otros, sirven de orientación en esta discusión.

## **Tesis 9. Una educación para la democracia sin criterio pragmático dirigido a una praxis democratizadora no es tal educación**

La educación para la democracia pasa por un criterio pragmático, para ser efectiva ha de mantenerse en diálogo abierto con la diversidad de saberes y en diálogo permanente con potenciales actores democratizadores. De lo contrario, sería sólo una educación vacua de cara a su materialización vital. Esta dimensión pragmática cobra mayor relevancia en los tiempos “post” que corren –pos(t)modernos, postpositivistas. Entiéndase esto

en la dirección epistemológica expuesta sinópticamente en este trabajo, referente a la inocencia perdida –si alguna vez la hubo– en torno a la objetividad de los saberes. La perspectiva kantiana del divorcio entre razón pura y razón práctica ya no reina. No hay descripción exenta de intencionalidad –y difícilmente haya intencionalidad exenta de subjetivación, y más difícil aún haya subjetivación sin formas de dominación que la configuren. Todo saber implica selecciones múltiples, y cambiar las formas de seleccionar cambia la forma de comprender y actuar sobre el objeto. No hay relato único sobre las cosas, hay muchos; sólo los metarrelatos (Lyotard, 1987) quieren subsumir la singularidad en una universalidad totalitaria.

La educación crítica para la democracia tiene que rescatar la figura ético-política del educador, sino sería un contrasentido. Montessori, Dewey, Freire, Giroux, Apple y la gran mayoría de los pedagogos más resaltantes han apuntado recurrentemente en esta dirección. Desvincular educación y política resulta el ejercicio político de las fuerzas más reaccionarias de la derecha y de la izquierda. Sean, por ejemplo, las tendencias neoliberales que procuran reducir la educación a técnicas y tecnocracia “despolitizadas” y mercantilizadas a fondo; sean las tendencias conservadoras que se procuran afirmar en una visión ascética, elitista y aséptica de la “alta cultura”; sean las tendencias “progresistas” que rechazan el aparato escolar por considerarlo monolíticamente como un instrumento al servicio de los grupos privilegiados; todas ellas se dan la mano para comprimir al educador al papel de un ejecutante, todas marchan por un camino que nada aporta a la acción democratizadora de nuestra sociedad.

Pero ya se dijo: democratizar es transformar lo existente, y nuestras instituciones educativas, especialmente las escolares, tienen unos marcos limitados de acción. Quienes sólo se fijan en los límites terminan generalmente fatalistas, quienes los desconocen se vuelven cándidos optimistas o ciegos voluntaristas. Empero, si las estructuras sociales limitan también habilitan, son duales (Giddens, 1998). Nuestro idioma opera con reglas gramaticales que limitan, pero a la par habilitan para crear mundos nuevos como los de la poesía.

Hay toda una tradición de la teoría crítica que entiende que la transformación sólo puede concebirse desde el cambio radical de la totalidad. Bajo este marco de referencia teórica, los cambios de las partes poco aportan –si es que algo aportan. Sostengo que una salida para la relegitimación de la teoría crítica en tiempos posmodernos y postpositivistas pasa por reformularla en términos inequívocamente dialógicos. ¿Qué significa e implica ello? En principio, la teoría crítica, sin renunciar al gran cambio social, debe optar por diversas vías emancipatorias. Se precisa, para ello, considerar tres niveles diferentes de cambio: transformaciones macro, meso y microsociales. Los cambios macrosociales remiten a las grandes estructuras societales: relaciones de producción, Estado, principios de actuación. Los mesosociales atienden a “instituciones intermedias” entre el Estado y la persona, instituciones económicas como las empresas; instituciones educativas como las escuelas; instituciones culturales, tanto económicas como políticas, como las empresas mediáticas; organizaciones civiles (ecológicas, deportivas, culturales, clubes, gremios, sindicatos, etc.). Los cambios microsociales operan como modificaciones de actitudes, creencias, valo-

res dentro de pequeños grupos –díadas, triadas, familias, tribus (Maffesoli, 1990).

La actitud emancipatoria dialógica, democrática, no debe despreciar ninguno de los niveles del cambio. Sin duda, las transformaciones definitivas serán macrosociales por cuanto hay que aniquilar el modelo civilizatorio existente con toda su lógica depredadora, consumista. Empero, los cambios primeros serán micro y mesosociales, comenzarán “desde abajo”, por los actores, sus relaciones e instituciones intermedias. El cambio tendrá que surgir como necesidad de los individuos (Marcuse, 1969) o no surgirá.

En los tiempos que corren, la teoría crítica dialógica habla más de *actores* que de *sujetos* emancipadores, pues, reconoce la inexistencia actual de sujetos orientados a la transformación macrosocial. En vez de un “sujeto de la historia”, categoría comprometida con una “filosofía de la historia” dada, se opta por la noción de “actor de cambio” –en el sentido del que actúa responsable y comprometidamente con una serie de convicciones.

Sin convicciones se imposibilita la acción –y la vida. Se vive y actúa en función de una serie de valores considerados buenos. El *sentido* de la vida y de la acción exige convicciones. *Toda teoría con intereses emancipatorios, toda educación para la democracia sostiene, por definición, convicciones.* Sin embargo, hay que distinguir la convicción demócrata de la profética que habla en nombre de una “verdad revelada”. El profeta –o el demagogo carismático– actúa con convicciones excluyentes: él posee “la verdad” y quienes no la reconocen están tocados por fuerzas malignas, engañados en su buena voluntad o son simples ignorantes. Nos dice: la “verdad revelada” por dios, los dioses,

los planetas, las runas o la Historia debe imponerse aunque en ello vaya la muerte. En cambio, la convicción demócrata se define incluyente de la diversidad, celebra la pluralidad como festividad de la vida personal y comunitaria –no sólo *tolera*, también *reconoce* la otredad del otro. Así, hay convicciones más o menos amplias. La demócrata acepta a casi todas las demás convicciones –puesto que las totalitarias que pretenden la supresión de toda otredad no caben en su mundo; no “todo vale” (Martínez en Martínez y Téllez, 2001: 99).

Actuando con convicción democrática la acción emancipadora propuesta se define como *acción democratizadora* de toda institución social susceptible de democratizarse. Se comprenderá ahora por qué se puede *actuar* en pequeños grupos y en instituciones intermedias, pues cualquier grupo o institución resulta susceptible de democratización, de una acción encaminada al reconocimiento de la diversidad y a la distribución del poder en la toma de decisiones. Se trata de impulsar cambios que extiendan la comunicación, democratizen y constituyan una ética y política contra las formas de dominación. Creo que las éticas de Habermas (1998) y Apel (1995), la teoría de la justicia de Rawls (1978), la teoría de los campos de Bourdieu (2000), la concepción de la democracia como modo de vida de Dewey (1961; 1995; 2004) y la agonística de Mouffe (1999; 2003) aportan significativas bases para pensar esta democratización.

Una educación para la democracia, eje indiscutible para una teoría crítica dialógica, precisa, en pocas palabras, elaborar una cartografía de las potenciales tendencias emancipatorio-democratizadoras existentes y los respectivos actores que las pueden encarnar. Un paso previo a esta

tarea pendiente lo establece lo expuesto en la séptima y octava tesis: la comprensión de las fuerzas dominantes operantes en nuestro mundo y el desvelamiento de sus estrategias ideológicas. Con el mapa de estas fuerzas, y la ubicación de aquellas otras potencialmente constructoras de un modelo civilizatorio reconciliado con la naturaleza toda (humana y no humana), la educación democrática puede establecerse en las coordenadas de un cambio inteligente (Dewey, 1961) de nuestra situación, de un cambio razonable y pacífico. Sólo la educación puede ayudarnos a que esto último se haga realidad, se realice. Aquí no cabe renunciar al ideal ético ilustrado. Y si ello no se logra, si la educación no conduce a la democratización y el cambio inteligente, entonces tendremos adiestramiento o domesticación, pero no educación.

## Referencias

- ALTHUSSER, L. (1983). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Pasado y presente.
- APEL, K. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARENDET, H. (1998). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- BOURDIEU, P (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.
- CASSIRER, E. (1999). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONNELL, R. W. (1999). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- ELDRIDGE, M. (2007). "Thick democracy too much? Try pragmatism lite". En J. RYDER, y G-R. WEGMARSHAUS: *Education for a democratic society*, (194 pp.). Amsterdam: Rodopi.
- FOUCAULT, M. (1997). *Un diálogo sobre el poder y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEHLEN, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GIDDENS, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- HELLER, Á. y FEHÉR, F. (1994). *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península.
- HELLER, Á. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.
- ILLICH, I. (1971). *Hacia el fin de la era escolar*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- LYOTARD, J-F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

- MARCUSE, H. (1966). *Onedimensional man*. Boston: Beacon Press.
- MARCUSE, H. (1969). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.
- MARCUSE, H. (1981). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, X. y M. TÉLLEZ (2001). *Pliegues de la democracia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Tropykos.
- MONTESSORI, M. (1998). *Educar para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Errepar.
- MOUFFE, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- MOUFFE, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Paidós.
- RAVITCH, D. (Editor). (2001). *Making Good Citizens*. USA: Yale Univ Press.
- RAWLS, J. (1978). *Una teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REIMER, E. (1981). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- RICOEUR, P. (2004). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- VATTIMO, G. et al (1994). *En torno a la posmodernidad*. Bogotá: Anthropos.
- WALLERSTEIN, I. (2007). *La decadencia del imperio*. Caracas: Monte Ávila.
- WEBER, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- ZUBIRI, X. (2001). *Inteligencia sentiente: inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.

---

## Sobre el autor

### Javier B. Seoane C.

Madrid, 1965. Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela, 2009). Magister en Filosofía (Universidad Simón Bolívar, 1998. Graduado con Honores). Sociólogo (Universidad Central de Venezuela, 1992). Profesor Asociado de pregrado y postgrado de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Católica Andrés Bello desde 1995. Investigador con más de cinco libros publicados y más de veinte artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Promoción del Investigador de Venezuela (Nivel II). Líneas de Investigación: teoría crítica; epistemología, ética y criptoantropologías de la teoría social; y, democracia y educación. Premio Nacional del Libro de Venezuela, 2005; por "Actualidad de los valores" (co-autor). Jefe del Departamento de Teoría Social de la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela (2001-2003 y 2007-2010). Director-Fundador del Centro de Investigación y Formación Humanística de la Universidad Católica Andrés Bello (2004-2006). Director de la Revista de Temas Filosóficos *Lógoi* (2004-2006). Coordinador Adjunto del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) de la Universidad Central de Venezuela (2007-2010).

Correo electrónico: javier.seoane@ucv.ve



# Neurodiversidad y razonamiento lógico

## La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208

Recepción: 04/01/2010

Aceptación: 02/02/2010

**Miguel López Astorga**

Universidad de los Lagos, Chile

### RESUMEN

En este trabajo, interpretamos, por medio del concepto de neurodiversidad, resultados experimentales presentados con el propósito de demostrar que para las personas con autismo es difícil comprender las excepciones. Desde la perspectiva de la neurodiversidad, tales resultados pueden ser entendidos en un sentido diferente, porque podemos sostener que prueban que el autismo va acompañado de una mejor ejecución lógica. En concreto, podemos afirmar que los individuos con autismo habitualmente resuelven ejercicios de *modus ponens* y de *modus tollens* en los que la población general a menudo yerra. Así, defendemos que es necesario, en las intervenciones pedagógicas dirigidas hacia estas personas, no confundir características idiosincrásicas con necesidades educativas.

### ABSTRACT

In this paper, I interpret, by means of the concept of neurodiversity, experimental outcomes presented with the intention of proving that it is difficult understanding exceptions for people with autism. From the perspective of neurodiversity, those outcomes can be understood in a different way, because we can hold that they prove that autism is related with a better logical execution. In particular, we can state that people with autism usually solve exercises of *modus ponens* and *modus tollens* that general people can not execute well. So, I hold that it is necessary that we do not mistake idiosyncrasic characteristics for educational needs in pedagogical interventions for people with autism.

(pp. 97-111)

### PALABRAS CLAVE

Autismo, *modus ponens*, *modus tollens*, neurodiversidad, razonamiento lógico.

### KEYWORDS

Autism, logical reasoning, *modus ponens*, *modus tollens*, neurodiversity.

## Introducción

En los años ochenta, apareció un interesante estudio que planteó la necesidad de modificar el enfoque que hasta ese momento guiaba la investigación sobre las capacidades intelectuales humanas. Nos referimos al trabajo de Lewontin, Rose y Kamin (1984). Este trabajo incluía una crítica a los planteamientos de los defensores de los tests de inteligencia y de las posibilidades de este tipo de pruebas para evaluar cuantitativamente la inteligencia individual. Entre las ideas subyacentes a la propuesta de Lewontin et al. (1984), se hallaba el convencimiento de que existían algunos mitos asumidos por la sociedad y que eran claramente cuestionables. Uno de esos mitos se encontraba relacionado con las ideas de herencia e invariabilidad, pues se pensaba, en su opinión, que el cociente de inteligencia era una capacidad heredable y que, además, permanecía invariable a lo largo de toda la vida del sujeto.

Sin duda, esta crítica de Lewontin et al. (1984) fue muy positiva y bien recibida por los partidarios de una nueva escuela que se encontrara abierta a la diversidad y dispuesta a atender a la diferencia, ya que denunciaba posibles intereses políticos y económicos ocultos detrás del deseo de ordenar y jerarquizar a los seres humanos en función de su supuesto cociente de inteligencia. Y es que, de alguna manera, aceptar que existen individuos más inteligentes que otros y que las facultades intelectuales permanecen inalterables durante toda la existencia de la persona bien podía ser, a juicio de Lewontin et al. (1984), un modo de justificar y de legitimar las injusticias y las desigualdades sociales.

Desde este punto de vista, el trabajo de Lewontin et al. pudo servirnos de adver-

tencia y para avisarnos de que alumnos aparentemente con capacidades limitadas podían mejorar su rendimiento mediante una intervención educativa apropiada y de que el nivel intelectual de un estudiante no tiene por qué permanecer estático, puesto que el ambiente condiciona significativamente las facultades intelectivas del individuo.

No obstante, a pesar de lo adecuado que puede parecer derivar conclusiones de esta índole a partir del trabajo de Lewontin et al. (1984), nosotros creemos que por este camino podemos llegar a consecuencias poco deseables o, por lo menos, no del todo respetuosas con la diversidad. Es obvio que pretender desarrollar las potencialidades de un alumno con el propósito de que alcance los niveles generales considerados adecuados para la población de su edad es una actitud que no puede ir acompañada de malas intenciones. El problema es que proceder de esta manera puede conducirnos al efecto contrario al que perseguimos: a un rechazo de la diferencia. Si tratamos de asemejar al individuo medio al que es diferente, lo que estamos haciendo es, precisamente, difuminar su singularidad. Con esto no queremos defender que no se deba apoyar a alumnos con necesidades educativas especiales a superar sus dificultades, sean éstas del tipo que sean, sino, únicamente, que tal apoyo debe ser siempre realizado con prudencia, pues podemos estar anulando rasgos distintivos de un sujeto que merecen nuestro más profundo respeto. No se trata, como decimos, de no intervenir ante problemas manifiestos de aprendizaje o ante dificultades intelectuales notorias, pero sí de reevaluar qué características mentales son realmente negativas y cuáles son simplemente la expresión de una manera concreta de interaccionar con el mundo. En este sentido, el concepto de

neurodiversidad se impone ante nosotros como la brújula que debe guiar el quehacer educativo. Este concepto, que tan amplios horizontes puede abrirnos, parece haber surgido en relación con los denominados trastornos del espectro autista, ya que, según nos cuenta Armstrong (2005), fue utilizado por primera vez en 1998 en el seno de la comunidad Asperger/autista por una activista australiana, Judy Singer, beligerante con las concepciones imperantes sobre la incapacidad.

