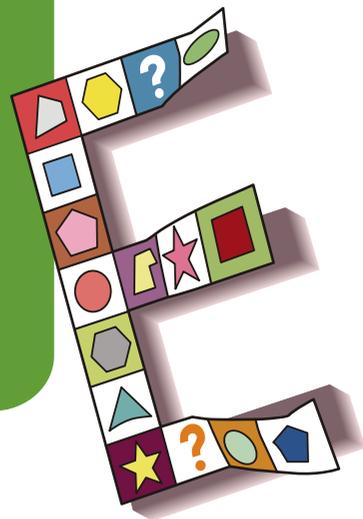


REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARZO  
**2** 2009  
N.º 1

# Revista de educación inclusiva

[www.educacioninclusiva.com](http://www.educacioninclusiva.com)



**rei**

Revista de  
**Educación Inclusiva**  
INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



REVISTA NACIONAL E INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

# Revista de educación inclusiva

rei

Revista de  
Educación Inclusiva

INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL



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

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

# Revista de Educación Inclusiva

## *Inclusive Education Journal*

Volumen 2, N.º 1. Marzo de 2009

### DIRECCIÓN EDITORIAL

*Editorial direction*

#### Director

José A. Torres González  
*Universidad de Jaén*

#### Consejo de Dirección

*Main board*

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

#### Consejo Editorial

*Edition board*

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

#### Edición electrónica

*Electronic edition*

Antonio Hernández Fernández. *Universidad de Jaén*

### Consejo Científico Asesor Internacional

*International Scientific Advisory Committee*

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

### Secretaría Técnica

*Technique secretary*

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

### Sede científica y redacción

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

### Edición y suscripciones

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

**www.educacioninclusiva.com**

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

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

© Editorial MAD, S. L.

ISSN: 1130-0876

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   |
| Posibilidades y límites del programa de ATAL<br>en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia<br>de Cádiz / <i>R. Porras, M. García y M. J. Cotrina</i> .....  | 11  |
| Potential circumstances to special education needs in circus artist's<br>children, when travelling.<br>(Circunstancias potenciales de las necesidades de educación<br>especial en los niños artistas del circo,<br>cuando viajan) / <i>H. da Silva Pombo</i> ..... | 29  |
| Usabilidad y accesibilidad<br>para un e-learning inclusivo / <i>Á. P. González, J. D. Farnós</i> .....   | 49  |
| Inclusión educativa: inclusión digital / <i>J. Cabero y M. Córdoba</i> .....   | 61  |
| Diagramas para la comprensión matemática.<br>Un estudio de caso en personas con trastorno<br>del espectro autista / <i>M. Llorca, I. C. Plasencia y P. Rodríguez</i> .....   | 79  |
| La formación por competencias en la atención<br>a la diversidad / <i>H. Salmerón</i> .....   | 91  |
| Desarrollo intercultural<br>de la composición escrita / <i>R. Arroyo y otros</i> .....   | 103 |
| Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica<br>a la dimensión crítica / <i>M. Á. Santos y L. de la Rosa</i> .....  | 123 |
| Recensiones.....   | 141 |



# Presentación

Considero que la inclusión es un conjunto de procesos sin fin que supone la configuración de nuevos caminos que nos indiquen la dirección que debe asumir el cambio. Para ello, es importante que entre todos y todas procuremos el compromiso de llevar a cabo un análisis crítico sobre todo aquello que hacemos y que podemos hacer para lograr una educación de más calidad. Nuestra revista, la de todos y todas, es una oportunidad para ello. Hace unos meses iniciamos el proceso de elaboración y edición de la Revista de Educación Inclusiva (REI) con el propósito de ser una ventana abierta a las problemáticas de la educación. Después de la edición del primer número, el proceso ya no tiene fin y nos reunimos en Cuenca, en nuestras jornadas anuales, con el segundo número bajo el brazo. Las dificultades siempre surgen pero se superan con entusiasmo y dosis elevadas de trabajo colaborativo, eso que predicamos.

En este segundo número, se recogen novedosas aportaciones que giran alrededor del eje nuclear de la inclusión educativa. En la sección de investigación se ofrecen dos artículos. En el primero de ellos, los profesores de la Universidad de Cádiz, Ramón Porrás, Maika García y Manuel Cotrina, nos presentan una investigación evaluativa en la que analizan el papel que el programa “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (ATAL), puede jugar en la configuración de un modelo escolar más inclusivo. En el segundo, el doctor Herculano da Silva Pombo, de la Universidad Moderna de Lisboa, nos introduce en la problemática de la escolarización de los alumnos y alumnas cuyos progenitores trabajan en el circo. La investigación es fruto de su tesis doctoral defendida recientemente en la Universidad de Sevilla.

El apartado de reflexiones está configurado por seis artículos. Los dos primeros hacen referencias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los profesores González Soto y Fandós de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), analizan los componentes didácticos del e-learning para una inclusión de calidad, así como los elementos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, centrándose en los conceptos de usabilidad y accesibilidad. El profesor Cabero, de la Universidad de Sevilla y la profesora Córdoba, de la Universidad de Huelva, abordan la temática de las tecnologías de la información y la comunicación, considerando que el acceso de las personas con diversidad funcional a la Sociedad del Conocimiento es un elemento clave para su participación plena en la sociedad, desde la consideración del principio de igualdad de oportunidades.

Los colegas de la Universidad de La Laguna Miguel Llorca, Inés del Carmen Plasencia y Plácida Rodríguez, nos presentan una experiencia de trabajo realizada con un niño autista en la que indagan sobre diferentes estrategias que pueden facilitar el aprendizaje de los conceptos matemáticos para su aplicación a la vida diaria.

Una buena reflexión sobre la relación y efectos que, el fenómeno suscitado por las competencias, puede mantener con la atención a la diversidad en una escuela inclusiva, es el tema que aborda el profesor Honorio Salmerón, de la Universidad de Granada. Su preocupación se centra en el papel que pueden ejercer las metodologías activas sobre el aprendizaje y si estas pueden suponer una alternativa a la reproducción de las diferencias.