En cualquier caso, nosotros pensamos que el concepto de neurodiversidad puede ser el más apropiado para describir la realidad de personas que habitualmente son diagnosticadas atribuyéndoles determinados desórdenes, trastornos o síndromes, especialmente, los relativos al ya señalado espectro autista. La carga y la connotación filosóficas de este término son claramente patentes, puesto que pone en juego nuestra propia visión de la existencia, de los modos de ser y de la propia naturaleza humana. El concepto nos posibilita una apertura hacia la diferencia en la que tienen cabida distintas maneras de ser personal, todas ellas no sólo válidas, sino también valiosas para el enriquecimiento y el desarrollo global de la sociedad en general y de la humanidad. Nos invita a comprender que no existe un modelo arquetípico y normalizado propio de la esencia humana, sino muchas formas diversas de ser un ser humano y de operar y funcionar mentalmente. Todos estos modos pueden ser totalmente legítimos y complementarios unos de otros y nutrirse entre sí con el fin del progreso del conocimiento.

Es preciso aclarar, a nuestro juicio, que este enfoque no es simplemente la expresión de una reivindicación ética, sino un nuevo criterio de referencia para orientar

las investigaciones acerca de la mente humana que puede fundamentarse a partir de los últimos estudios que están apareciendo sobre el razonamiento. Disponemos de bases, argumentos y evidencias que aconsejan adoptar este nuevo criterio como, abusando de la terminología de Kuhn (1962), paradigma fundamental que oriente los estudios y los análisis sobre la actividad cognitiva.

Este cambio de paradigma es urgente porque muchos de los datos que están presentándose en investigaciones recientes están siendo interpretados, en muchos casos, a partir de otros criterios más tradicionales que parten de la perspectiva y de las premisas de la concepción de los desórdenes y de los trastornos, considerando a la diferencia como desajuste o como irregularidad en el funcionamiento normal del sistema. Esto es lo que ocurre, en nuestra opinión, en, por ejemplo, el trabajo de Pijnacker, Geurts, Van Lambalgen, Kan, Buitelaar y Hagoort (2009), trabajo cuyos resultados y conclusiones vamos a revisar críticamente en estas páginas, y ello con el propósito de demostrar que, desde la óptica de la neurodiversidad, es posible asumir sus mismos datos experimentales en un sentido completamente diferente y olvidando categorías de clasificación relativas a desórdenes o alteraciones. Vamos, pues, a comenzar con nuestra labor.

## 1. La lógica clásica y la mente autista

El texto de Pijnacker et al. (2009) comienza con la definición que del autismo se nos ofrece en DSM-IV (1994): un trastorno del desarrollo que se caracteriza por una interacción social y una comunicación deficitarias, por compor-

tamientos restrictivos, estereotipados y repetitivos y por estrechos intereses. Igualmente, citan una gran variedad de trabajos, entre los que podemos nombrar los de Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers y Sergeant (2004) y Hill (2004), para apoyar su idea de que el rasgo distintivo del autismo es una flexibilidad mental reducida. Esta idea se traduce habitualmente, como se deduce de su planteamiento, en el convencimiento de que el individuo con autismo encuentra dificultades para modificar un pensamiento o una acción cuando la situación o el contexto cambian.

Para estudiar esta característica que acompaña al autismo, Pijnacker et al. (2009) realizan un experimento con autistas de alto funcionamiento y sujetos con síndrome de Asperger. Su propósito es detectar las dificultades con las que se encuentran los individuos clasificados dentro del espectro autista cuando tienen que tratar con excepciones. De este modo, presentan a individuos así clasificados y a un grupo de control, que podemos considerar como representante de la población general, varias formas de inferencia condicional, unas acordes con la lógica formal clásica y otras contrarias a tal sistema prescriptivo. De momento, vamos a centrarnos en las formas válidas desde el punto de vista lógico que utilizan Pijnacker et al., las cuales son básicamente dos: el *modus ponens* y el *modus tollens*.

La mejor manera de explicar en qué consisten estas formas lógicas es recurrir a ejemplos. Por ello, pueden servirnos para describirlas los propios textos que aparecen en las tareas de razonamiento que Pijnacker et al. (2009) plantean a sus participantes. Para el *modus ponens*, el ejercicio se atiene a estos términos:

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Mary tiene un examen

-----  
-----

Luego Mary estudiará en la biblioteca

El *modus ponens* posee una estructura formal que lo convierte en una regla válida lógicamente. Dicha estructura, como es bien conocido y se puede captar a partir del ejemplo de Pijnacker et al. (2009), es ésta:

Si A, entonces B

A

-----

Luego B

Cualquier inferencia concreta que se adecúe a esta forma será correcta y, por tanto, podremos decir de ella que, si sus premisas son verdaderas, su conclusión también lo es. No obstante, en realidad, en la tarea de razonamiento que Pijnacker et al. (2009) proponen a sus sujetos la conclusión relativa a que Mary estudiará en la biblioteca no aparece. En su lugar, figura una pregunta como la de la tercera línea del ejercicio (I).

(I)

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Mary tiene un examen

¿Estudiará en la biblioteca?

El sujeto tiene que elegir entre tres posibles respuestas: *sí*, *no* y *quizás*, pero es evidente que la regla de *modus ponens* nos conduce a contestar afirmativamente a esta pregunta.

Por su parte, la inferencia de *modus tollens* que Pijnacker et al. (2009) presentan

a sus sujetos experimentales se ajusta a este ejemplo:

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Mary no estudiará en la biblioteca

-----  
-----

Luego no tiene un examen

Tampoco es difícil notar, a partir de esta inferencia, cuál es la estructura que subyace al *modus tollens*. Evidentemente, es ésta:

Si A, entonces B

No B

-----

Luego no A

Estamos aquí, igualmente, ante una inferencia absolutamente válida desde el punto de vista lógico, en la que, si sus premisas son ciertas, su conclusión también lo es. Sin embargo, tenemos que advertir ahora, como también lo hemos hecho para el *modus ponens*, que en el ejercicio al que se enfrentaron los participantes de Pijnacker et al. (2009) no estaba presente tampoco la conclusión referente a que Mary tiene un examen, pues la afirmación fue sustituida por una interrogación de este modo:

(II)

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Mary no estudiará en la biblioteca

¿Tendrá un examen?

Obviamente, ante las tres mismas posibles respuestas que hemos indicado para (I), la regla lógica del *modus tollens* nos obliga a inclinarnos a contestar *no*.

Pero Pijnacker et al. (2009) diseñan, de la misma manera, otros ejercicios y añaden a estas dos tareas, a (I) y a (II), una premisa adicional que, según ellos, significa una excepción y debería limitar la ejecución correcta de tanto el *modus ponens* como el *modus tollens*. Así, sus dos inferencias modificadas son las siguientes:

*Modus ponens:*

(III)

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Si la biblioteca está abierta, Mary estudiará en la biblioteca

Mary tiene un examen

¿Estudiará en la biblioteca?

*Modus tollens:*

(IV)

Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca

Si la biblioteca está abierta, Mary estudiará en la biblioteca

Mary no estudiará en la biblioteca

¿Tendrá un examen?

El caso es que, en rigor lógico, la respuesta o conclusión de estas dos formas lógicas deberían ser las mismas que para las dos formas simples, (I) y (II), que hemos expuesto más arriba, pues habría que contestar afirmativamente en el ejercicio (III) y negativamente en el (IV). La explicación es bastante sencilla y elemental. En lógica de proposiciones la premisa adicional no altera la conclusión, ya que podríamos reducir (III) legítimamente a esta estructura:

Si A, entonces B

Si C, entonces B

A

-----

Luego B

Y podríamos correctamente atribuirle esta otra a (IV):

*Si A, entonces B*

*Si C, entonces B*

*No B*

-----

*Luego no A*

Naturalmente, en este último caso también podríamos inferir no C, pero recordemos que únicamente se está preguntando en la tarea de Pijnacker et al. (2009) si Mary estudiará en la biblioteca.

Los resultados del experimento revelaron que no hubo diferencias relevantes entre el grupo de control y los participantes con autismo en los casos de (I) y (II), pues ambos grupos prefirieron las respuestas lógicamente correctas. Sin embargo, la situación fue muy distinta en los ejercicios (III) y (IV). En ellos, mientras que los sujetos diagnosticados como autistas respondieron mayoritariamente de un modo válido desde el punto de vista lógico, un porcentaje significativo de los miembros del grupo de control se inclinó por contestar *quizás*. Esto, en vez de ser interpretado como un problema o un rasgo de desorden mental de algún tipo en el colectivo con autismo, bien podría ser visto como una cualidad positiva digna de mención en dicho grupo. Sin embargo, Pijnacker et al. (2009) consideran que las ejecuciones de los sujetos con autismo muestran, en realidad, que ellos presentan importantes dificultades para tratar con las excepciones, debido, precisamente, a la reducida flexibilidad mental a la que aludimos en páginas precedentes. Pasamos, a continuación, a analizar en qué se basa su argumentación.

### 3. Inteligencia y sensibilidad contextual

Según Pijnacker et al. (2009), responder afirmativamente a (III) y negativamente a (IV) no es nada frecuente en la población general y, según parece, a su juicio, debe ser el síntoma de que las capacidades mentales no están operando como realmente deberían. En su opinión, el razonamiento humano no se atiene a la lógica clásica, pues esta última es insensible al contexto (como también parecen serlo los participantes con autismo) y las inferencias del individuo medio dependen de los elementos contextuales.

Una de las razones que Pijnacker et al. (2009) aducen para apoyar su opinión es el hecho de que, como se apunta en Byrne, Espino y Santamaría (1999), en un ejercicio como (III) el porcentaje de individuos que concluyen que Mary estudiará en la biblioteca puede descender, aproximadamente, un 50% con respecto a una tarea como (I). A partir de estos datos, Pijnacker et al. (2009) interpretan sus resultados como la constatación de la existencia de dificultades de razonamiento en la mente autista y, en concreto, como la demostración de lo problemático que es para tal mente operar con excepciones.

Con respecto a estos planteamientos, nos parece importante expresar inicialmente que, en realidad, es bastante discutible la tesis de que el razonamiento humano no se atiene a la lógica formal clásica porque la mente de las personas depende del contexto. Quizás, los elementos contextuales tienen su incidencia solamente en el momento previo al razonamiento lógico propiamente dicho, momento en el que procesamos la infor-

mación y elaboramos nuestras representaciones. Supongamos, por ejemplo, que un sujeto procesa las dos premisas primeras de (III) atribuyéndoles, conjuntamente, el siguiente sentido:

*Si Mary tiene un examen y la biblioteca está abierta, entonces ella estudiará en la biblioteca.*

Este procesamiento de las premisas es, en nuestra opinión, perfectamente posible, ya que permite introducir coherencia entre ellas, pero lo relevante es notar que, si aceptamos que el participante ha interpretado las dos premisas mencionadas en esta dirección, la verdadera estructura del problema (III) que tiene en su mente es:

Si A y B, entonces C

A

¿C?

Ante esta forma inferencial, la respuesta *quizás* es totalmente compatible con la lógica de proposiciones, pues, para estar completamente seguros de que C ocurrirá, necesitamos un dato que nos falta: el dato relativo a B. Y es que sin B, no podemos aplicar el *modus ponens* en esta estructura. Como vemos, la clave podría encontrarse en el procesamiento de la lengua natural que realiza el sujeto, procesamiento que no tiene por qué coincidir forzosamente con las expresiones exactas que se le proponen, y no en su razonamiento posterior, que puede ser perfectamente compatible con las exigencias de la lógica clásica. Sobre esta distinción de dos fases distintas de la actividad intelectual, es muy ilustrativo y edificante el trabajo de Almor y Sloman (2000).

Si admitimos la argumentación precedente, la diferencia fundamental entre los sujetos con autismo y la población

general puede residir básicamente en que realizan un procesamiento distinto de la información, siendo el razonamiento de los dos grupos consistente con la lógica formal. Sin embargo, lo que a nosotros verdaderamente nos llama la atención es que en el texto de Pijnacker et al. (2009) se juzgue como negativo, sin más, el inferir conclusiones según las prescripciones de la lógica formal. Ciertamente, las visiones y las concepciones científicas sobre la inteligencia en el momento presente han cambiado mucho con respecto a tiempos pasados. Hoy hablamos de inteligencias múltiples (Gardner, 1983, 1993, 2000) y de inteligencia emocional (Goleman, 1995, 1998), pero no podemos olvidar que, durante buena parte de nuestra historia, la única forma de inteligencia que se reconoció fue la inteligencia lógico-matemática. Posiblemente, si nuestro concepto de inteligencia no hubiera progresado tanto (lo cual es, sin duda alguna, positivo. No pretendemos decir lo contrario) y fuera aún la de antaño, quizás las capacidades intelectuales del colectivo incluido en el espectro autista serían más valoradas actualmente.

Por supuesto, los trabajos de Gardner y, sobre todo, de Goleman, pueden mostrarnos claramente cuáles son las posibles habilidades o destrezas intelectuales que pueden no estar presentes en los individuos autistas. Sin embargo, entendemos que el concepto de neurodiversidad puede servirnos para comprender que, para el desarrollo de la sociedad globalmente, necesitamos sujetos no sólo con habilidades sociales o capacidades de comunicación interpersonal, sino también con potencial lógico-matemático. No en vano nos vanagloriamos y jactamos en nuestros días con los logros que hemos conseguido en lo relativo a la construcción de máquinas que simulan el funcionamiento de la mente

humana, hasta el punto de que utilizamos, en el ámbito de la informática, la expresión Inteligencia Artificial. Desde nuestro punto de vista, es necesario recordar siempre que los computadores y las máquinas “pensantes” basan su funcionamiento en reglas procedentes de la lógica clásica, lo mismo que parece hacer el sujeto clasificado en el espectro autista y que calificamos de desorden o de trastorno.

Nos hace falta, es obvio, afianzar el concepto de neurodiversidad para poder valorar en sus justos términos las características neurológicas de todos los individuos. Evidentemente, dentro del espectro autista contamos con sujetos muy diferentes entre sí y está claro que no todos destacan por sus capacidades lógicas, pero lo que también es indiscutible es que todos ellos son manifestaciones de modos de ver y de entender el mundo que pueden complementarse y coadyuvar al progreso general.

No obstante, no podemos soslayar tampoco que Pijnacker et al. (2009) defienden, igualmente, que, en realidad, el individuo autista no es un razonador lógico de excelencia y que sus habilidades y capacidades lógicas son sólo aparentes. En lo que sigue, analizamos críticamente sus tesis al respecto.

## 4. Las falacias lógicas y el procesamiento de la lengua natural

Pijnacker et al. (2009) utilizan en su experimento otras dos formas de inferencia condicional, pero éstas no son admisibles desde el punto de vista de la lógica clásica, ya que son consideradas falacias lógicas. Estamos hablando de la afirmación

del consecuente (en las páginas restantes, designaremos a esta falacia con las siglas AC) y de la negación del antecedente (del mismo modo, vamos a referirnos a este tipo de inferencia a partir de ahora con las siglas NA).

El ejemplo de AC con el que trabajan Pijnacker et al. (2009) es éste:

(F1)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary estudiará en la biblioteca*

-----

*Luego Mary tiene un examen*

La estructura lógica de AC se puede descifrar con facilidad:

Si A, entonces B

B

-----

Luego A

El problema de AC es que, como hemos indicado, no es una inferencia correcta lógicamente. La primera premisa del razonamiento (F1) nos dice que Mary estudia necesariamente en la biblioteca cuando tiene un examen, pero no nos dice verdaderamente que siempre que estudia en la biblioteca lo hace porque tiene un examen. Cabe la posibilidad de que lo haga por otros motivos, por ejemplo, aludiendo a una situación que también presentan Pijnacker et al. (2009), porque tenga que escribir un ensayo.

Muy semejante es el caso de NA. Pijnacker et al. plantean esta inferencia:

(F2)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary no tiene un examen*



-----  
 -----  
*Luego no Mary no estudiará en la biblioteca*

La forma lógica de (F2) también es simple:

*Si A, entonces B*

*No A*

-----  
*Luego no B*

Pero tampoco éste es, lo hemos señalado igualmente, un razonamiento válido. La primera premisa no afirma que un examen sea la única causa por la que Mary estudie en la biblioteca. También aquí un ensayo puede provocar que acuda a ella.

Por la facilidad con la que las personas cometen estas falacias, Pijnacker et al. (2009) defienden que la población general no razona de acuerdo con la lógica clásica y que tampoco lo hacen sus participantes considerados autistas, ya que, en tareas como (F1) y (F2), tanto el grupo de control como el grupo con autismo manifestaron tendencias a admitir como correctas estas formas de inferir.

Empero, nosotros creemos que es demasiado aventurado afirmar que el razonamiento humano no se atiene a la lógica debido a que, a menudo, incurre en falacias. Más que el hecho de que las personas razonen a veces basándose en AC o en NA, lo que debe interesar a los investigadores del conocimiento humano es descubrir el motivo por el que los individuos pueden llegar a aceptar estas inferencias falaces. Desde nuestra óptica, el que un sujeto extraiga una conclusión a partir de AC o de NA es sólo un comportamiento incompatible con la lógica

en apariencia. La clave reside, de nuevo, en cómo se interpretan las instrucciones de los ejercicios y en cómo se comprenden los textos y los mensajes comunicativos. Más arriba hemos mencionado, con motivo de la discusión acerca de la posible sensibilidad contextual del razonamiento humano, que diferentes interpretaciones de una información pueden conducir a distintas premisas, que, a su vez, pueden llevarnos a diversas conclusiones, siendo todas éstas completamente lógicas. Esta idea parece contar con apoyos en la literatura de la ciencia cognitiva. Por ejemplo, de los experimentos de Almor y Sloman (2000), trabajo al que ya hemos hecho referencia en páginas precedentes para argumentar en un sentido similar al que lo estamos haciendo ahora, se puede deducir que en el procesamiento de una información puede influir más el conocimiento general del sujeto que lo que la información expresa literalmente. Por tanto, es perfectamente admisible suponer, a nuestro juicio, que el enunciado condicional que comparten (F1) y (F2), i. e., la afirmación relativa a que, si Mary tiene un examen, estudiará en la biblioteca, puede no ser entendido por el individuo en el sentido en que pretende el experimentador.

En concreto, consideramos que es válido conjeturar que los participantes en la experimentación de Pijnacker et al. (2009) interpretaron el citado condicional como bicondicional, es decir, como un condicional que puede comprenderse en las dos direcciones y que, en este caso particular, establecería que:

A.- *Si Mary tiene un examen, entonces ella estudiará en la biblioteca.*

B.- *Si Mary estudia en la biblioteca, entonces ella tiene un examen.*

Si admitimos esta posibilidad, las falacias de AC y NA del experimento de Pijnacker et al. se desvanecen, ya que, realmente, y a pesar de lo que superficialmente puede parecer, sus sujetos experimentales razonan con un rigor lógico absoluto. Veamos por qué.

Como en (I), (II), (III) y (IV), Pijnacker et al. (2009) presentan a sus sujetos experimentales ejercicios sin conclusión y con una pregunta. Así, las tareas que verdaderamente proponen a sus participantes son, para (F1) y (F2) respectivamente, las siguientes:

(V)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary estudia en la biblioteca*

*¿Tendrá un examen?*

(VI)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary no tiene un examen*

*¿Estudiará en la biblioteca?*

Las respuestas posibles siguen siendo las mismas: *sí, no y quizás*.

Pero, si nuestra hipótesis es acertada y los individuos entienden la información como acabamos de explicar, los auténticos problemas a los que se enfrentan son:

(Vb)

1. *Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

2. *Si Mary estudia en la biblioteca, ella tiene un examen*

3. *Mary estudia en la biblioteca*

4. *¿Tendrá un examen?*

(VIb)

1. *Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

2. *Si Mary estudia en la biblioteca, ella tiene un examen*

3. *Mary no tiene un examen*

4. *¿Estudiará en la biblioteca?*

Como se puede comprobar de modo sencillo, la respuesta correcta para (Vb) es la afirmativa (por aplicación del *modus ponens* a las premisas 2 y 3). Por su parte, lo válido para (VIb) es contestar *no* (por aplicación del *modus tollens* a las premisas 2 y 3).

Somos conscientes de que se puede pensar que esta argumentación nuestra es demasiado especulativa y que, en estricto rigor, no podemos estar nunca completamente seguros de que un individuo haya procesado un condicional como una oración bicondicional, pero podemos recurrir a dos apoyos muy sólidos para nuestras tesis.

El primero de estos apoyos tiene que ver con el hecho de que la lectura bicondicional de los condicionales es un fenómeno bastante estudiado en la literatura científica y que se conoce con el nombre de perfección del condicional. Trabajos interesantes en este sentido pueden ser, por ejemplo, el de Van der Auwera (1997) o el de Moldovan (2009). Teniendo en cuenta investigaciones como éstas, podemos afirmar que, cuando el sujeto no es consciente de que el antecedente es sólo una causa suficiente, y no una causa necesaria, del consecuente, puede interpretar que la relación entre los dos términos es bicondicional y no simplemente condicional. Esto significa que, aunque un hecho C pueda tener, por ejemplo, dos antecedentes, A y B, si el sujeto des-

conoce uno de estos antecedentes, puede suponer que el otro es el único posible. Expliquémoslo de una manera más simple e intuitiva:

Podemos tener estas dos relaciones condicionales:

Si A, entonces C

Si B, entonces C

Si un individuo sólo conoce la primera, es decir, *si A, entonces B*, puede ignorar la posibilidad de que exista la segunda y creer que C sólo se da si va acompañado de A y que A sólo es posible cuando también aparece C, o, lo que es lo mismo, desconociendo la segunda relación condicional, esto es, *si B, entonces C*, puede considerar que *si A, entonces C* significa verdaderamente *si A, entonces C y si C, entonces A*.

Pero el segundo apoyo a nuestras tesis, que no es más que una evidencia a favor de marcos teóricos como el de Van der Auwera (1997) y el de Moldovan (2009), aparece en el propio trabajo de Pijnacker et al. (2009). Con la intención de comprobar hasta qué punto la integración de información lingüística puede ser un factor condicionante de sus resultados experimentales, modifican también con premisas adicionales a las inferencias (V) y (VI), siendo los ejercicios resultantes:

(VII)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Si Mary tiene que escribir un ensayo, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary estudiará en la biblioteca*

*¿Tendrá un examen?*

(VIII)

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Si Mary tiene que escribir un ensayo, ella estudiará en la biblioteca*

*Mary no tiene un examen*

*¿Estudiará en la biblioteca?*

Los sujetos experimentales de Pijnacker et al. (2009), tanto los pertenecientes al grupo de control como los clasificados dentro del espectro autista, respondieron mayoritariamente a (VII) y a (VIII) con *quizás*. Este hecho nos sugiere que, al añadirse la premisa adicional, pudieron notar que el que Mary tenga un examen no es una condición necesaria para que estudie en la biblioteca, sino únicamente una condición suficiente, lo cual confirma los planteamientos de los trabajos de Van der Auwera (1997) y Moldovan (2009). En nuestra opinión, hubiera sido muy aconsejable que Pijnacker et al. (2009) hubieran tenido en cuenta los estudios existentes sobre la perfección del condicional.

El cualquier caso, el comportamiento de los individuos considerados autistas no difirió excesivamente en (VII) y (VIII), como decimos, del manifestado por el grupo de control, por lo que, desde nuestro punto de vista, estos ejercicios no son tareas de razonamiento muy idóneas para determinar las diferencias intelectuales entre ambos grupos. Empero, Pijnacker et al. (2009) utilizan estos resultados para defender que, si los individuos con autismo son capaces de asumir la premisa adicional en (VII) y (VIII), deberían poder hacerlo también en (III) y (IV). En su opinión, si en (III) y (IV) la premisa añadida se ignora, ello demuestra que los autistas tienen dificultades para trabajar con excepciones.

Nosotros, sin embargo, pensamos que las respuestas de los ejercicios (VII) y (VIII) sólo nos revelan que los sujetos considerados autistas pueden procesar información de manera similar a la población general. Como hemos establecido más arriba, sus ejecuciones de las tareas (III) y (IV) pueden no ser, a nuestro juicio, el reflejo de ninguna deficiencia, sino, por el contrario, la evidencia de ciertas ventajas de este colectivo en lo que al razonamiento lógico-matemático se refiere. Y es que, en definitiva, lo que sucede en las actividades (VII) y (VIII) es explicable fácilmente a partir de las tesis de Van der Auwera y Moldovan. Por ello, en nuestra opinión, las peculiaridades de estos dos últimos ejercicios no tienen que ver de manera directa con el razonamiento lógico, sino con la interpretación y el procesamiento de la información. Así, nada prueban con respecto a las capacidades inferenciales de los sujetos experimentales, sean éstos del grupo de control o del grupo denominado autista.

## Conclusiones

Las respuestas a las tareas (III) Y (IV) son el elemento esencial sobre el que gravita la investigación de Pijnacker et al. (2009). El punto crítico reside en la información que se añade a estos dos ejercicios con respecto a las actividades (I) y (II), información que se incluye mediante la aparición, en segundo lugar, de una nueva premisa. La idea de Pijnacker et al. (2009) parece ser que la presencia de esta nueva premisa debe generar en el sujeto ciertas dudas y hacerle consciente de que pueden producirse situaciones excepcionales. En su opinión, eso es precisamente lo que les sucede a los miembros del grupo de control, pero no a los denominados autistas, ya que éstos se siguen inclinando por las mismas respuestas que en los

ejercicios (I) y (II), i. e., por las respuestas lógicamente correctas.

Pero, como ya hemos planteado, no consideramos muy apropiado concluir que unos participantes que responden de manera consistente con la lógica en una actividad de razonamiento tienen dificultades en un ámbito determinado, sea éste el del procesamiento de las excepciones o cualquier otro. Desde el enfoque de la neurodiversidad, nos vemos obligados a valorar lo positivo que se deriva del comportamiento de los sujetos con autismo en el experimento de Pijnacker et al. (2009), es decir, lo reiteramos de nuevo, que su conducta es la esperable y la deseable desde el punto de vista lógico.

¿Qué es, entonces, lo que sucede en los ejercicios (III) y (IV)? ¿Debemos aceptar que los individuos pertenecientes al espectro autista razonan de acuerdo con la lógica y que la población general, en cambio, no es capaz de hacerlo? Las respuestas a estas preguntas no son nada simples, pero nosotros creemos haberlas hemos avanzado a lo largo de estas páginas. En cierto sentido, podría admitirse que todos los sujetos, autistas y no autistas, manifiestan tendencias a razonar de acuerdo con la lógica y que los comportamientos que aparentemente son ilógicos son, en realidad, el resultado de distintos procesamientos de la información. Sin ignorar en ningún caso la enorme pluralidad de elementos (pasionales, sentimentales, culturales, intuitivos,...) que inciden en la mente humana y que siempre desempeñan su rol en las actividades intelectivas, podemos decir que, cuando procesan la información, los distintos sujetos elaboran diferentes representaciones mentales, realizando sus inferencias a partir de tales representaciones. De este modo, llegan a conclusiones diversas y, a veces, opues-

tas, pero no porque algunos yerren en su razonamiento, sino porque parten de premisas diferentes, premisas que corresponden a sus representaciones mentales.

Todo esto podemos comprenderlo con mayor claridad si analizamos las dos premisas que comparten los ejercicios (III) y (IV) y que son, en las dos tareas, las dos primeras:

*Si Mary tiene un examen, ella estudiará en la biblioteca*

*Si la biblioteca está abierta, Mary estudiará en la biblioteca*

Estas dos premisas nos describen un escenario bastante pobre desde el punto de vista contextual y con diversas ambigüedades que pueden conducirnos a interpretaciones opuestas. Por ejemplo, a partir de estas dos afirmaciones condicionales, podemos suponer que:

1. Mary estudia en la biblioteca cuando tiene un examen. Sin embargo, para hacerlo, necesita, claro está, que la biblioteca esté abierta (esta es la interpretación que atribuimos al grupo de control en el apartado segundo de este trabajo).
2. Si Mary estudia en la biblioteca cuando ésta está abierta, realmente, es indiferente que tenga un examen, puesto que, lo tenga o no, acudirá a estudiar a la biblioteca. La primera premisa, por tanto, anula a la primera.
3. Mary estudia en la biblioteca cuando tiene un examen aunque la biblioteca esté cerrada. Se puede asumir que ella, a pesar de que la biblioteca no esté abierta, puede acceder a dicho establecimiento de algún modo.
- 4.- ...

Estas opciones interpretativas posibles de la escasa descripción contextual que comparten las tareas (III) y (IV) nos evidencian que es muy aventurado deducir algo con seguridad a partir de las respuestas que para ellas puede dar un sujeto, pueda ser éste incluido dentro del espectro autista o no. Las respuestas sólo nos ofrecen comportamientos externos cuantificables y no una explicación de lo que efectivamente sucede en la mente de los participantes.

En cualquier caso, pensamos que no debe desdeñarse el dato relativo a que la respuesta mayoritaria de los individuos considerados autistas es la correcta desde la óptica de la lógica formal. En lógica formal, como su propio nombre indica, no nos interesa el contenido, sino exclusivamente la forma de los razonamientos. Se puede decir, de alguna manera, que la semántica pasa a un segundo plano en el sistema normativo de la lógica clásica. Asumir como actitud propia esta exigencia de la lógica, y, por consiguiente, centrarse solamente en la forma y obviar el contenido significativo de las expresiones, puede no ser un proceder carente de sentido ante un escenario tan ambiguo y poco detallado como el que nos presentan los ejercicios (III) y (IV). Éste es, precisamente, el comportamiento que parece mostrar el grupo clasificado como autista en la investigación de Pijnacker et al. (2009) y, por las razones expuestas, no nos parece absurdo ni incorrecto.

Así, cabría preguntarse legítimamente si el experimento de Pijnacker et al. (2009) verdaderamente nos revela alguna dificultad inherente al autismo o si, por el contrario, sólo nos evidencia una manera particular de actuar de un tipo concreto de personas en situaciones de cierta ambigüedad. Si aceptamos las tesis vin-

culadas al concepto de neurodiversidad, tenemos que decantarnos por la segunda opción, la cual puede tener importantes repercusiones en el ámbito educativo y en el clínico, pues nos advierte de la posibilidad de que, mediante determinadas intervenciones pedagógicas o técnicas terapéuticas, estemos incidiendo en los caracteres idiosincrásicos de un sujeto.