El grupo de profesores formado por Rosario Arroyo, de la Universidad de Granada; Roger Beard, de la University of London; Marta Olivetti, de la Universidad de "La Sapienza" (Roma); Zulal Balpinar, de la University Anadolu (Turkey) y José Augusto Silva, de la Universidad de Coimbra (Portugal), nos introducen en el análisis de las características del "Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor", como una propuesta consensuada de investigadores en el campo de la escritura, que abre nuevas vías para la enseñanza de la composición escrita, integrada en la diversidad cultural y lingüística de las sociedades occidentales.

Los profesores de la Universidad de Málaga, Miguel Ángel Santos Guerra y Lourdes de la Rosa Moreno, realizan un análisis exhaustivo de la evaluación planteando una comparación dicotómica: la evaluación como medición con su dimensión tecnológica/positivista y la evaluación como comprensión con su dimensión crítica/reflexiva.

Entiendo que todas las aportaciones reseñadas, de gran calidad, pueden ser el inicio del compromiso para el cambio al que aludía al inicio. Un cambio que promueva la modificación de las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas. Como decía Giroux, necesitamos "profesores como intelectuales transformativos", interesados en la búsqueda de espacios donde todos tengan las mismas posibilidades. Nosotros los tenemos.

JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ

# **Investigación**

## **(Investigation)**



# Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva

## El caso de la provincia de Cádiz

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

**Ramón Porras Vallejo**  
**Mayka García García**  
**Manuel J. Cotrina García**  
 (Universidad de Cádiz)

### RESUMEN

Este artículo supone una reflexión basada en los datos arrojados por la investigación evaluativa denominada "Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz", desarrollada por el grupo de Investigación Educativa HUM-230 de la Universidad de Cádiz. Pretendemos analizar el papel que un programa como las ATAL puede jugar en la configuración de un modelo escolar más inclusivo. Trataremos de clarificar las limitaciones y las potencialidades del mismo como medida de Atención a la Diversidad. Para situar el discurso se delimitará el modelo educativo que subyace en el planteamiento normativo. En un segundo momento se procederá a la presentación del papel que juegan de manera efectiva en la provincia de Cádiz, a través de un análisis la política en la que se insertan, la cultura que promueven y las prácticas que ponen en juego en el contexto escolar.

### PALABRAS CLAVE

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Educación Intercultural, Escuela Inclusiva, cultura, política y prácticas.

### ABSTRACT

This article supposes a reflection based on the information thrown by evaluative research called "Study of the Educational Attention given to the Immigrant Student in Linguistic Adaptation Temporary Classrooms of Cadiz", developed by the group HUM-230 of Educational Research of the University of Cadiz. We try to analyze the role that a program like the ATAL can develop in the configuration of the most inclusive school. We will try to clarify the restrictions and the opportunities of the program as Attention to the Diversity strategy. To place the speech, there will be delimited the educational model who is in the normative approach. In the second moment one will proceed to the presentation of the role the program plays in an effective way in the province of Cadiz, across an analysis the policy in the one that is inserted, the culture that they promote and the practices that are carried out in the school context.

### KEY WORDS

Linguistic Adaptation Temporary Classrooms, Intercultural Education, Inclusive School, culture, policies and practices.

(Pp. 11-28)

# 1. Introduciendo el discurso: el programa de aulas temporales de adaptación lingüística en la norma andaluza

El programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía se articula a través de la Orden de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA núm. 33 de 14 de febrero), las cuales poseen ya una cierta madurez adquirida desde su puesta en marcha como experiencia educativa en la provincia de Almería en 1997 (Ortiz Cobo, 2006). Este Programa, como ya se señala en el preámbulo de la orden, supone una de las concreciones de la Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación (BOJA núm. 140, de 2 de diciembre) en este ámbito y de su desarrollo a través del Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio).

En el Estado Español coexisten distintas propuestas para la Atención a la Diversidad de origen étnico, lingüístico y cultural, y en algunas comunidades autónomas se llevan a cabo programas de similares características al de las ATAL andaluzas, como es el caso de la de Madrid, con la denominación de Aulas de Enlace (Goenechea y García, 2007) o el de Aules d'acollida en Cataluña (Vila, 2009).

Martín Rodríguez (2005), señala que cuando dirigimos la atención educativa al alumnado inmigrante en el contexto andaluz, al igual que en la mayoría de las Comunidades Autónomas, lo hacemos a través de programas de compensación educativa, derivados de la Ley de Solidaridad antes mencionada. Cuando nos referimos al programa de ATAL, por extensión también lo hacemos, lo que, de hecho, las circunscribe a una política educativa más integradora que inclusiva. Argumentamos que cuando hablamos de las ATAL –normativamente– lo hacemos de un programa compensador en cuanto que, a través de este, se trata de dotar a los niños y niñas de herramientas (comunicativas y culturales) para adaptarse al currículo escolar:

“Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente”. (Artículo 5. Orden de 15 de enero de 2007).

En este caso no hablamos de medidas de apoyo a la escuela andaluza para que construya un modelo escolar que sea capaz de adaptarse a todos los niños y niñas y ofrecerles por tanto una respuesta educativa de calidad, ¿o sí lo hace? El punto de partida del Programa es, evidentemente, integrador, pero también lo es porque se parte de la consideración de los y las estudiantes a los que está destinado como sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo –derivadas de su consideración de inmigrantes “incompetentes” lingüísti-

ca y culturalmente hablando, aunque a veces también en otras dimensiones curriculares– y delimita las necesidades que éstos y éstas presentan con objeto de organizar una adaptación del currículo.

Sin embargo, la norma apunta distintas orientaciones de la acción educativa y específica que el centro

“... fomentará el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, cualquier intervención educativa debe partir de la valoración de la interculturalidad”.