No todas las actitudes que se alejan de la norma estandarizada que impone la mayoría tienen que ser necesariamente síntomas de problemas subyacentes más profundos. En ocasiones, pueden no ser más que la expresión de la singularidad del individuo. Posiblemente, el colectivo autista adolece de dificultades para entender las excepciones, pero ello no queda demostrado en el trabajo de Pijnacker et al. (2009). Lo único que este trabajo muestra es que los sujetos pertenecientes al espectro autista parecen atenerse más a la lógica formal que la población general. Ello nos conduce a plantearnos que, aunque, en el ámbito educativo, siempre es muy conveniente apoyar a todo alumno que lo necesite a superar sus dificultades en cualquier aspecto o área, también es muy importante permanecer alerta para saber discernir con claridad qué es una verdadera dificultad y qué es una característica personal que no tiene que ser eliminada. Muy al contrario, algunas características personales de los alumnos son, en ocasiones, sumamente deseables y, por tanto, es muy aconsejable fortalecerlas o desarrollarlas.

## Referencias

ALMOR, A. y SLOMAN, S. A. (2000). "Reasoning versus Text Processing in the Wason Selection Task -A Non-Deontic Perspective on Perspective Effects". *Memory and Cognition*, 28, 1060-1069.

- ARMSTRONG, T. (2005). "Special Education and the Concept of Neurodiversity". *New Horizons for Learning Online Journal*, XI (3).
- BYRNE, R.; ESPINO, O.; SANTAMARÍA, C. (1999). "Counterexamples and the Suppression of Inferences". *Journal of Memory and Language*, 40, 347-373.
- DSM-IV. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4<sup>th</sup> ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic.
- GARDNER, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. Nueva York: Basic.
- GEURTS, H.; VERTE, S.; OOSTERLAAN, J.; ROEYERS, H. y SERGEANT, J. A. (2004). "How Specific are Executive Functioning Deficits in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 836-854.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- HILL, E. L. (2004). "Executive Dysfunction in Autism". *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (1), 26-32.
- KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1984). *Not in Our Genes. Biology, Ideology and Human Nature*. Nueva York: Pantheon Books.
- MOLDOVAN, A. (2009). "Pragmatic Considerations in the Interpretation of Denying the Antecedent". *Informal Logic*, 29 (3), 309-326.

- PIJNACKER, J.; GEURTS, B.; VAN LAMBALGEN, M.; KAN, C. C.; BUITELAAR, J. K.; HAGOORT, P. (2009). "Defeasible Reasoning in High-Functioning Adults with Autism: Evidence for Impaired Exception-Handling". *Neuropsychologia*, 47 (3), 644-651.
- VAN DER AUWERA, J. (1997). "Pragmatics in the Last Quarter Century: The Case of Conditional Perfection". *Journal of Pragmatics*, 27, 261-274.

---

## Sobre el autor

### **Miguel López Astorga**

Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia por la Universidad de Cádiz (España).

Grado de Doctor reconocido por la Universidad de Chile.

Licenciado y en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Filosofía) por la Universidad de Sevilla (España).

Profesor de Educación Media en Filosofía (obtenido por revalidación en la Universidad de Chile).

Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Avda. Fuchslocher 1305

Osorno (Chile)

Correo electrónico: m.lopez@ulagos.cl





# Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión

## Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208  
Recepción: 12/02/2010  
Aceptación: 02/03/2010

**Francisca Moreno Tallón**

Universidad de las Islas Baleares

### RESUMEN

La contribución de este artículo al campo de la gestión de la convivencia en las aulas de los centros de Educación Secundaria, es ofrecer una estrategia o modelo más inclusivo donde todo el alumnado, y más concretamente el que manifiestan alteraciones de comportamiento, tenga posibilidades de aprender en su grupo. Se trata de una experiencia en el primer ciclo de la ESO, donde la resolución de conflictos se plantea de una manera positiva, donde todos los agentes educativos participan en este proceso mediante la coordinación y el consenso, y se parte de la reflexión para innovar, e innovar para situarnos más cerca de los principios de la inclusión de todos los alumnos.

### ABSTRACT

The contribution of this article to the field of management of living together in the classrooms of secondary education institutions is to provide a more inclusive strategy or model where all students and particularly students who show behavioral alterations have the potential to learn in their group. It is an experience in the first cycle of secondary education, where conflict resolution is posed in a positive way, where all the educational agents involved in this process through coordination and consensus, and was part of reflection to innovate, and innovation to position ourselves closer to the principles of inclusion for all students.

(pp. 113-123)

### PALABRAS CLAVE

Convivencia, resolución de conflictos, Educación Secundaria, educación inclusiva.

### KEYWORDS

Field, conflict settlement, secondary school, inclusive education.

## 1. Introducción

Cada vez más, en los centros de Educación Secundaria Obligatoria se da la afluencia de diferentes variables que en muchas ocasiones generan conflictos; es por ello que actualmente profesionales de ciertos ámbitos de la educación muestran preocupación por poder dar respuestas a una educación de calidad, así como por reducir el fracaso escolar existente y posibilitar la participación en los sistemas educativos ordinarios a aquellos que hace tan sólo dos décadas eran excluidos (Escudero y Martínez, 2004).

¿De qué manera podemos dar respuesta a este problema? Los conflictos se intentan solucionar de alguna forma mediante medidas de disciplina que aplican los centros, pero esta disciplina ¿Ayuda a una buena convivencia? ¿Es una disciplina que facilita la inclusión educativa?

Cuando hablamos de disciplina, como señala Foucault (2000), hacemos referencia a un tipo de poder o a una modalidad de hacer que implica a varios agentes y no tan sólo a uno, como bien pueden ser instrumentos, técnicas, metas, niveles de implicación...

No obstante, a veces se confunde disciplina con sanciones y castigos debido a la práctica y uso que se lleva a cabo. Pero el concepto de disciplina hoy en día va más allá, va unido a convivencia y abarca todo aquello que afecta a la organización de centro, funcionamiento, agrupación de alumnado, etc.

En esta línea se presenta esta experiencia que no pretende dar una receta mágica ni única respuesta para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria ya que el propio carácter de la educación y de la convi-

vencia nos lo impide, pero sí que muestra una manera de actuar, una posible opción para intervenir y prevenir los distintos conflictos que se dan en las aulas de una forma positiva e inclusiva, donde tanto el alumnado como los docentes formen parte de la realidad a trabajar.

A menudo se opta por evitar el problema o por trasladarlo del centro a otro contexto mediante medidas de expulsión y de exclusión. Esto es, por tanto lo que se pretende evitar en todo momento con la puesta en marcha de esta experiencia educativa que surge en el seno de la comisión de convivencia de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria.

A partir de aquí se planteó una alternativa para resolver los conflictos desde un planteamiento positivo, poniendo en marcha un proyecto piloto vertebrado por dos pilares fundamentales: la coordinación y el consenso para enfrentarse conjuntamente (entre el equipo educativo, y entre éste y el alumnado) a los conflictos que se producen dentro de las aulas.

## 2. Significado de la inclusión

El movimiento hacia la inclusión, supone un paso más en la integración y es por eso que la inclusión se plantea como un proceso, un período de búsqueda continua para atender a la diversidad con la que contamos en los centros educativos.

En dicho proceso coexisten, en el mismo entorno, elementos favorables hacia la exclusión y otros elementos inclusivos, es decir, este proceso es un continuo de fuerzas que están en constante ir y venir, en palabras de Echeita (2008: 13) haría referencia "a una fuente asociada de ten-

sión” donde a veces se adelanta en la inclusión de algunos individuos pero en el detrimento de la exclusión de otros.

La inclusión tiene implícita la idea de participación de todo el alumnado, el personal docente y no docente y las familias, lo que exige:

- Identificar y eliminar las barreras de participación.
- Cambiar la visión sobre las concepciones, maneras de pensar y trabajar sobre la diversidad.
- Cambiar las prácticas cotidianas del aula y del centro.
- Promover las relaciones entre los centros educativos.

La respuesta a la atención a la diversidad desde la inclusión no se basa solamente en la contribución de profesorado de apoyo específico, ya que por razones teóricas se formarían dos líneas de actuación que difícilmente convergirán y darán lugar a la diferenciación y, por otro lado, la demanda de nuevos recursos se vería aumentada por el incremento de alumnos con necesidades especiales.

Alcanzar estos objetivos supone modificar la manera de trabajar del profesorado y buscar nuevas estrategias y programas educativos, potenciando la reflexión conjunta y el trabajo cooperativo.

Una escuela inclusiva pretende conseguir una educación de calidad para todo el alumnado de acuerdo con Echeita (2008, 11): “La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”; así como promover la participación de toda la comunidad educativa.

Ante todo, y desde mi punto de vista, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores determinado que se adopta para poder poner en marcha, después, un conjunto de acciones; es decir, un proceso en movimiento y no un estado inmóvil que supone adaptarse a las características de cada contexto y dificultar al máximo posible las situaciones de exclusión.

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad... aprendiendo, de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (Echeita, 2008).

La palabra *incluir*, tiene como significado “formar parte de alguna cosa” y *excluir*, su antónimo, significa “mantener fuera de, expulsar”.

Estas dos palabras tienen una gran función dentro de la escuela inclusiva ya que a partir de sus significados se basan sus actuaciones y su marco teórico. Se trata de acoger y dejar formar parte a todos y, al mismo tiempo, tener un compromiso para facilitar y desarrollar las acciones necesarias para que cada alumno/a tenga el derecho a pertenecer a un grupo, a no ser excluido y a que sus necesidades sean cubiertas.

Así, se rompe con la perspectiva terapéutica de la Educación Especial, que tanto peso ha tenido en el sistema educativo, dicho en otras palabras se facilita la inclusión del alumnado, dejando en el olvido las eti-

quetas. De esta manera, todo el alumnado del centro es considerado como capaz de aprender y anima y se valora positivamente la diversidad como un elemento sobre el que podemos aprender aquello que nos hace ser personas.

Los planteamientos de la inclusión actúan también, en las formas en las que se puede atender y dar apoyo a las cualidades, características y necesidades de cada uno y de todo el alumnado de la escuela para que éstos puedan crecer tanto en el plano emocional como en el cognitivo.

Caminar hacia la inclusión es posible cuando se tiene la perspectiva de que el problema no es únicamente del alumnado sino que depende de su interacción con el contexto. Necesitamos una visión amplia, unas lentes adecuadas que no nos fosilicen la mirada en un punto; al contrario, unas lentes que nos ayuden a tener un enfoque panorámico del contexto y de las variables que interactúan con él.

El objetivo es claro: que todos los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades, adecuando el contexto escolar, ofreciendo unos apoyos normalizados, proporcionándoles un conjunto de actividades significativas y motivándoles para aprender de éxito y de los errores.

En esta línea; Stainback y Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles los programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar.

### 3. ¿Cómo avanzar hacia la inclusión?

Ya he comentado con anterioridad que el camino hacia la inclusión es un proceso. Para Pujolàs (2003), la escuela inclusiva debe basarse en unos postulados, a saber:

- a) La escuela tiene que celebrar la diversidad; las diferencias se tienen que ver como un aspecto positivo mediante el cual nos podemos enriquecer. El hecho de que no se vea como un aspecto enriquecedor hace adoptar actitudes como: tú eres diferente a mí ya no estás dentro de “mi normalidad” y por lo tanto ya no estás incluido en el contexto; esta manera de actuar y la actitud que conlleva es lo que se debe evitar en todo momento.
- b) Se tiene que poder disfrutar del aprendizaje escolar: en espacios que dan seguridad, que incitan la motivación a aprender, en los que se den oportunidades a todos para aprender a ser “capaces”, y en los que el esfuerzo individual se ve recompensado para seguir aprendiendo.
- c) La escuela ha de fundamentarse en una política de igualdad: ello no quiere decir que todo el alumnado tenga que ser tratado de la misma manera sino que todos tienen derecho a que sus necesidades sean atendidas de la mejor manera posible.
- d) La escuela tiene que disponer de profesorado que facilite el aprendizaje: un profesorado que serpa crear un clima adecuado en el aula propicio para el aprendizaje de todos, no sólo de unos cuantos, dotando de los recursos necesarios a los alumnos, facilitando y guiando en su proceso de aprendizaje.

- e) La escuela ha de preparar para la cooperación y no para la competición, incorporando en las prácticas el aprendizaje cooperativo, donde la satisfacción del éxito del grupo y no tan solo el individual tiene sentido para aprender unos de otros, a pesar de que la sociedad vaya por el camino de la competitividad de la mano con la exclusión social y educativa.
- f) Para que un centro pueda caminar hacia la educación inclusiva, hace falta que los profesionales (profesorado, especialistas, equipos,...) cooperen, que establezcan redes de colaboración para seguir adelante en su tarea educativa y reflexionen sobre su práctica cotidiana y sus acciones.

No obstante, el proceso hacia cada vez una mayor inclusión es complicado y para facilitararlo es conveniente comenzar por aquellos contextos educativos cercanos, por las realidades próximas para posteriormente intentar generalizar los aprendizajes que hacemos los profesionales.

Dicho de otra manera, pensamos primero en la inclusión de alumnos determinados, con nombres y apellidos, para después facilitar el cambio más global a partir de lo aprendido y avanzar hacia otras formas de hacer más inclusivas para otros alumnos, para todos los alumnos.

## **4. Desarrollo de un plan de trabajo en un IES para mejorar la convivencia**

En los siguientes apartados, se presentará el proceso llevado a cabo en un IES a partir de la reflexión sobre la convivencia del centro.

Este instituto está situado en una zona costera de Mallorca en la que, por sus características geográficas, hay un porcentaje alto de extranjeros. Cuenta con 21 unidades de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 4 de Bachiller.

El punto de partida de esta experiencia fue profundizar alrededor del número elevado de amonestaciones y faltas disciplinarias en los primeros niveles de la (ESO).

Esta situación condujo a la comisión de convivencia del centro a plantear una propuesta en torno a un interrogante ¿cómo prevenir posibles conflictos en el aula? El objetivo era corregir la disciplina del alumnado a través de la mejora convivencia y no mediante un cúmulo de reglas sancionadoras. Para ello se concretaron una serie de acciones que se abordan a continuación:

El primer paso fue la presentación de la propuesta de intervención desde la comisión de convivencia del centro al equipo directivo, a la comisión de coordinación pedagógica y al claustro de profesores. Desatacar, también, en el desarrollo del plan, la colaboración del Departamento de Orientación.

La comisión de convivencia, mediante su coordinador, se entrevistó con la dirección del centro presentando el plan piloto. Plan que se planteó, acto seguido, al claustro para que, de manera voluntaria, el profesorado pudiera participar en la aplicación de esta acción preventiva de mejora, decidiendo actuar en dos grupos de primero de ESO.

Una vez aprobado el plan piloto por parte del claustro se llevó a cabo la formación con profesores voluntarios, sensibili-

zados y motivados por la temática, siendo algunos de ellos miembros de la comisión de convivencia

Por otro lado, y antes de llevar a la práctica dicho plan, se vio necesaria la presentación de esta propuesta a todos los agentes educativos que iban a participar en este proceso; es decir, el coordinador de la comisión de convivencia junto con el equipo directivo y el departamento de orientación del centro realizaron una reunión específica con los dos equipos educativos de primero de ESO que habían decidido, voluntariamente, formar parte de este proyecto de innovación.

En esta reunión se les explicó los detalles de la intervención, el proceso de implementación, la importancia del consenso y la de los pactos con el alumnado. Además, se les facilitó diferentes recursos para la puesta en marcha del plan así como para el seguimiento del mismo, y se les proporcionó información relevante referente al alumnado y al grupo.

Un aspecto importante a resaltar es que, una vez definido el plan de actuación, se hizo partícipe al alumnado y a sus familias.

Aprovechando las tutorías iniciales del curso, los tutores, con el apoyo de la comisión de convivencia, presentaron a los dos grupos de primero el plan del cual serían protagonistas.

Por otra parte, también al inicio del curso escolar se realizó una sesión de presentación con todas las familias, donde se les expuso las características de este proceso de innovación educativa. A esta reunión no sólo asistieron los tutores de los dos grupos de primero sino que el coordinador de la comisión de convivencia estuvo

presente para apoyar la explicación del plan de manera específica. Esto fue, sin duda, un punto fuerte de esta experiencia, en cuanto el trabajo coordinado y cooperativo entre los docentes.

## 4.1. Fase de implementación del plan piloto

Aquí voy a distinguir entre las acciones que se llevaron a cabo con el alumnado, de aquellas que incidieron sobre el profesorado, ambos protagonistas de esta experiencia de mejora.

### a) Con el alumnado

En primer lugar, señalar de nuevo que se realizó una explicación durante las sesiones de tutoría de los grupos participantes en el plan piloto.

Se les presentó como una oportunidad para conseguir un buen clima de aula y una excelente relación con los compañeros y el profesorado.

Por otro lado, se les facilitó una hoja de registro de conductas y se les enseñó el carnet de puntos que se les entregaría un mes después, una vez que la comisión de convivencia con el equipo educativo de cada grupo hubiera hecho un registro de los comportamientos que más dificultan el seguimiento de las clases, y cuando se hubieran acordado las conductas a erradicar y pactado las respuestas encaminadas a mejorar dichas conductas.

Pasadas las cuatro semanas de observación de las conductas que se dan en el aula, se estableció un orden de intervención en función de cuales eran las que más distorsionaban el día a día de la clase.

De manera democrática el alumnado votó estas conductas asignando una puntuación de 1 al 10 a cada una, sumando al final el número de puntos recibido. Para realizar esta votación se estableció dar la menor puntuación a la conducta que más dificulta el funcionamiento de la clase y así sucesivamente, de tal manera que el comportamiento que menos puntuación obtenga es la más molesta y por la cual se empezará a intervenir.

Así se llegó a establecer del orden de 10 a 12 conductas a erradicar mediante un proceso de consenso donde el alumnado se hace más consciente de su comportamiento y toma decisiones en el sí del grupo.

Siguiendo el orden de conductas a mejorar o erradicar acordado en la tutoría, se establecieron retos quincenales. Durante este período de tiempo se intervino con una conducta proponiendo mejoras o su erradicación.

En este momento se pactó con el tutor y el grupo de alumnos las futuras respuestas de intervención en caso de que apareciera la conducta a erradicar durante los quince días. Con esta finalidad, la comisión de convivencia propuso una serie de actuaciones a realizar en caso de que se dé este tipo de conducta o conflicto determinado en el aula.

Al finalizar los quince días, si el reto se conseguía, se reforzaba a los alumnos del grupo mediante la exposición pública de un póster en el que se reflejaba la adquisición del reto quincenal. Además, todo el alumnado del grupo sumaba 2 puntos en su carnet personal de manera que el éxito del grupo revertía en un provecho individual.

Estos carnets personales eran revisados periódicamente por el tutor del grupo o algún profesor de los equipos educativos. Con esta revisión se lleva a cabo una evaluación así como un control de las conductas disruptivas más habituales de cada uno de los alumnos para realizar un seguimiento y, en caso necesario, realizar una serie de intervenciones paralelas y coordinadas con el Departamento de Orientación con el objetivo de facilitar al alumno la mejora de su comportamiento.

Si no hubieran conseguido el reto, después de reflexionar sobre los posibles motivos que han llevado a la no consecución, se podía ampliar el plazo para conseguirlo o bien se podía fijar otro reto, combinando dos conductas a trabajar. Este hecho ayuda a la asimilación de conductas positivas y normas de convivencia.

Como orientación, cabe indicar que se consideraba un reto quincenal conseguido si durante los últimos tres días no se había producido ningún incidente.

## *b) Con el profesorado*

Es relevante poner de manifiesto que gran parte del profesorado que forma estos equipos educativos está implicado y sensibilizado con la resolución de conflictos de forma positiva y con la prevención de los mismos.

Para facilitar el seguimiento, la aplicación y la evaluación de este plan piloto era necesaria la concreción de las actividades y funciones que debían desempeñara algunos de los docentes de estos equipos educativos: la figura del tutor y la del profesor responsable del diario de aula.

Por lo que respecta al papel del tutor del grupo destacar que era el encargado de presentar el proyecto al alumnado y a las familias junto al coordinador de convivencia.

El tutor, siempre que lo considerara podía convocar una reunión de equipo educativo. Era el encargado de realizar el seguimiento del programa, tanto de grupo como individual, mediante la revisión de los carnets de puntos individuales de los alumnos.

El papel del profesor responsable del diario de aula era realizar el seguimiento de las incidencias del grupo clase, del reto quincenal y otros aspectos destacados por los demás profesores en el propio diario.

Este profesor con el tutor debían mantener una comunicación fluida para evaluar el proceso y las incidencias que pudieran producirse, así como para determinar si era necesaria una convocatoria de reunión del equipo educativo.

## 4.2. Herramientas para la implementación

### a) *Diario de aula*

El diario es una herramienta de recogida de datos en el que se van anotando las impresiones y actitudes del alumnado, la distancia que existe entre aquello que el profesor realiza y aquello que su alumnado cree que hace y entre lo que se persigue respecto a ellos y aquello que en la práctica se consigue.

El profesorado debía anotar en el diario, de manera fiel, los hechos importantes que suceden en el aula. No tan solo aquellos que plantean conflictos, sino también los aspectos o situaciones que se consideraban alcanzadas con éxito.

Por otro lado, el diario de aula permitió el seguimiento del alumnado y el registro de información relevante sobre algún alumno que era considerada oportuna para el conocimiento del resto del profesorado.

Para facilitar la tarea de recogida de datos y de transmisión a todo el profesorado que participó en este plan piloto, se propuso que el diario se ubicara en un espacio donde tuviera un fácil acceso; de esta forma el equipo de profesores de un grupo podía redactar las anécdotas cotidianas lo más pronto posible, es decir, próximas al momento en que ocurrían con el fin de evitar deformaciones y olvidos importantes.

En definitiva, se trata de una herramienta de información y comunicación entre el profesorado de los avances o retrocesos de las intervenciones aplicadas al alumnado.

### b) *Propuestas de intervención según la conducta a erradicar*

Una vez observadas las conductas que se producían en el aula, se facilitó al profesorado un listado con los posibles comportamientos a erradicar y la intervención a realizar en cada caso.

La intervención se producía en cuatro fases: una primera respuesta por parte del profesorado; una segunda si se mantenía el comportamiento no deseado; una tercera intervención si era necesaria teniendo como consecuencia, en la gran mayoría de ocasiones, la pérdida de puntos que se anotaba en el carné personal del alumno; por último, se ofrecía a los alumnos una cuarta posibilidad para recuperar los puntos perdidos ayudando, así, a los alumnos que llegaban a este punto a reflexionar sobre su propio comportamiento. En el siguiente cuadro se detalla esta propuesta.



Conductas a erradicar	Tipos de conductas	Respuesta 1	Respuesta 2	R 3 -puntos	Cómo recuperar los puntos perdidos
Interrumpir	AUTOCONTROL	Advertencia oral	Compromiso escrito (contrato conductual)	1	Próximo día explicación, corrección, tarea... relacionada con la materia que se trabajaba en la sesión de la interrupción
Hablar continuamente y no hacer caso de los avisos orales	AUTOCONTROL				
No asistir a clase/ retrasos	DESMOTIVACIÓN	RRI	Compensar a asistencia/el retraso con una permanencia		
No traer el material	DESMOTIVACIÓN	Dejarle el material para que pueda seguir la clase + nota en la agenda para informar a la familia		1	Próximo día explicación, corrección, tarea... relacionada con la materia que no se llevaba el material, para demostrar que se ha aprovechado el material prestado
Pelearse verbalmente	FALTA DE RESPETO	Opción mediación		3	Cumplir el pacto al que se haya llegado durante el proceso de mediación
Pelearse físicamente	AGRESIVIDAD	RRI	Opción mediación	5	Cumplir el pacto al que se haya llegado durante el proceso de mediación
Falta de respeto al profesorado/ a los compañeros	FALTA DE RESPETO	Pérdida de puntos: 2	Compromiso escrito (contrato conductual)	Disculpa	Quedarse una permanencia a realizar tareas de la asignatura durante la cual se ha producido el incidente
Robos	AUSENCIA DE LÍMITES	RRI		4	Reparación del daño
NO obedecer las indicaciones del profesorado	FALTA DE RESPETO / AUSENCIA DE LÍMITES	Advertencia oral razonando Intensificar los retos del grupo en todas las materias en el caso que la desidia sea general; esta acción se realizará desde la tutoría y si se consigue, cada miembro del grupo aumentará un punto en su carné RRI	Compromiso escrito (contrato conductual) Si sólo es en una o en dos asignaturas donde se muestra esta actitud, se propondrá al alumnado una tarea alternativa y motivadora. Cuando adquiera el objetivo de esta tarea, se incorporará al trabajo del grupo Compromiso de no repetirse	1 2	Después de una semana de no repetir esta actitud, en ninguna clase, se podrá recuperar el punto perdido. Es imprescindible que se haga un seguimiento puntual del diario en estos casos, para incluir y seguir los registros relacionados con el mismo alumno e incidente Reparación de los daños
Actitud insolente y desafiante hacia los profesores	FALTA DE RESPETO				
Realizar contestaciones inadecuadas	AGRESIVIDAD / AUTOCONTROL / AUSENCIA DE LÍMITES				
Escuchar música en clase	AUSENCIA DE LÍMITES				
Tener móvil en el aula	AUSENCIA DE LÍMITES				
Negarse a realizar la tarea	DESMOTIVACIÓN				
Desperfectos en el aula /al material de los compañeros	AGRESIVIDAD				

### c) *Carné del alumnado*

Cada alumno tenía un carné donde constaba los 10 puntos de partida; en función de las conductas del alumnado y de las respuestas del profesorado se iban restando puntos tal y como se ha comentado anteriormente.

Nombre y apellidos:			
Fecha	+	-	TOTAL
15 de mayo de 2009			10

## 5. Valoración

La puesta en marcha de esta experiencia ha posibilitado la creación de buen clima de aula en los dos grupos, facilitando la participación e inclusión de todo el alumnado.

Es muy destacable que el número de medidas disciplinarias, expulsiones y amonestaciones, se han visto reducidas, manteniéndose una disciplina continua en el tiempo, consensuada y acordada por todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que ha permitido que la actividad cotidiana del aula se desarrollara satisfactoriamente.

El profesorado ha actuado de una manera coordinada; dicho de otra manera, si un comportamiento no era el deseado, todos los profesores que intervenían en un grupo sabían cómo actuar ante esta

situación, y los alumnos conocían, igualmente, las respuestas del profesorado en su conjunto.

Un aspecto importante a considerar es que si un alumno manifestaba una conducta disruptiva se abordaba la situación de manera inmediata, teniendo así un efecto positivo y eficaz. Este proceso, al principio, es costoso para el profesorado pero finalmente cuando se asume como algo cotidiano en su tarea se refuerza este tipo de actuación por los beneficios que reporta.

Se han observado dificultades a la hora de establecer las responsabilidades en el seno de los equipos educativos; no es suficiente tener buena disposición para asumir la responsabilidad del seguimiento del diario de clase, es imprescindible tomar conciencia de la importancia de la acción conjunta y tener unas actitudes favorables hacia la función educativa que va más allá de la transmisión de saberes. Si esto no se produce en ocasiones se traspasa la responsabilidad a quien ejerce de tutor del grupo.

Para realizar la valoración global del proyecto piloto se utilizaron las sesiones de evaluación de cada grupo, en las cuales alumnos y profesores podían manifestar la adquisición o no de los objetivos conductuales a trabajar. Se ha considerado muy enriquecedor “dar voz” a los alumnos, hacerles partícipes de su propio proceso de crecimiento y de aprendizaje, con todas las consecuencias positivas que ello conlleva mirando al futuro.

Por último, señalar que al planificar este plan piloto se tuvieron en cuenta algunos principios relacionados con el aprendizaje cooperativo; por ejemplo el hecho de que la adquisición de un reto de grupo, fruto de la suma de cada uno de los comportamientos individuales, revierte en un

aumento de la puntuación en los carnés de cada compañero o compañera de aula. Sin duda, la cooperación tuvo una repercusión favorable en la cohesión del propio grupo.

La asunción de estos principios y las estrategias conjuntas llevadas a cabo por el profesorado han allanado el camino hacia la inclusión de todo el alumnado y han facilitado, sobre todo, que los alumnos con alteraciones de conducta sientan que forman parte de su grupo, que forman parte de su centro, que no son excluidos de las prácticas ordinarias arrojándoles a programas específicos o a grupos homogéneos con la etiqueta de “conductuales”. En este sentido, hemos aprendido que si bien caminar hacia mayores cotas de inclusión no es una tarea fácil, vale la pena recorrer otros trayectos para dirigirnos hacia los retos que supone la inclusión de todos.

## Referencias

- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- PUJOLÀS MASET, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Vic: EUMO.
- PUJOLÀS MASET, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Coord.) (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

---

## Datos del autor

### Francisca Moreno Tallón

Licenciada en Psicopedagogía.

Maestra de Educación Especial.

Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

Email: francisca.moreno@uib.es



# Políticas de educación inclusiva en América Latina

## Propuestas, realidades y retos de futuro<sup>1</sup>

### (Inclusive education policies in latin america proposals, realities and future challenges)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208

Recepción: 09/05/2010

Aceptación: 12/05/2010

**Andrés Payà Rico**  
Universitat de València

#### RESUMEN

La educación inclusiva es, casi con toda seguridad, uno de los “temas estrella” o asuntos de interés que ocupan y preocupan las agendas de la política educativa latinoamericana en la actualidad. Es este un concepto relativamente reciente, pero que en el corto devenir de los últimos años ha sufrido serias transformaciones, ampliando su entidad y significatividad, recogiendo o englobando en el mismo, a términos más familiares en el área de la política educativa como la calidad, la equidad, el acceso, la diversidad, la participación, etc. A pesar de ello, el desarrollo de la educación inclusiva, no ha sido uniforme, pues su evolución ha sido desigual en los diferentes países de América Latina, no existiendo un consenso, aunque sí coincidencias, respecto a lo que representa y significa realmente la inclusión.

#### PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, América Latina, políticas educativas.

#### ABSTRACT

The inclusive education is, without any doubt, one of the “star issues” that occupies the agendas of education policies in Latin America nowadays. This is a relatively recent concept, but in the last few years has suffered serious changes. It has extended its entity and significantness, and more familiar terms in the area of education policies such as quality, equity, access, diversity, participation, etc., have been included in the frame of inclusive education. Nevertheless, inclusive education has not evolved in a uniform line, as its evolution has been different in the various Latin America countries due to the lack of consensus. However, there are some coincidences regarding the representation and significance of inclusion.

#### KEYWORDS

Inclusive education, Latin America, education policies.

(Pp. 125-142)

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2007-66225/EDUC Educación y derechos de la infancia en Latinoamérica.