(Artículo 2.2. Orden de 15 de enero de 2007).

siendo ésta una clara orientación inclusiva. Lo presentado por la ley invita al diseño de un Proyecto de Centro que contemple esta diversidad y desde esta perspectiva se apuesta por un modelo inclusivo más centrado, entonces, en detectar posibles barreras de aprendizaje y participación para construir una escuela para todos y todas, incluidos aquellos y aquellas cuya lengua de origen es sólo *distinta* al español.

En esta misma línea, la misma norma indica que estos programas han de llevarse a cabo en la propia aula. Presenta, por tanto, al ATAL desde la óptica de un modelo de Atención a la Diversidad orientado hacia la Provisión de Servicios apoyado por la intervención educativa de un profesorado específico. En este sentido, el ATAL, como programa, y el maestro o maestra de ATAL, como profesional educativo, poseen un valor incalculable como herramientas para facilitar aulas inclusivas a través de un modelo colaborativo de acción didáctica en el aula.

La norma, igualmente, contempla excepciones:

“Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen”.

(Artículo 5.2. ORDEN de 15 de enero de 2007).

Y es aquí donde la apuesta inclusiva se vuelve a desmontar y vuelve a emerger el discurso integrador: el que contempla que unos niños y niñas son *más* diferentes que otros y vuelve a establecer *grados de diversidad*, y les otorga un espacio diferente y un currículo diferente y adaptado. Se torna el modelo de servicios en un modelo basado en el emplazamiento, aunque éste sea temporal –en concreto siguiendo el modelo de Hegarty, Pocklington y Lucas (1981), un modelo que supone una referencia en aula ordinaria y salida a la especial a tiempo parcial– y se descubre que el discurso, cuando se habla de los más diferentes se sigue haciendo desde un modelo del déficit (López Melero, 1999).

Pero hagamos una lectura optimista. La norma señala dos opciones, dos caminos posibles y la Escuela no la hacen las leyes sino la comunidad escolar. ¿Cómo se hace, pues, en la provincia de Cádiz? Ese es el objeto principal de este artículo que procura presentar las claves educativas entre las que transcurre el programa de las ATAL en la provincia de Cádiz a través del análisis de la cultura en la que se inserta, las políticas desde las que se aborda la acción y las prácticas que se desarrollan.

## 2. Presentando la investigación

Este artículo se nutre de los datos obtenidos en una investigación denominada *Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, financiada por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía y desarrollada por el grupo de investigación educativa HUM-230.

El propósito fundamental de la misma era de orientación evaluativa y pretendía estudiar el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación lingüística en la provincia de Cádiz. Para ello se diseñó un proceso de indagación mixto, apoyado en una aproximación extensiva, a través de la recogida de información con cuestionarios al profesorado de ATAL, Equipos Directivos y tutores y tutoras de centros donde los anteriores acuden, que nos proporcionara datos a nivel macro, es decir, una visión general sobre la que asentar la valoración; y una intensiva a través del desarrollo de estudios de caso de naturaleza etnográfica, informados por entrevistas al profesorado, tutores y tutoras, equipos directivos, alumnado y familias, análisis documental y observaciones en los centros, que permitieran comprender los significados que se escapan de la mirada general. Finalmente se desarrollaron dos grupos de discusión con el profesorado de las ATAL, con objeto de debatir en profundidad algunos resultados.

El análisis de datos se ha desarrollado en distintas fases. En un primer momento se llevaron a cabo análisis descriptivos parciales por instrumento y colectivo, para proceder, en un segundo momento, a

establecer contrastes de información y la triangulación de técnicas, fuentes y datos. Se ha emitido un informe final que presenta tanto las conclusiones generales, como las particulares de los estudios de casos, cuestionarios y grupos de discusión.

## 3. Reinterpretando los resultados desde claves inclusivas

A través de las siguientes líneas vamos a conducir un análisis que, pretendemos, sea de utilidad para repensar lo que pueden suponer las ATAL en nuestro contexto más inmediato como herramienta para fortalecer o limitar el desarrollo de una escuela más inclusiva. Para ello hemos de proporcionar algunas claves que ayudarán a situar el estudio. El Programa de las ATAL en la provincia de Cádiz involucró, durante el curso 07-08 a un total de 125 centros de 19 localidades de la provincia. Se prestó atención educativa directa a un total de 376 de estudiantes escolarizados-as en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria –alcanzando a la población destinataria que marca la norma– si bien la realidad parece apuntar que también se está ofreciendo respuesta educativa a alumnado de primer ciclo de Educación Primaria y de Bachillerato, aunque ello no contradice lo marcado en la legislación. De esta atención directa se encarga un profesorado que ocupa un puesto de carácter singular, el de maestro o maestra de ATAL. En la provincia de Cádiz, durante el curso escolar en el que se desarrolló la investigación había 18 maestros y maestras, que acuden a los centros que le son asignados por zonas, a desarrollar funciones de apoyo, lo que les confiere la condición de profesorado itinerante.

Si el estudio del que se presentan estos datos contextuales nos ha ofrecido la oportunidad de aproximarnos a la comprensión del funcionamiento de las ATAL, ahora nos proponemos ir un poco más allá en la exploración del Programa y desarrollar un nuevo nivel de profundización, utilizando para ello como categorías de análisis las dimensiones que proponen Tony Booth y Mel Ainscow (2002), en el *Index for Inclusion* para el impulso de escuelas para todos y todas.

### 3.1. La cultura de la diversidad en torno a las ATAL

La vivencia de una cultura inclusiva se asienta sobre la construcción de una comunidad educativa y educadora y un conjunto de valores. En este espacio las ATAL podrían formar parte como un recurso, es más, podrían ser un motor de desarrollo para los centros si se asumiera desde los y las profesionales que se adscriben al programa la propuesta de la innovación y el cambio que supone la escuela inclusiva. A través del estudio que sustenta este discurso, se ha indagado sobre algunos elementos que tienen que ver con dicha construcción. Tomando la acepción de cultura de D. Hargraves (1995), a continuación se abordará tanto el contenido de esa cultura, integrado por los valores, actitudes, creencias y hábitos compartidos; como su forma, es decir, el entramado relacional. En concreto, trataremos de ilustrar cómo es la actitud del profesorado hacia el desarrollo profesional en este ámbito, las expectativas respecto al trabajo docente y sobre los y las estudiantes, la naturaleza de las relaciones que se dan entre los distintos miembros que conforman la comunidad y la percepción de las diferencias.