El presente artículo está dedicado a intentar esclarecer y realizar un estudio sobre el estado de la cuestión de la educación inclusiva en Latinoamérica, tomando como referente los principales informes, publicaciones y reuniones que se han ocupado de la materia en los últimos años, centrándonos en las distintas políticas de educación inclusiva proyectadas o puestas en marcha en la actualidad. Para ello, comenzamos realizando una revisión a algunas de las principales características de los sistemas educativos inclusivos, para luego continuar con el análisis de las claves socioeducativas de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2008) dedicada a la materia, así como al análisis comparativo de las políticas inclusivas que presentaron los diferentes países de América Latina. Para finalizar, los desafíos y experiencias de futuro en las agendas educativas latinoamericanas, serán también objeto de este artículo, dibujando el escenario presente y futuro inmediato en el cual caminan y hacia el que transitan los distintos países y gobiernos de la región.

## **1. Sistemas educativos inclusivos. Fundamentos y propuestas**

Hace ya dos décadas que el concepto de la educación inclusiva apareció en el contexto internacional, en el escenario de la Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990). En el transcurso de este tiempo, ha sufrido una evolución positiva, transitando desde la integración relacionada con reformas adicionales para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional, hasta la actualidad, donde la

educación inclusiva conlleva la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todos y todas.

La Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales promovida por la UNESCO (1994), escenificó en parte este ‘cambio de rumbo’, señalando a las escuelas con orientación inclusiva como “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos (...) educación afectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y, en último término, el coeficiente coste-eficacia de la totalidad del sistema educativo”. A propósito de este cambio implícito de paradigma y con motivo de la celebración de un congreso sobre la escuela inclusiva en San Sebastián (2003) el profesor Mel Ainscow, catedrático de educación de la Universidad de Manchester, hacía balance de su implementación y de lo que la misma conllevaba, concluyendo que:

“El avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión (...) en el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales” (Ainscow 2005: 20).

Ante tal incertidumbre proponía cuatro elementos a tener presentes para redefinir y orientar las políticas educativas, válidas e “interesantes para aquellos individuos de otros países que estén interesados en desarrollar sistemas educativos más equitativos”:

- La inclusión es un proceso que en la práctica nunca finaliza, debiendo ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- Se centra en la identificación y eliminación de barreras, para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, así como estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. «Asistencia» como el lugar en donde los alumnos aprenden, el porcentaje de presencia y la puntualidad; «participación» como la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y que incluye la opinión de los propios alumnos; y «rendimiento» como los resultados escolares a lo largo del programa escolar.
- La inclusión presta una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo (Ainscow 2005: 31-32).

Teniendo presente este escenario donde la concepción de la educación inclusiva debe formar parte de los sistemas educativos ordinarios, para contextualizar esta política educativa inclusiva en los países de América Latina, creemos necesario tomar como referencia inicial el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación

(2007). En este estudio que revisa la garantía de la educación para todos sobre la situación educativa en Latinoamérica, existen importantes referencias directas e indirectas a la educación inclusiva como parte y elemento necesario para los sistemas educativos de la región en cuanto a la relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad. La lectura de dicho documento permite dibujar el estado de la cuestión en 2007, pudiendo destacar lo siguiente:

- Los currículos nacionales de América Latina mayoritariamente destacan la importancia de una educación pertinente, inclusiva e intercultural, por lo que la formación docente debiera responder a estos postulados. Sin embargo, sólo algunos países orientan, norman y regulan, mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación docente para garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos. En relación con la capacitación docente, los países con mayores niveles de descentralización establecen que los Estados tienen el deber de coordinar acciones de formación y capacitación de docentes, a fin que desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad, y el respeto de los Derechos Humanos y ciudadanos.
- Los sistemas de apoyo a las escuelas se conciben comúnmente como servicios de asistencia múltiple mediante la prestación de atención en salud, transporte, alimentación, materiales escolares, becas pro-retención y, en algunos casos, de asistencia psicopedagógica a las escuelas más vulnerables. Otro apoyo que se brinda en las mismas está dado por las unidades de orientación y bienestar estudiantil, aunque muchas veces este tipo de acciones son el único apoyo que se concibe, no existiendo propuestas de

trabajo para formar escuelas inclusivas, con orientaciones, estrategias y medios integrales para responder a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes. (OREALC/UNESCO 2008: 18-19).

Así pues, estas políticas curriculares de formación docente, sistemas de apoyo o ayuda, entre otras, en materia de educación inclusiva son, en más ocasiones de las deseables, acciones puntuales o políticas aisladas que no forman parte de una acción conjunta o global. Esta dimensión parcial no les resta valor, sino eficiencia, existiendo también ejemplos de políticas inclusivas válidas en los diferentes países como, por ejemplo: el Diseño Curricular Nacional del Perú que contempla la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y los lineamientos básicos sobre diversificación y adaptación curricular; el Departamento de Desarrollo y Articulación Institucional de Brasil, encargado de facilitar la convergencia de acciones de inclusión implementadas por diversos agentes mediante el alineamiento de acciones; el Programa Nacional de Inclusión Educativa, Todos a Estudiar de Argentina que se encarga de la inclusión en la escuela (entre 11 y 18 años) creando estrategias que permitan integrar al sistema educativo a alumnos con diferentes trayectorias sociales y escolares; etc.

Tras el análisis, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, acaba concluyendo y recomendando (OREALC/UNESCO 2008: 176) la necesidad de avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa con el objetivo

de transformar las escuelas para lograr que todos los alumnos, sea cual sea su condición, participen y aprendan. Con una normativa que se orienta a la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social y cultural, es urgente y necesario fortalecer el diseño de estrategias y regulaciones para que estos derechos y principios educativos sean una realidad. Para ello, se han de articular políticas y programas de atención a la diversidad asegurando la coherencia entre éstas y los medios para hacerlas efectivas, así como la coordinación entre los distintos niveles del sistema educativo desarrollando los mecanismos para su apropiación por parte de los diferentes actores. La capacitación, asesoría técnica y acompañamiento de los agentes implicados, han de ser un elemento central para el desarrollo de escuelas inclusivas, especialmente y, teniendo presente la realidad regional, en el tratamiento de aspectos relativos a la interculturalidad.

## **2. La educación inclusiva de América Latina en la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2008)**

La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra en noviembre del 2008 estuvo dedicada a debatir sobre La educación inclusiva: el camino hacia el futuro<sup>2</sup>. En la misma, se presentaron más de un centenar de informes sobre el tratamien-

<sup>2</sup> Previamente a la celebración de la CIE, tuvieron lugar nueve talleres y cuatro reuniones regionales preparatorias entre 2007 y 2008 organizadas por la UNESCO-OIE, por medio de la Comunidad de Práctica sobre Desarrollo Curricular, junto con Naciones Unidas, Ministerios de Educación e instituciones de la sociedad civil



to que la misma recibía en diferentes naciones, entre los cuales 12 pertenecían a países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Aunque los distintos informes podían ser confeccionados con total libertad, la UNESCO-OIE elaboró unas orientaciones previas, proponiendo a los países que abordaran los temas siguientes: marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales.

Un año más tarde, con motivo de la reunión regional Educación inclusiva en América Latina: identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes, celebrada en Santiago de Chile (2009), el especialista de programa UNESCO-OIE Massimo Amadio, realiza un completo análisis sobre los informes latinoamericanos presentados en la CIE. Debido a su interés e indudable valor político y pedagógico, acudimos a dicho diagnóstico y síntesis para esbozar aquí las claves principales (Amadio 2009: 4-13) que se presentaron en los diferentes informes.

– *Marco normativo y legal*: los dispositivos legales y la normativa de los países de la región recogen los principios, ideales o aspiraciones de las declaraciones o convenciones internacionales (educación como derecho humano fundamental, principio de no discriminación o acceso universal a la educación). En varios países, la dimensión normativa de la educación inclusiva se percibe en íntima relación con los derechos de las personas con discapacidad. Se puede afirmar que los problemas y desafíos no derivan de la ausencia de una legis-

lación apropiada, sino que radican en la aplicación efectiva y concreta de la misma.

– *Marco general de política educativa*: el principal reto de política educativa de los países de la región es ofrecer una educación de calidad para todos. Se sitúa a la educación como estrategia prioritaria para contribuir a generar una sociedad progresivamente más justa y democrática, así como favorecer la integración e inclusión de todos los sectores sociales, y para reducir las desigualdades y exclusión. El nuevo enfoque de política pública constituye un avance respecto a la tradicional concepción de déficit de la educación especial, aunque todavía no plantea una política educativa más articulada y ampliada de la inclusión.

– *Enfoques y concepciones de educación inclusiva*: generalmente se asocia la educación inclusiva con la ‘atención a la diversidad’, aunque en varios países ésta es entendida como la relativa a estudiantes con características excepcionales o con necesidades educativas especiales (necesidades educativas especiales). Atender la diversidad implica asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra la discriminación en la promoción de la equidad. Algunos países tienen una visión más comprensiva de la educación inclusiva (Argentina, Brasil, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay o Venezuela), otros carecen de planteamientos claros o prioridades en educación inclusiva (Bolivia, Guatemala), o bien la vinculan a la educación especial y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. (El Salvador), o incluso combinan una visión ampliada de la educación inclusiva con políticas de atención a las necesidades educativas especiales (Nicaragua).

- *Grupos prioritarios considerados:* la atención prioritaria de las políticas de educación inclusiva es para las personas con discapacidad y estudiantes con necesidades educativas especiales. Aunque también se atiende en diferentes países a grupos de población en situación de alta vulnerabilidad o afectados por la discriminación y la inequidad social: los que abandonan los estudios, poblaciones rurales, indígenas, los no escolarizados y analfabetos, poblaciones desplazadas, mujeres, estudiantes con talentos excepcionales, niños hospitalizados, poblaciones afrodescendientes, así como los grupos afectados por la violencia o el VIH-sida.
  - *Currículo e inclusión:* en los informes se alude a currículos flexibles y adaptables, garantizando el difícil equilibrio y la tensión permanente entre lo común y lo diversificado para garantizar condiciones de igualdad. Determinados países abogan por la introducción de nuevos contenidos (formación ciudadana, alfabetización científica, educación sexual, problemática de género y derechos humanos), mientras que otros optan por desarrollar currículos organizados por competencias.
  - *Problemas y desafíos:* calidad, equidad y, en menor medida, inclusión son los tres conceptos que orientan las políticas educativas en América Latina. Los países implementan numerosas políticas, planes y programas con dos enfoques complementarios: estrategias unitarias e integrales de apoyo y acompañamiento educativo; y acciones redistributivas y afirmativas para grupos vulnerables para luchar contra las causas de exclusión. Aunque, generalmente, no existen estrategias unificadas y enfoques integrados, sin políticas coordinadas de lucha contra la exclusión y la desigualdad.
- En el mismo Taller regional celebrado en Santiago de Chile, otro de los expertos en la materia y también especialista de la UNESCO-OIE, Renato Opertti, desde una perspectiva internacional más amplia, analiza tanto el debate de introducción en sesión plenaria (De la educación inclusiva a una sociedad inclusiva), como los talleres temáticos de trabajo, y el debate de conclusión (La educación inclusiva: de la visión a la práctica). Por la capacidad ilustrativa y sintética del artículo de Opertti, acudimos a dicha síntesis, especialmente en cuanto concierne a los cuatro talleres de trabajo y sus resultados (Opertti 2009: 124-127):
- *Enfoques, alcance y contenido:* en muchas ocasiones se toman las prácticas de integración como inclusivas, poniendo en riesgo la atención a las diversidades y generando fenómenos de segregación. Desde una concepción inclusiva, la escuela es quien debe adaptarse a la diversidad de los alumnos, entendiendo las diferencias y las diversidades como una oportunidad de aprendizaje más que como un problema. Asimismo, existe un binomio indisoluble entre inclusión educativa e inclusión social y, aunque la educación puede ser un medio para escapar de la pobreza, se necesitan también unas condiciones básicas para poder aprovechar las oportunidades de aprendizaje.
  - *Políticas públicas:* las políticas de educación inclusiva deben ser transversales e ir junto a otras políticas sociales (cultura, lengua, salud, etc.) con una perspectiva multisectorial compartida de desarrollo y bienestar social. Asimismo, es muy importante la participación de la sociedad civil y toda la comunidad educativa, además de la concepción de políticas a largo plazo

con una visión holística que conciben la transformación de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva en un proceso largo y gradual. Por último, la legislación habrá de basarse en una perspectiva de los derechos humanos (protección social, accesibilidad, tomas de decisión participativa, construcción de capacidades y responsabilidad compartida), y el financiamiento e inversión ha de estar garantizado.

- *Interfaces y transiciones*: los sistemas educativos habrán de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, implementando metodologías eficaces que contemplen la diversidad, con las necesarias adaptaciones curriculares que aseguren una educación de calidad y la adquisición de competencias para una participación social, política y económica. Además, se han de garantizar las oportunidades de transición entre los niveles educativos para mejorar las tasas de acceso, retención, permanencia y logro escolar. Por último, es también necesaria la cooperación y coordinación de las acciones de educación inclusiva entre las diferentes instituciones y actores dentro y fuera del sistema educativo.
- *Educandos y docentes*: el aula escolar es clave en la educación inclusiva, creando un clima de libre comunicación, intercambio y cooperación entre docentes y discentes, con la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la construcción mutua de conocimiento y experiencia. Para ello es necesario un cambio en la formación docente, para dotar a los maestros de competencias necesarias para afrontar los retos de la educación inclusiva, promoviendo también el desarro-

llo profesional y la valoración del rol docente. Las escuelas habrán de ser instituciones sólidas que desarrollen el liderazgo, el clima institucional y la participación del diseño curricular, generando sistemas de protección y atención integral al desarrollo de los estudiantes con la participación de todos.

### 3. Políticas de educación inclusiva en América Latina

Tras la revisión y análisis de las principales aportaciones y conclusiones de trabajo a las que llegaron los distintos países participantes en la CIE 2008, creemos necesario complementar esta visión con la muestra y estudio comparado de algunas de las principales políticas de educación inclusiva presentadas en la misma. Pretendemos ejemplificar e ilustrar los diferentes puntos y claves arriba tratados, con una selección y comparación de la concreción de estos postulados teóricos en la aplicación práctica de distintas políticas en algunos de los países de América Latina. Esto nos permitirá apreciar la gran heterogeneidad de realidades y conceptualizaciones existentes en los diferentes contextos propios de cada país, así como algunas coincidencias, lo cual nos lleva a concluir que la educación inclusiva incluye a su vez diferentes, diversas y complejas realidades a lo largo de toda la región latinoamericana.

Los diferentes temas que aparecen a continuación, enumerados por orden de importancia, corresponden al análisis comparado de los diferentes informes que los países latinoamericanos

presentaron<sup>3</sup>, siendo representativos de los distintos parámetros o puntos clave de sus respectivas agendas educativas:

1. *Niveles educativos*: las políticas inclusivas abarcan los distintos niveles o etapas del sistema educativo, si bien unos países las conciben desde una mayor globalidad y extensión que otros. Así, algunos entienden que la educación inclusiva es propia de los primeros niveles educativos (infantil y primaria o básica) como sucede con Ecuador, otros amplían las etapas receptoras también a la secundaria o bachiller (Argentina), a la formación profesional (Paraguay y Uruguay) e incluso al nivel superior o universitario (Brasil y Venezuela).
2. *Alfabetización*: la capacidad de emplear la lectoescritura y, por tanto, de acceder a la educación y la cultura es una de las grandes preocupaciones de América Latina, pretendiendo la erradicación del analfabetismo, la cual representa uno de los mayores lastres para lograr una educación de calidad y equitativa para todos y todas. Argentina con el Programa nacional de alfabetización de jóvenes y adultos Encuentro, Guatemala con distintos programas de reducción del analfabetismo (Método de la palabra generadora, Método de Alfabetización comunitaria integral, Alfabetización integral intrafamiliar, Método ABCD español y ABC de la matemática instructor programado, Método cubano de alfabetización Yo

sí puedo, etc.), Honduras (PRALEBAH, programa de alfabetización de jóvenes y adultos dirigido a la población excluida del sistema educativo), Paraguay (Plan nacional de alfabetización 2004-2008) y Venezuela (Misión Robinson I y II de alfabetización) son los países que cuentan en sus agendas con políticas alfabetizadoras. En este mismo sentido, cobran especial importancia los programas sobre educación intercultural bilingües, como así sucede en Argentina (Programa de educación intercultural bilingüe y Programa bilingüe de frontera), Ecuador (Educación intercultural bilingüe EIB para todas las nacionalidades indígenas), El Salvador (Programa de español como segunda lengua para estudiantes sordos), Guatemala (Bi Alfa y Alfabetización bilingüe intercultural) y Paraguay (Programa Escuela Viva Hekokatúva I, con un modelo pedagógico bilingüe, integral e intercultural).