Para empezar podemos señalar cuáles son las principales razones que motivan que un maestro o maestra se adscriba al programa, lo que nos da pistas sobre su perfil y perspectiva profesional en relación con la Atención a la Diversidad. Según nos indicaron a través del Cuestionario (ítem 1), más del 70% del profesorado de ATAL de la provincia lo hace por cuestiones de compromiso personal con la inmigración o porque percibe la situación como una oportunidad de aprendizaje y/o desarrollo profesional. Ahondando en este asunto, indicaron que de su experiencia se desprende que se trata de una labor que merece la pena, en cuanto que consideran relevante proporcionar seguridad y calor humano al acto educativo (Estudio de caso 1). Ello se reafirma en el plano de las expectativas profesionales de futuro, ya que en todos los estudios de caso el profesorado declaró que proyectaba seguir en el puesto en un futuro. No obstante también se ponía sobre la mesa un condicionante importante en esta intencionalidad, el que se derivaba de frustraciones puntuales que tienen su origen en la percepción de una gestión del programa, a veces, poco adecuada.

En el plano de las expectativas también se indagó sobre las que se tienen en relación con los y las estudiantes que participan en el programa, estando las respuestas orientadas hacia la posibilidad de progreso en el sistema educativo. En general hay que indicar que muestran expectativas positivas sobre su éxito académico, entendido éste como promoción, basadas en la experiencia profesional más que en datos. Se espera de ellos y ellas que superen sin problemas la Educación Obligatoria, aunque no con un alto nivel de competencia respecto al currículo. Pero también es preciso especificar que estas expectativas no son diferentes de las

que hay para el resto de chicos y chicas en los centros estudiados.

El papel que juegan las familias en la configuración de expectativas si parece ser un elemento a tener en cuenta (Estudios de caso 1 y 2). Por ejemplo, se tienen menos expectativas si hablamos de chicas y de procedencia marroquí ya que se las orienta hacia el matrimonio joven, mientras que son altas si son chicas de origen anglosajón. Así, las variables género y país de procedencia parecen ser decisivas en la apuesta educativa de las familias, también el nivel socioeconómico.

“(...) a mí me lo han dicho personalmente, que uno de los motivos por los cuales emigran es por darles a sus hijos una buena formación y una buena educación, que en el país de origen no podrían dársela. Uno de los motivos es ése, entonces en ese tipo de familias se ve como los niños evolucionan favorablemente, y además estos niños suelen tener mucho más interés en su..., en las actividades académicas, y mucho más interés en conseguir objetivos y buenos resultados académicos”. (Entrevista a Directora, Estudio de caso 2).

Otro aspecto sobre el que resulta importante reflexionar es la filosofía hacia la que se orienta la atención a la diversidad lingüística y cultural en los contextos estudiados. Los centros deberían hacer explícitas sus intenciones educativas y la base de las mismas a través de los Proyectos Educativos. Al respecto se ha detectado que existe una mayor preocupación por incorporar medidas educativas que atiendan a la diversidad cultural y lingüística en aquellos centros en los que se producen avalanchas de estudiantes de origen inmigrante que son rechazados en otros centros, denominados *centros es-*

*coba*. Asimismo el profesorado de ATAL apunta que existe un mejor ambiente convivencial así como un trabajo docente más agradable y eficaz en los centros de orientación más inclusiva (Estudio de caso 2), lo que evidencia la importancia de la dimensión *cultura* en una escuela para todos y todas.

La incorporación de medidas educativas que tengan en cuenta la diversidad lingüística y cultural en los Proyectos Educativos de Centro a los que acude el profesorado de ATAL de la provincia de Cádiz es aún una asignatura pendiente a tenor de los datos que se obtienen de los cuestionarios, ya que el 57,1% del profesorado de ATAL, el 49,3% del profesorado de aula y el 42,6% de los equipos directivos –siendo estas últimas respuestas las más significativas por su conocimiento de los documentos de centro– muestran una respuesta negativa ante la existencia de tales medidas. La respuesta viene a presentar una organización de la atención a la diversidad de abajo a arriba que resulta más segregadora que otras opciones, ya que no se tiene en cuenta en la configuración general el valor de lo diverso para el desarrollo de la acción educativa de centro. A ello hay que añadir que dicha ausencia es relevante si se tiene en cuenta que en los centros consultados concurre una importante cantidad de estudiantes de origen inmigrante.

Por otro lado, existen *Proyectos de Interculturalidad* (proyectos de innovación subvencionado por la Administración Educativa) que pueden encontrarse en los centros más comprometidos con la inclusión. Se reconoce que la finalidad de los mismos no es la deseable. En ocasiones se pretende de ellos que doten al centro de material u otro tipo de recursos. Pero aún así el profesorado de ATAL resalta su im-

portancia, ya que suponen un posicionamiento inicial por la inclusión y la puerta para alcanzar otros logros, incluidas buenas prácticas (Grupo de Discusión profesorado de ATAL más experto).

La trama de relaciones que se articula entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es otro de los indicadores a tener en cuenta en el desarrollo de una cultura inclusiva. Sobre ello podemos aportar información interesante que emana de los estudios de caso y del cuestionario. De especial relevancia son las que se establecen entre profesorado de ATAL y alumnado que acude al programa. Así, por ejemplo, en el caso 1, los estudiantes mantenían una relación de respeto al mismo tiempo que afectuosa. La profesora comenzaba las clases preguntándoles acerca de su realidad cotidiana. Se interesaba por sus circunstancias personales y los alumnos y alumnas le contaba cosas que no suelen referir en las aulas ordinarias, enfrascadas en la realización de tareas curriculares. En ocasiones lograba que algunos estudiantes se interesen por las circunstancias (personales, lingüísticas, culturales) de compañeros y compañeras.

- F. habla en español sobre una fiesta que tuvieron el domingo y que es el motivo de que L. no haya venido. (Observación 12-11-2007 en el Aula de ATAL con los estudiantes más pequeños, estudio de Caso 1).
- **13:10.** Hablan de lo que han hecho el fin de semana. G. cuenta su visita a Vejer. A. ha hecho teatro, en Sancti Petri. También R. Cuentan de qué va la obra, qué personajes interpretan. La van a representar el 10 de diciembre. Es en inglés. Vale 5 euros la entrada. G. pregunta si en el colegio hay teatro. Hablan de las

posibilidades de hacer teatro en el colegio. J. cuenta que ha ido con su moto y que ha estado en el ordenador, con el MSN, con amigos españoles y británicos. (Observación 12-11-2007 en el Aula de ATAL con los estudiantes mayores, Estudio de Caso 1).

En el caso 2, se manifestaba un enorme interés y ganas de trabajar y participar en las actividades. En el caso 3, las principales características de la relación de la profesora con los alumnos de ATAL eran la empatía y la confianza, combinadas con el respeto y el trabajo duro en el aula. Mantenía con todo su alumnado –tanto en el caso de los y las estudiantes de Primaria como los y las de Secundaria– un vínculo muy estrecho, un alto grado de confianza y mucha gratitud hacia ella, que no dudaban en expresar en cuanto se les preguntaba. Da la impresión de que el aula de ATAL constituye una isla para ellos y ellas, donde trabajan a gusto y relajados. En general, entre los alumnos y alumnas de ATAL no parece existir ningún problema de relación. Por el contrario, suelen ayudarse y ser amigos.

Por su parte, y centrandó ahora el análisis de las relaciones entre los propios profesores y profesoras que conforman los contextos educativos involucrados en este estudio, se hace preciso señalar que el profesorado de ATAL parece estar muy satisfecho con la relación que mantienen con los tutores y tutoras de los centros, así como con la que mantiene con los equipos directivos. Estas afirmaciones se basan en las respuestas al cuestionario donde la tendencia de valoración “positiva” acumula más del 95% de las respuestas para ambos colectivos; y la satisfacción es recíproca con índices de satisfacción muy similares. Ello nos lleva a hablar de cordialidad en las relaciones.

Sin embargo, más que este dato, resulta interesante tratar de explicar la naturaleza de las mismas, observando su frecuencia y su objetivo. Sobre la frecuencia con la que se producen estos contactos, la mayoría del profesorado de ATAL (69%) afirma en que son semanales, y sólo en una minoría (6%) de los casos los contactos se producen mensualmente o trimestralmente. Conviene destacar aquí que el 13% de los tutores y tutoras confiesa no tener trato con los docentes de ATAL. Los estudios de caso nos sirven para explicar el porqué y el cómo de esas relaciones entre el profesorado de ATAL y los tutores y tutoras. En los tres casos estudiados los contactos con los tutores y tutoras se hacen de modo informal, aprovechando los huecos entre clase y clase o en los recreos, sin que exista un tiempo planificado y reservado para ello. Sólo en un caso se realiza trimestralmente una reunión planificada entre el docente de ATAL y el tutor para hacer el seguimiento de cada estudiante (Estudio de caso 1). La razón fundamental de esta improvisación y fragmentación en la coordinación es expresada, generalmente, como “falta de tiempo” a consecuencia de la itinerancia que realiza el profesorado de ATAL en 5 ó 6 centros, entre los que reparten también su escaso tiempo no lectivo. El resultado es que en ocasiones llegan a realizar su hora de *exclusiva* en un centro cada mes y medio.

Una vez que hemos presentado cómo y cuándo se realizan estos contactos veremos para qué se utilizan. En los momentos de encuentro –casi siempre, como hemos visto, informales–, el docente de ATAL y el tutor tratan los problemas del alumnado y comparten decisiones. En Primaria con frecuencia coordinan el trabajo que se realiza con los alumnos en el ATAL y en el aula ordinaria, aunque esto no sucede en todos los casos. En Secunda-

ria la coordinación es mucho más escasa, pudiendo calificarse casi de inexistente. Otra labor importante de los ATAL en relación a los tutores y tutoras –sobre todo, en Primaria– es el asesoramiento, centrado casi siempre en facilitar o recomendar materiales para que el alumnado trabaje en el aula ordinaria. Este asesoramiento se suele dar cuando lo demanda el tutor o tutora, pero los docentes de ATAL no suelen ser favorables a “ofrecer” este servicio sin que sea solicitado, dado que afirman que algunos tutores tienen reticencias y parecen vivir esta acción como una intromisión en su actuación.

El factor *tiempo* parece ser la clave de las relaciones, de la presencia o ausencia de las mismas y de la su naturaleza colaborativa. Así se observa que la colaboración se vincula más al intercambio de información que a una actuación conjunta, lo que sitúa la acción del profesorado de ATAL en un entramado de cultura balcánica, al menos, en relación con los centros. En el Estudio de caso 1, esto se ejemplifica claramente cuando se señala que al no existir una programación compartida, tampoco se hace necesaria la coordinación.

Las relaciones colaborativas entre los profesionales del ATAL y del aula ordinaria tienen que ver con la demanda que efectúan los mismos, que también perfila cual es la cultura de la diversidad que se vive, y la realidad sigue siendo que se reclama una acción directa de este profesorado asociada a la tradición del “niño problema” –como se analizará más adelante en el diseño de los apoyos–, y se viene a desdeñar la acción asesora del ATAL que se insertaría en un modelo más inclusivo. Es evidente, a lo largo de buena parte del estudio, que la acción educativa en el ámbito de la diversidad se plantea desde una orientación tradicional asocia-

da a la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo, las que tiene el estudiante, más que orientada a la detección de barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte la naturaleza de las relaciones con los equipos directivos es sustancialmente diferente. A la luz de los estudios de caso podemos decir que estos contactos, aunque frecuentes, suelen darse para tratar temas concretos. Principalmente se producen para dar y recibir información general del alumnado del ATAL, así como para que el profesor de ATAL solicite materiales y espacios o para expresar otro tipo de necesidades de su docencia.