3. *Formación docente*: una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos necesarios, entre los cuales el profesorado y el magisterio juegan un papel determinante: Argentina (capacitación de los docentes con material didáctico, formación y desarrollo profesional docente mediante trayectos en el nivel superior), Brasil (Programa de formación continuada de profesores en la educación especial, Formación supe-

<sup>3</sup> Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional de Argentina 2004-2008*, Ministério da Educação. Brasil Governo Federal (2008) *El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2008) *Indicadores de la educación en Chile 2006*, Ministerio de Educación Nacional Colombia (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional Colombia*, Ministerio de educación y cultura (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional del Ecuador*, Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador (2008) *El Salvador avanza hacia la educación inclusiva. Plan Nacional de Educación 2021*, Ministerio de Educación. Guatemala C.A. (2008) *Inclusión educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*, Secretaría de Educación. República de Honduras (2008) *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Honduras*, Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (2008) *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en el Paraguay*, Ministerio de Educación. República del Perú (2008) *"Inclusión educativa en el Perú"*, Informe Nacional, Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Paraguay (2008) *El desarrollo de la educación. Informe nacional del Uruguay*, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Gobierno Bolivariano de Venezuela (2008) *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela 2008*.

rior de docentes indígenas), Ecuador (Capacitación a docentes parvularios en estrategias metodológicas de trabajo simultáneo), El Salvador (Cursos de especialización para docentes en la atención a la diversidad), Guatemala (consolidación del sistema docente y fortalecimiento del director, Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana) y Uruguay (Programa de Maestros Comunitarios PMC).

4. *Retención y prevención del abandono*: otra estrategia clave en las políticas educativas inclusivas pasa por la disminución del abandono, deserción escolar y absentismo, persiguiendo un aumento en los porcentajes de retención escolar mediante distintas acciones: Argentina (seguimiento y acompañamiento, Proyecto de elaboración de estrategias para la prevención del fracaso escolar, mejorar la calidad de la educación básica y disminuir las repeticiones de curso, sobre edad, insuficiencia de logros y deserción), Brasil (Programa camino a la escuela, garantizando el transporte diario para disminuir la evasión y repetición, Democratización del acceso, permanencia y éxito de alumnos con necesidades educativas especiales), Colombia (Programa 'Ni uno menos' para la permanencia y retención escolar, Retención de Estudiantes para disminuir la deserción en educación superior), Paraguay (Proyecto Doble Escolaridad, promueve la mayor permanencia, mejor rendimiento y disminuir las tasas de repitencia y deserción escolar) y Uruguay (Programa de impulso a la universalización del ciclo básico, para disminuir los índices de deserción y repetición).
5. *Educación especial y discapacidad*: en la gran mayoría de los países de Latinoamérica todavía se asocia la educación inclusiva con la educación especial o a la atención a alumnos con necesidades

educativas especiales. Esto no quiere decir que no sea este uno de los colectivos al cual se ha de dedicar especial atención la educación inclusiva, destinando cuantos recursos sean necesarios, aunque no podremos perder nunca de vista que no se ha de tomar nunca la parte por el todo, debiendo superar esta concepción restringida de la educación inclusiva. Así, algunos ejemplos relevantes de políticas inclusivas en educación especial y personas con discapacidades son los siguientes: Argentina (programas de educación temprana, revisión de espacios curriculares y participación de alumnos con discapacidades temporales o permanentes, y Proyecto Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales), Brasil (Programa BPC en la escuela para alumnos con discapacidad, libros en Braille y digitales, lengua brasileña de señales – libras-, Programa escuela accesible...), El Salvador (Círculos de alfabetización para estudiantes con necesidades educativas sensoriales, pruebas de logros para escuelas de educación especial y de sordos, atención educativa a estudiantes con parálisis cerebral, Planes de mejora para escuelas de educación especial...), Guatemala (Dirección General de Educación Especial y Plan estratégico de la política nacional en discapacidad), Paraguay (Proyecto piloto de educación inclusiva para la primera infancia con discapacidad) y Perú (Ley general de personas con discapacidad, Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales).

6. *Población rural e indígena*: si existe un colectivo especialmente vulnerable y hacia el cual los países de América Latina pres-

tan una atención y sensibilidad, ese es el del pueblo tanto rural como indígena. Prácticamente todos ponen en marcha políticas educativas que persiguen la inclusión de éstos, como así sucede en Argentina (salas integradas en zonas rurales, ciclo básico rural multimedial, aula plurigrado, agrupamiento de escuelas cercanas, Proyecto Horizontes...), Brasil (Programa universidad para todos, Programa de apoyo a la formación superior de la licenciatura indígena), Colombia (Plan sectorial La revolución educativa 2002-2006 para población indígena, de áreas rurales dispersas, afectados por el conflicto armado...), Ecuador (educación intercultural para las nacionalidades indígenas), Guatemala (Bono de ruralidad, Educación para la niñas indígena), Paraguay (Programa Escuela Activa Mitä Irü) y Perú (Ley de fomento de la educación de la niña y adolescente rural).

7. *Becas*: la mayoría de los países de América Latina entienden que esta es una política necesaria y esencial para que la educación inclusiva sea una realidad, ayudando económicamente al estudio de los hijos de las familias más desfavorecidas: Argentina (becas para la primera infancia y anuales para adolescentes y jóvenes), Brasil (becas en educación básica y becas-estudio integrales y parciales, así como un fondo de financiamiento al estudiante en la enseñanza superior), Colombia (Crédito Acces para población de estratos bajos), Ecuador (eliminación de la contribución voluntaria de los padres de familia que pagan por estudiante), Guatemala (financiamiento de becas y políticas de cobertura), Paraguay (Programa sostenible de becas, para familias en situación económica desfavorable) y Perú (asegura la gratuidad de la enseñanza para aquellos con limitaciones económicas). En el mismo sen-

tido, algunos países conceden ayudas directas para la alimentación de los estudiantes, como es el caso de Ecuador (Programa de alimentación escolar, con desayuno y almuerzo gratuito diario) y Guatemala (Programa de apoyo a la alimentación escolar).

8. *Utilización y acceso a las TIC*: la eliminación de la brecha digital que origina exclusión y desconexión en una sociedad globalizada, es otro de los objetivos de las políticas socioeducativas inclusivas. Para ello, los distintos países ponen en marcha programas de formación y de accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación: Brasil (Programa de implantación de salas de recursos multifuncionales, Democratización del acceso a la Red Federal de Educación Tecnológica, Programa nacional de asistencia estudiantil en la inclusión digital), Colombia (promoción del uso de las TIC en educación superior, construcción de la Red Académica Nacional de Alta Velocidad, Promoción de la formación técnica y tecnológica), Paraguay (Aulas Mentores de formación a través de plataformas virtuales), Uruguay (Plan CEIBAL 'Conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea') y Venezuela (Misión Robinson que dota de tecnología necesaria para la video clase).

9. Otras políticas inclusivas más minoritarias y que solamente ponen en marcha algunos países van dirigidas a la educación permanente (Honduras y Paraguay), creación de materiales curriculares (El Salvador y Guatemala), la participación y la educación cívica (Argentina, Ecuador y Uruguay), la igualdad de género (Argentina y Perú), etc.

Así pues, a modo de síntesis podemos concluir que, a pesar de la heterogeneidad y variedad de situaciones y realidades, en el contexto latinoamericano las políticas educativas de carácter inclusivo

pasan por planificar y desarrollar distintas acciones en los diversos niveles del sistema educativo. Para ello, la erradicación del analfabetismo y la formación docente son dos de las claves principales. Asimismo, la retención y la prevención del abandono o del fracaso escolar pretenden crear un sistema educativo inclusivo en el que caben todos, el cual requiere de una atención especial para aquella población en riesgo de exclusión social como los discapacitados, las minorías, la población rural e indígena o las mujeres. Las políticas socioeducativas de becas y ayudas escolares, así como aquellas dirigidas a disminuir la brecha digital y facilitar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, se complementan con otras menos generalizadas como la educación permanente, la creación de materiales curriculares específicos y adaptados o la participación ciudadana, entre otras.

## **4. Experiencias y desafíos de futuro en las políticas de educación inclusiva**

Es evidente que la realización de la CIE en 2008, ha supuesto un antes y un después en el debate y conceptualización de la educación inclusiva en el contexto internacional y latinoamericano. Prueba de ello son las frecuentes reuniones, conferencias, seminarios y talleres que desde entonces se vienen celebrando, en los cuales aprecia la necesidad de incluir la educación inclusiva en agendas más globales de cambios educativos fundamentados en una visión amplia y holística de la inclusión. Estimamos oportuno ahora realizar un breve recorrido y síntesis por algunas de las principales publicaciones y reu-

nes de expertos del último año, para poder apreciar así hacia dónde camina la educación inclusiva hoy y cuáles son los principales desafíos de futuro para las políticas de educación inclusiva en Latinoamérica.

En este sentido, podemos tener presente diversas aportaciones recientes sobre el tema de la educación inclusiva (número monográfico de la Revista de Educación, sobre La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo), donde desde un acercamiento y aproximación plural se trata la consecución de instituciones escolares con niveles de equidad y de justicia curricular adecuados (Verdugo y Parrilla 2009: 15). En la presentación de la revista, se advierte sobre la necesidad de entender la inclusión educativa como un proceso de cambio con revisiones continuas y mejoras progresivas, que no puede reducirse a una ley o discurso puntual con un recorrido temporal limitado. Por el contrario, el proceso de inclusión educativa y social habrá de tener siempre presente para lograr el éxito, una adecuada planificación, un desarrollo sostenido y apoyado, así como una evaluación continua (Verdugo y Parrilla 2009: 16). Las aportaciones que se hacen apuntan a la conceptualización y la aplicación práctica de la educación inclusiva, entre las cuales destacan las siguientes: el modelo de calidad de vida como estrategia sistemática para mejorar las posibilidades y la eficacia de las propuestas que involucren el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes) (Verdugo 2009: 23); las prácticas de inclusión de tercera generación, que promueven y resaltan la autodeterminación de todos los estudiantes, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para

todos, implementando intervenciones en la escuela incluye a todos (Wehmeyer 2009: 47); la cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión, en materia de competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza (Turnbull, Rutherford y Kyzar 2009, 70); o, por ejemplo, las experiencias de educación inclusiva que toman como punto de partida la voz del alumnado, especialmente la de aquellos colectivos sin voz pedagógica, desde un reconocimiento de los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas, fundamentado en un modelo dialógico de participación y en una concepción diferente de la autoridad pedagógica (Susinos 2009: 120).

Por otra parte, el último Coloquio de Historia de la Educación El largo camino hacia la educación inclusiva, celebrado en 2009 en Pamplona (España) se centró en esta temática y las conclusiones, dando fe de que la educación inclusiva carece de un contenido unívoco con pluralidad de significaciones (Berruezo 2009: 10). El análisis de los trabajos de la sección dedicada a la educación inclusiva, cuya autoría pertenece a la presidenta de la OIE y al técnico responsable de los preparativos de la CIE 2008, respectivamente, permite señalar los debates y discusiones que siguen abiertos en la actualidad, así como los desafíos particulares que ha de afrontar cada región. De un lado, Clementina Acedo (Acedo 2009: 114-116) indica que en la agenda de Latinoamérica se enfatiza una noción holística de la educación inclusiva, si bien se tienden a implementar políticas relacionadas a cambios estructurales. La relación entre educación y sociedad inclusiva, entre el desarrollo humano y la garantía de derechos, o la educación como bien público,

hacen que se enfatice la diversidad cultural y lingüística, así como la implementación de políticas educativas interculturales y bilingües que tienen muy presente a los excluidos, marginados y vulnerables. La conclusión es clara, la educación inclusiva deberá acoger la diversidad, construyendo puentes en vez de crear barreras, yendo más allá de hacer frente a las necesidades, capacitando a una población diversa. Además, aunque existan particularidades en cada región y país, el reto de la educación inclusiva es común a todos. De otro lado, Renato Opertti (Opertti 2009, 134-135) señala las características que implica una educación inclusiva en un contexto de reposicionamiento de la Educación Para Todos (EPT). En este nuevo horizonte se han de tener presentes los siguientes condicionamientos:

- Enfoque transversal que implica distintas dimensiones (desde la política educativa al aula), niveles (el aprendizaje a lo largo de toda la vida en contextos formales y no formales) y unidades para lograr una educación equitativa de calidad y contribuir al derecho a la educación.
- Es un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación personalizada, que considera los distintos perfiles, contextos y oportunidades de aprendizaje.
- Facilita y viabiliza la comprensión, identificación y eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje. Considerando los obstáculos desde una perspectiva multidimensional que engloba factores culturales, sociales y educativos.
- Prioriza políticas y programas destinados a grupos de alumnos en riesgo de ser marginados y excluidos o con bajos logros de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de aprendizaje equivalentes.



Además de estas dos aportaciones, también podemos hacer referencia a la celebración en 2009 de la I Conferencia Internacional Inclusión educativa para las personas con discapacidad. Ruta a la inclusión social<sup>4</sup>, celebrada en Lima y organizada por el Ministerio de Educación del Perú con la participación de la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva, y del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social. En la misma, expertos internacionales de reconocido prestigio expusieron los avances respecto a la educación inclusiva en Brasil, Costa Rica, México, Argentina y Perú, entre otros países, si bien siempre vinculándola a las personas con discapacidad intelectual, sensorial, auditiva, visual, autismo, talento y superdotación. Un enfoque, el de las personas con discapacidad en América Latina, sobre el que recientemente se acaba de reflexionar a propósito de lo imprescindible del ejercicio del derecho a la educación y su abordaje inclusivo (Lazurika, Dávila y Naya 2010, 283). Esta visión restringida de la educación inclusiva no reduce el interés de la misma, pues especialistas como Gordon Porter indicaron distintas claves para lograr una auténtica educación inclusiva: política y liderazgo (que debe ser la meta para los educadores y para una escuela en comunidad con capacidad y compromiso de educar a todos), equipos de apoyo en las escuelas, apoyo a los docentes y profesionales, estrategias de enseñanza para abordar necesidades diversas, y por último, conectar la inclusión con el mejoramiento de las escuelas (flexibles, exitosas, democráticas e inclusivas).