Pero no todas las relaciones profesionales en las que está inmerso el profesorado de ATAL responden al mismo modelo, como se observa en el caso de los compañeros y compañeras de ATAL o de las familias. Podemos apuntar relaciones colaborativas, principalmente entre los y las integrantes del propio colectivo, donde se destaca el trabajo conjunto y la acogida que se produce cuando se incorporan compañeros y compañeras nuevos (Grupo de discusión de profesorado de ATAL novel). Las relaciones con las familias por parte de los y las profesionales de las ATAL son buenas y frecuentes. Otra cosa es que se consiga la participación en el centro, lo que se asocia a barreras lingüísticas, culturales o de tiempo. No obstante, la escasa planificación de actividades en las que se tenga en cuenta a estas familias evidencia la existencia de otra barrera de enormes dimensiones. La experiencia indica que cuando se planifica y se lleva a cabo, la participación de las familias es relevante (Estudio de caso 1).

Por último, en relación con la vivencia de la diferencia entre iguales, hay que

señalar que de los testimonios de los alumnos y alumnas de ATAL se desprende que sus relaciones con el resto de los alumnos del centro son buenas, aunque aparecen casos aislados de discriminación, especialmente en Secundaria (Estudio de caso 2).

### **3.2. La política desde la que se diseña y desarrolla la acción educativa en torno a las ATAL**

El análisis de esta dimensión tiene que ver con los esfuerzos que se ponen sobre la mesa, a través de propuestas educativas, para construir una escuela para todos y todas, así como la organización del apoyo para atender a la diversidad. Situar el discurso en este plano supone, básicamente, el análisis de las actuaciones que se proponen para acoger a todos y todas en los centros educativos a los que acude el profesorado de ATAL, la organización de los sistemas de apoyo y su coordinación con otros sistemas de asesoramiento, orientación y apoyo curricular y la propuesta de desarrollo profesional en torno a la diversidad.

Los procesos de acogida del alumnado inmigrante en los centros, según se desprende del estudio, pueden entenderse de dos formas. En primer lugar como la posibilidad de acceso de estos y estas estudiantes –de origen inmigrante– a los centros educativos, lo que tiene más que ver con la admisión en los centros; y de otro lado, los procesos de “bienvenida”, de corte relacional, que facilitan la participación de los mismos y sus familias en la vida escolar. También podemos hablar de la acogida al propio profesorado de ATAL.

En primera instancia y respecto al acceso a un puesto escolar de estos y estas estudiantes se ha de indicar que los directores y directoras de centros a los que acude el ATAL en la provincia expresan su desacuerdo respecto a la distribución actual del alumnado. En especial, hacen referencia a que existe una distribución desigual en la enseñanza concertada frente a la pública. Ello se corrobora con los propios datos de atención educativa del ATAL que reflejan que en el caso de Cádiz sólo se presta atención educativa a un estudiante en centro concertado. Otro dato que apunta a que se cuestione el cumplimiento del principio de sectorización educativa en relación con el acceso a un puesto escolar es la existencia de *centros escoba* (como se muestra en el estudio n 1) donde se acumulan estudiantes que han sido rechazados en otros centros.

Otro de los puntos débiles que condiciona la acción educativa y la construcción inclusiva es que no existe una preocupación en los centros por el diseño y desarrollo de *planes de acogida* que, según indica el profesorado de ATAL, resultan imprescindibles.

“... todavía los planes de acogida no están incluidos en los centros, incluso hay rechazo de profesores que piensan que para que un plan de acogida exista en un centro o haya que poner una normativa o una serie de documentos, pues hace falta que haya mucho alumnado”.

(Grupo de Discusión de Profesorado de ATAL Novel).

En ninguno de los casos estudiados se ha identificado este tipo de actividad. El profesorado de ATAL lo presenta como una propuesta de mejora de necesidad inmediata, y apunta que debe incluirse a las familias en los mismos. Se indica, además,

que tampoco existe algún tipo de acogida en los centros respecto al profesorado de ATAL; de hecho nos indicaron que en algunos centros a los que acuden parte del profesorado ni siquiera los conoce.

Respecto al Programa en sí mismo como sistema de Apoyo hay que destacar que se trata fundamentalmente de un servicio de apoyo externo, que se desarrolla fuera del aula ordinaria. De hecho, sólo el sólo el 6,2% de los-as ATAL señalaron que, en alguna ocasión, desarrollaban apoyos internos (Ítem 27 del Cuestionario al profesorado de ATAL). El profesorado lo vincula a que no se dan las condiciones adecuadas para el desarrollo de un apoyo dentro del aula ordinaria.

“Yo la verdad que trabajar dentro del aula lo veo complicado, complicado, porque aparte tendríamos que empezar coordinándonos lo que es tutores y ATAL..., y lo que yo podría trabajar con este alumno en concreto sería lo que se estuviese trabajando en el aula en ese momento, ¿no? Explicarle..., me imagino yo, sería así el enfoque que habría que darle... Pero, ¿de dónde se saca el tiempo? ¿Cómo estoy en la clase de Lu., de F. y de Le. a la vez? Es que no lo sé, cómo se hace eso, cómo... Yo creo que lo de agruparlos fuera del aula y eso, está bien porque no disponemos del tiempo suficiente como para hacerlo. Lo mismo si se pudiera plantear y hacerlo sería interesante, seguro que sí, que sería dentro del aula mucho más productivo, digo yo. Pero lo que es aquí, ¿cómo me lo plantearía? ¿Cómo lo haría?”.

(Entrevista profesora de ATAL, caso 1).

Para el ejercicio de tal apoyo externo se destina un espacio en los centros, el AULA de ATAL que, generalmente, se caracteriza por ser un espacio pequeño,

o itinerante, al igual que el profesorado. Si bien los maestros y maestras de ATAL indican que estos espacios suelen estar acondicionados, parece ser una respuesta un tanto cortés, ya que los equipos directivos reconocen que son manifiestamente mejorables.