Por su interés, nos gustaría detenernos brevemente en la intervención que en

esta Conferencia Internacional realizó la especialista regional en educación inclusiva de la OREAL-UNESCO, Rosa Blanco, a propósito de la educación de calidad e inclusiva para todos, como un asunto de derechos y justicia social. Los fundamentos de estas políticas educativas inclusivas para todos habrán de atender a las siguientes directrices: políticas de largo plazo, con enfoque de derechos y concertadas con la sociedad; fortalecimiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación; avanzar desde enfoques homogéneos hacia políticas que consideren la diversidad con igualdad; políticas de equidad de carácter general y no periféricas y mayor énfasis en medidas de carácter preventivo; mayor inversión en políticas orientadas a incrementar las capacidades y motivaciones de los actores; avanzar desde políticas sectoriales hacia políticas integrales e intersectoriales; políticas que tengan como centro la transformación de la escuela; y diseños universales de aprendizaje.

Fruto de todo este replanteamiento conceptual y estratégico sobre las políticas de la educación inclusiva en Latinoamérica, la UNESCO ha puesto en marcha un plan de seguimiento para generar espacios de diálogo y construcción colectiva hacia una concepción amplia y holística sobre la misma. El Taller Regional sobre Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes celebrado en Chile el 18-20 de noviembre del 2009, es una buena muestra de ello. En el mismo se apostó por un "sistema educativo incluyente, de traje a medida más que de confección y de un universalismo de política pública asentado más en la diversidad que en la homo-

<sup>4</sup> Las diferentes ponencias pueden obtenerse en <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp> [consultado el 15 de abril del 2009.]

geneización cultural y social” (Amadio y Opertti 2010: 239), abordándose temas de sumo interés que condicionan y orientan las políticas inclusivas de América Latina en la actualidad:

El agotamiento de las políticas actuales para dar respuestas, y la necesidad de renovar los enfoques para interpretar los problemas, hacerse nuevas preguntas y cambiar el paradigma. Todo ello con una mayor voluntad política y de la sociedad, con los Estados como orientadores y garantes del derecho a la educación de calidad sin exclusiones.

- La relación de la inclusión con otras temáticas: repensar el concepto de equidad como búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad; desarrollar la inclusión como facilitadora de la democratización del conocimiento; la importancia de la educación ciudadana en América Latina, necesaria para la sustentabilidad de la inclusión social y educativa; cambios en la gobernabilidad de los sistemas educativos; la intersectorialidad; la territorialización, etc.
- Concebir la inclusión como un movimiento contra-hegemónico, contra la desigualdad<sup>5</sup>, la segregación, la estratificación, la segmentación, la homogeneidad y la asimetría del sistema educativo, etc.
- Desarrollar políticas educativas de largo plazo con un enfoque de derechos sustentado en una amplia participación social, como un desafío ético-político, con una revisión de la legislación.

- Extender los programas de atención y educación a la primera infancia, reducir las desigualdades en los logros de aprendizaje y distribuir el conocimiento en los niveles primario y medio.
- La atención a las diversidades desde: la flexibilización y diversificación, el diseño de currículos inclusivos, estrategias de enseñanza y evaluación diversificadas, y la aceptación y valorización de culturas y lenguas.
- Integrar el rol y desarrollo profesional docente para incrementar sus capacidades y motivaciones, así como mejorar sus condiciones laborales (Amadio y Opertti 2010: 239-246).

Para finalizar este breve recorrido por las políticas de educación inclusiva actuales y su horizonte más inmediato, nos gustaría hacer referencia a la Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” organizada recientemente por el Ministerio de Educación español el 11 y 12 de marzo del 2010 (Año Europeo contra la Pobreza y la Exclusión) con motivo de la presidencia europea española y que ha reunido a representantes de las comunidades autónomas, los países europeos, de Iberoamérica y de la sociedad civil, en torno a la necesidad e importancia de la educación inclusiva. En el discurso de inauguración de la misma, el ministro Ángel Gabilondo hace un llamamiento a que “favorecer el intercambio de experiencias entre los países europeos e iberoamericanos sólo puede ser positivo para mejorar la idea de inclusión que tenemos” (Gabilondo 2010: 9). En las conclusiones de este encuentro se acuerda enten-

<sup>5</sup> Del 5 al 7 de mayo desde la Universidad de Valencia (España) hemos organizado el *XII Congreso Nacional de Educación Comparada* con el tema “Desigualdades y Educación. Una perspectiva Internacional” en el que más de 200 expertos españoles y latinoamericanos (Bolivia, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, México, Colombia, entre otros), han debatido sobre la necesidad de eliminar las desigualdades para caminar hacia una educación inclusiva, trabajos que pueden consultarse en las actas publicadas: LÁZARO, Luis Miguel y PAYÀ, Andrés (2010) *Desigualdades y Educación. Una perspectiva Internacional*: Valencia: Universidad de Valencia y SEEC.

der la educación inclusiva como derecho universal, el cual requiere de políticas tendientes a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de los recursos necesarios para que los centros ofrezcan respuestas que conduzcan al éxito de todo el alumnado, con independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole (Ministerio de Educación 2010: 1).

Para que esto sea una realidad las claves habrán de residir en lo siguiente: la educación inclusiva centrada en la persona beneficia a todos, ya que prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural; hace falta voluntad y determinación política de todas las partes implicadas para promover cambios profundos y sistemáticos, con plena implicación y participación de la sociedad civil; hay que apoyar las políticas coordinadas intersectoriales y promocionar el intercambio de buenas prácticas; es necesario establecer sistemas de recogida y análisis de información que permitan hacer un seguimiento de políticas y prácticas; hay que apoyar la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todos; se ha de facilitar el tránsito entre diferentes etapas educativas y de éstas al mundo laboral; necesidad de formación inicial y permanente del profesorado para atender a la diversidad; formación profesional vinculada con el mundo laboral; y la importancia de la inclusión en la educación superior, igualmente necesaria que en los demás niveles educativos.

Parece ser que todo el trabajo de discusión y conceptualización de la educación

inclusiva va dando sus frutos, pues no hay más que revisar la sección de noticias relativas a la educación inclusiva de la OEI<sup>6</sup> para apreciar la multitud de políticas y acciones en marcha en los diferentes países de la región latinoamericana. En septiembre de 2010 está previsto realizarse el Congreso Metas 2021, para la conmemoración de los Bicentenarios de América Latina, donde existe una sección dedicada a la Educación inclusiva. Así, por ejemplo, y atendiendo únicamente a los primeros meses del año en curso, podemos encontrar iniciativas diversas como las siguientes: análisis de los desafíos de la educación inclusiva en el seminario Identidad y diversidad en la escuela (Chile); investigación sobre la Educación integral y la gestión integrada de alumnos en jornada ampliada (Brasil); compromiso de la Secretaría de Educación Pública por atender de manera prioritaria los derechos humanos indígenas en las aulas (México); incremento de la matrícula de educación inclusiva (Nicaragua); mejorar la calidad y pertinencia de la educación de los grupos étnicos con la consolidación y ajuste del proyecto etnoeducativo y del modelo pedagógico del pueblo indígena Yukpa (Colombia); políticas de educación equitativa de la Comisión para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo (Venezuela); reserva de plazas de estudio y trabajo en todos los colegios del país a las personas con discapacidad (Perú); implementación de un modelo bilingüe bicultural en la educación de personas sordas (Ecuador); selección y publicación de buenas prácticas de educación inclusiva (Argentina); avances en la atención personalizada a estudiantes con discapacidad y grupos

<sup>6</sup> <http://www.oei.es/noticias/spip.php?rubrique23>

de riesgo, para compensar sus limitaciones y lograr su integración social en Camagüey (Cuba); Aulas de Recursos para el Apoyo Pedagógico (República Dominicana); taller para docentes sobre Psiconeuropedagogía en educación (Bolivia); publicación del primer Diccionario y Manual de lengua de señas (Paraguay); concurso de experiencias y prácticas de educación inclusiva (Panamá); etc.

## 5. Reflexiones finales

Tras lo expuesto aquí, es más que evidente la relevancia e importancia de la educación inclusiva en el escenario internacional y latinoamericano en particular. Como hemos podido apreciar, los distintos encuentros, experiencias y políticas socioeducativas son una buena muestra del cambio de enfoques y planteamientos que la educación inclusiva ha experimentado y experimenta. La amplitud de significado y el salto cualitativo que ha dado, son también ejemplo de su complejidad y ambición, pues una educación de calidad, equitativa y para todos no se consigue de la noche a la mañana. En muchos países de América Latina (y de nuestro contexto europeo también), todavía no se ha asumido la complejidad que representa esta concepción pedagógica y social que ya no se ciñe única y exclusivamente a la antigua educación especial. Desde la perspectiva del análisis realizado, no hay más que un horizonte muy bien construido a nivel teórico y reflexivo, pero desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas, aunque con una diferencia: el acuerdo y la convicción de los diferentes países de que la educación inclusiva es la clave y vía de desarrollo

definitivo de la educación. Los discursos políticos han de ir calando en las distintas mentalidades y pasar de éstas a la praxis educativa. Es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos.

## Referencias

- ACEDO, C. (2009). "La Educación Inclusiva: concepto, recomendaciones y tendencias comparativas" en BERRUEZO, R. (Coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 111-116.
- AINSCOW, M. (2005). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos" en *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: actas del Congreso Guztientzako eskola*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 19-36.
- AMADIO, M. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008, Santiago de Chile: UNESCO-OIE [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/einclusiva\\_lac\\_09.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/einclusiva_lac_09.pdf)
- AMADIO, M. y OPERTTI, R. (2010). "Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina" en DÁVILA, Pulí y NAYA, Luis María (Coord.) *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*, Donostia: Erein, p. 227- 247.
- BERRUEZO, R. (2009). "Presentación" en BERRUEZO, Reyes (Coord.) *El largo ca-*

- mino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 9-10.
- BLANCO, R. (2009). "Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos y justicia social" en Conferencia Internacional Inclusión educativa para las personas con discapacidad- Ruta a la inclusión social Lima (Perú). <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>
- GABILONDO, A. (2010). *Discurso inaugural de la Conferencia Internacional La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*. Madrid: MEC <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/02-10-inclusion8.pdf?documentId=0901e72b800c7773>
- LÁZARO, L. M. y PAYÀ, A. (2010). (Coord.) *Desigualdades y Educación. Una perspectiva Internacional*: Valencia: Universidad de Valencia y Sociedad Española de Educación Comparada.
- LAZURIKA, A.; DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2010). "Las personas con discapacidad y la educación en América Latina" en DÁVILA, Pulí y NAYA, Luis María (Coord.) *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*, Donostia: Erein, p. 279-304.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Conclusiones de la Conferencia Internacional La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*, Madrid: MEC <http://www.educacion.es/dctm/eu2010/conclusiones-inclusiva.pdf?documentId=0901e72b800cb374>
- OIE (2009). 48ª Conferencia Internacional de Educación La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra: UNESCO (Informes nacionales, Conclusiones y recomendaciones, Informe final) <http://www.ibe.unesco.org/es/ice/48th-session-2008.html>
- OPERTTI, R. (2009). "La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro" en BERRUEZO, R. (Coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 117-138.
- OREALC/UNESCO (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- PORTER, G. (2009). "Navegando las cinco olas para la inclusión exitosa" en Conferencia Internacional Inclusión educativa para las personas con discapacidad- Ruta a la inclusión social. Lima (Perú). <http://www.educared.edu.pe/ponencias5.asp>
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2009). *Monográfico: la educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, Núm. 349, mayo-agosto 2009, Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación.
- UNESCO/MEC (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca 7-10 junio 1994, Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

## Sobre el autor

### **Andrés Payà Rico**

Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Universitat de València y profesor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la misma universidad. Colabora también como consultor en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Sus líneas de investigación son la actividad lúdica en la historia de la educación, la política educativa, así como el patrimonio histórico-educativo valenciano. Miembro de la Societat d'Història de l'Educació (IEC) y de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

Departamento Educación Comparada e Historia de la Educación

Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010 Valencia [Andres.Paya@uv.es](mailto:Andres.Paya@uv.es)

# **Recensiones**

## **(Reviews)**





# Recensión

**MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2010)**

*Orientación socio-laboral para personas con discapacidad visual*  
 Sevilla: Trillas Eduforma  
 ISBN: 978-84-676-3480-8  
 262 páginas

Con el título “*Orientación socio-laboral para personas con discapacidad visual*”, Rogelio Martínez Abellán nos vuelve a ilustrar con una obra en la que se pone de manifiesto cómo la adaptación social plena de los individuos adultos pasa necesariamente por su incorporación al mundo del trabajo. Solamente en la medida en que los apoyos asistenciales y educativos que se proporcionan a las personas con discapacidad contribuyan a orientarles hacia la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo, los esfuerzos servirán realmente para mejorar las condiciones de vida y la integración social y comunitaria de estas personas en su etapa de vida adulta.

Esta obra presenta un análisis de las posibilidades formativas y laborales que se están desarrollando en nuestro país para personas con discapacidad visual. Centra su atención, en primer lugar, en los programas de Orientación vocacional y laboral que se realizan en los centros de Enseñanza Secundaria, y por otra, en la ONCE; cuyo impulso hacia la integración laboral de las personas con discapacidad visual u otras discapacidades merece ser subrayado, por la preparación que imparte a los estudiantes orientándoles adecuadamente para su futura vida profesional.

Un libro con un enfoque actual y global, que afronta la inserción sociolaboral asociada a la adquisición de habilidades sociales, aportando recursos y estrategias que

permiten afianzar las competencias sociales. A lo largo de sus capítulos se trabaja todo lo necesario para afrontar la discapacidad visual, desde la inserción socio-laboral, pero también teniendo en cuenta todos esos factores que, en algunas ocasiones, no somos capaces de percibir como son las actitudes, habilidades y hábitos que es necesario trabajar de forma más intensa en el periodo prelaboral para formar el acceso al empleo a los alumnos con estas características; actuaciones dirigidas a que el alumno conozca sus capacidades, motivaciones e intereses; actuaciones encaminadas a conocer los distintos tipos de contrato para trabajadores con discapacidad (visual u otras). No quisiera dejar de mencionar de forma explícita el apartado referente al papel del ocio (experiencias de ocio inclusivo) en el desarrollo de las personas y en el dominio del contexto sociocomunitario, así como de los procesos de orientación, teniendo en cuenta los objetivos que, desde la formación deben impulsarse (adquisición de habilidades, desarrollo de actitudes, desarrollo de la autonomía personal y de competencias sociales).

Rogelio Martínez Abellán es profesor de educación especial y profesor contratado doctor en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación preferentes van encaminadas hacia la educación inclusiva, la discapacidad visual y la pedagogía hospitalaria.

M<sup>a</sup> JESÚS COLMENERO RUIZ  
 Universidad de Jaén

(P. 145)



# 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
- **Capacidades docentes para atender la diversidad**  
Una propuesta vinculada a las competencias básicas 9788467636130
- **Escuela y discapacidad física**  
Propuestas para trabajar con niños con dificultades motoras 9788467636154
- **Orientación socio-laboral para personas con discapacidad visual** 9788467634808

## Serie Inteligencia y Talento

- **Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales**  
Guía para padres 9788467636116
- **Inteligencia y Talento**  
Cuadernillo de fichas con actividades para niños de 4 años 9788467636215
- **Inteligencia y Talento**  
Cuadernillo de fichas con actividades para niños de 5 años 9788467636239
- **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
- **La pizarra digital**  
Una ventana al mundo desde las aulas 9788467631548
- **Aprendizaje con redes sociales**  
Tejidos educativos en los nuevos entornos 9788467636192
- **Podcast educativo**  
Aplicaciones y orientaciones del Mlearning para la enseñanza 9788467637168
- **Aprendizaje con wikis**  
Usos didácticos y casos prácticos 9788467636178
- **Aprendizaje con redes sociales**  
Tejidos educativos para los nuevos entornos 9788467636192
- **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