El ATAL como sistema de apoyo define sus tareas en la atención directa a los y las estudiantes, apenas dispone de tiempo para más. La labor de asesoramiento que se le supone queda en un plano muy reducido, casi inexistente. De hecho, a veces los tutores y tutoras de Primaria rechazan la tarea de asesoramiento al considerarla una intromisión en su práctica (estudio de Caso 3). Cuando existe, se limita a la recomendación o facilitación de materiales para trabajar en el aula ordinaria.

No parecen establecerse sistemas de coordinación con otros sistemas de apoyo, aún cuando se nos indicó que frecuentemente los y las estudiantes que acuden al ATAL también reciben otros apoyos. Esto suele ocurrir en Educación Primaria, a través de apoyos curriculares, pero no en Educación Secundaria. Existen contadas excepciones.

En uno de los Institutos donde trabajé el año pasado que solamente había un niño, iba un día. Yo lo único que hacía era coordinar el trabajo, un poquito reforzar el trabajo que hacía el orientador (...), que era el que coordinaba a los distintos tutores (...). (Entrevista a maestra de ATAL, Estudio de caso 3).

En este nivel –Secundaria– existe como optativa Refuerzo Lingüístico, al que acude el grupo clase completo. En algunos centros, además, existe el Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (En Primaria y Secundaria) que es un pro-

grama de la Consejería de Educación, de carácter voluntario, que se imparte por las tardes, como extraescolar. Paradójicamente éste tiene poco éxito a pesar de que supone una alternativa menos segregadora que el apoyo en aula específica, ya que permitiría a los y las estudiantes que acuden al ATAL compartir la jornada escolar con sus compañeros y compañeras.

La coordinación con otros agentes externos se reduce a casos y tareas puntuales, básicamente relacionadas con la evaluación psicopedagógica de los y las estudiantes, ya que los Equipos de Orientación Educativa participan en la misma, aportando sobre todo criterios de evaluación.

El último de los indicadores a analizar en relación con la política inclusiva hace referencia a las actividades de desarrollo profesional para dar respuesta a la diversidad. El profesorado de aula, los tutores y tutoras, manifestaron en un 92,2% de las ocasiones que no había recibido ningún tipo de formación específica orientada a la atención educativa de este alumnado, lo que denota que el profesorado de aula se encuentra sin armas conceptuales o prácticas para abordar una práctica educativa intercultural. Se siente más competente en aspectos metodológicos relacionados con la atención a la diversidad y menos en lo lingüístico y cultural. Entre los equipos directivos, un 75 % de los casos consideraron que el profesorado tiene necesidades específicas de formación para atender adecuadamente al alumnado de origen inmigrante. Destacan entre las necesidades señaladas:

- Formación e información sobre materiales y técnicas de posible aplicación en el aula.
- Conocimientos de idiomas.
- Destreza comunicativa para actuar con personas de otras lenguas.

- Materiales adaptados.
- Conocimientos de la didáctica del español para extranjeros.
- Estrategias de metodología didáctica de clase.

Por su parte, el profesorado de ATAL reclama otro tipo de opción de desarrollo profesional, la que se vincula a la formación en grupos de trabajo. De hecho, durante un tiempo, disponían de tiempo de su jornada para el desarrollo de encuentros que consideran altamente enriquecedores.

“(Respecto a la formación) Yo lo que veo es que nos quedamos muy cortos, no a lo mejor de cursos de formación -que si se han hecho- sino de espacios, y momentos fáciles y buenos donde pudiéramos juntarnos con gente de la zona por lo menos. Eso no se mima y no se cuida. Nosotros ahora no nos vemos, que queremos vernos, hay que mandar una carta, hacer una petición y no sé que. Y eso [el grupo de trabajo], por desmotivación lo hemos dejado”.

(Entrevista a maestra de ATAL, estudio de caso 3).

### 3.3. Las prácticas educativas en los centros y la práctica profesional en el ATAL

En la dimensión *práctica* encontramos la representación en la acción de la cultura y las políticas inclusivas. Es en este punto donde se hace más complicada la coherencia entre los diferentes elementos que conforman un sistema escolar para todos y todas. A través de los siguientes párrafos abordaremos cómo *se ha orquestado el proceso de aprendizaje*, es decir, el tratamiento del curriculum y su organización en un sentido amplio (di-

seño didáctico, metodología, evaluación, etc.) y cómo *se han movilizado los recursos* para dar repuesta a la diversidad en estos contextos educativos donde el profesorado de ATAL lleva a cabo su labor profesional.

En relación con el curriculum hemos de indicar que en el aula ordinaria, en todos los casos, salvo alguna excepción parcial, se sigue un curriculum homogéneo y basado en el libro de texto. En raras ocasiones, y de forma circunstancial, se trata algo que tiene que ver con la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero.

“Yo creo que van siguiendo el mismo curriculum, lo que pasa es que el profesorado, desde luego si yo estoy liada en mi trabajo, los profesores están más en el suyo. Cuando se encuentran con un niño que desconoce totalmente el castellano ellos dicen: “bueno, ¿yo qué hago?, si yo no tengo tiempo tampoco para dedicarle, ¿cómo lo hago?” El año pasado sí que había un profesor que cogía todo el vocabulario, lo dibujaba, escribía el nombre para que el niño en conocimiento, que es donde se suelen perder más, sobre todo en los primeros cursos, pues lo tuviera eso mucho más cercano. Él si que se lo adaptaba, pero no lo hacen la totalidad. Entonces yo creo que intentan seguir el mismo curriculum, pero no se adaptan. Pero no porque no tengan buena intención o quieran... también en muchos casos porque no se sabe hacer, no se sabe hacer, no sé, no tienen las herramientas...”

(Entrevista profesora del ATAL, Estudio de caso 1).

Los maestros y maestras de ATAL señalan que esto acontece de un lado, por falta de formación de los tutores y tutoras que, como vimos en el apartado anterior, reco-

nocían importantes carencias en este ámbito. También porque supone un esfuerzo extra. Las condiciones laborales de los y las profesionales del ATAL, y en concreto su condición itinerante que los aboca a desarrollar -casi en exclusiva- acción directa con los y las estudiantes, es uno de los factores decisivos que, por su parte, condicionan la posibilidad de desarrollar procesos compartidos y colaborativos de diseño curricular en el aula ordinaria. Así habría que destacar que el profesorado de ATAL tiene escasa influencia sobre lo que acontece en el aula de referencia de los y las estudiantes que participan en el programa. Esto es corroborado por el Propio profesorado de aula, por el de ATAL y por los equipos directivos, quienes en los cuestionarios (Ítem 35b Cuestionario al Profesorado de ATAL, Ítem 29b Cuestionario a Tutores y Tutoras e Ítem 22b Cuestionario a Equipos Directivos) apuntaban que la selección del currículo no era una tarea compartida.

Distinto es lo que ocurre en las sesiones de ATAL respecto al contenido, porque es el propio profesorado de ATAL quien decide sobre el diseño curricular. Hay que señalar que aunque no de forma decisiva, intervienen en un 30% de los casos los tutores y tutoras de alguna forma (Ítem 34 Cuestionario a Profesorado de ATAL y 30 de Cuestionario a Tutores y Tutoras). El contenido fundamental (y el objetivo) en las sesiones de ATAL es que los y las estudiantes aprendan español lo antes posible para incorporarse a su clase con normalidad. No obstante, también se tienen en cuenta la lengua y cultura de origen de los estudiantes a la hora de diseñar y desarrollar las clases, con la clara intencionalidad de que se sientan acogidos, respetados y valorados.

Una realidad que apunta el profesorado de ATAL respecto al contenido de las sesiones que desarrollan es que en nume-

rosas ocasiones reciben sugerencias y peticiones de los tutores y tutoras de incorporación de contenidos curriculares del aula ordinaria como refuerzo (Estudio de caso 3). Por su parte, los y las docentes de ATAL se niegan a menudo a asumir esa competencia ya que dado el escaso tiempo del que disponen para trabajar con el alumnado prefieren dedicarlo íntegramente a los contenidos lingüísticos. Sí que aceptan con frecuencia incluir contenidos culturales, ya que entienden que parte de su labor es potenciar la integración de los alumnos en la sociedad española mejorando su conocimiento sobre las costumbres y normas más extendidas.

En el Aula de ATAL el trabajo con los y las estudiantes es casi siempre en grupo, en buena parte porque los límites de tiempo hacen necesaria esta organización. Se tiende a utilizar como criterio de agrupamiento el nivel de competencia lingüística más que el curricular o la edad. El trabajo suele estar individualizado y no todos realizan lo mismo al mismo tiempo. Con frecuencia también se trata de tareas individuales aunque a veces se hace tutoría entre iguales.

“Los 4 alumnos están haciendo un trabajo individual. Ha. hace ejercicios de comprensión escrita, Su. lee con A. Los hermanos paquistaníes trabajan apoyándose mutuamente. Hacen la misma ficha. Ha. tiene que copiar con letra cursiva lo que está escrito en la ficha con letra script. Ella había hecho un copiado “literal” en letra script y A. la corrige y me dice que debe de aprender a manejar el símbolo de la letra, no sólo el “dibujo” de la misma. Con los paquistaníes, A. corrige la conjugación de los verbos pronominales”.

(Observación CEIP ALMERÍA, 9-01-08, Estudio de caso 2).

Apenas se hace uso de estrategias de trabajo cooperativo, según se desprende de las observaciones, aunque lo cierto es que todo el profesorado consultado tiende a señalar que utiliza esta estrategia didáctica. En el aula ordinaria se utiliza la tutoría entre iguales en ocasiones para apoyar lingüísticamente al estudiante inmigrante en sus tareas. (Estudio de caso 1).

Más que a la individualización de la enseñanza y al diseño de tareas ajustadas a grupos heterogéneos se tiende a adaptar algunos elementos del currículo, como las tareas o los criterios de evaluación, pero esta práctica suele desarrollarse sobre la marcha, de forma poco planificada y se lleva a cabo con mayor frecuencia en Primaria que en Secundaria.

Los procesos de aprendizaje más significativos para los y las estudiantes suelen darse en las aulas de ATAL, ya que este profesorado, a menudo, se preocupa por conectar los contenidos que se trabajan con la realidad del alumnado. También es aquí donde los materiales curriculares conectan mejor con los estudiantes, ya que se recurre menos al libro de texto y más a la creación de materiales y recurso propios. Ello es una constante en todos los casos que se apoya, de la misma forma, en las respuestas a los cuestionarios, donde se indica que estos son de elaboración propia, o a través de grupos de trabajo (42,9%) y que se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes. La escasez de materiales educativos estándar ha sido, sin duda, algo de utilidad para construir materiales más ajustados a las características de los niños y niñas, contextualizados, significativos y como respuesta a las necesidades emergentes, lo que resulta de enorme valor.

Además hay que apuntar, por su importancia, que los maestros y maestras de ATAL se constituyen en agentes facilitadores de instrumentos y materiales al aula ordinaria, proporcionando todo aquello que necesitan a los tutores y tutoras de aula, con lo que se utiliza su experiencia, aunque no todo lo que se podría.

Para finalizar este apartado cabría señalar algunos asuntos relacionados con lo anterior que los maestros y maestras de ATAL presentan como relevantes y condicionantes de las prácticas y que, a su vez, ponen de manifiesto la interrelación y dependencia de las dimensiones que se están analizando a lo largo de este artículo. El primero presenta la vinculación política-práctica. Hace referencia al escaso aprovechamiento que se puede hacer, operativamente, de las lecciones aprendidas de la práctica para un mejor diseño de la estrategia inclusiva. El profesorado lo atribuye, en buena medida, a la transitoriedad en el liderazgo administrativo del programa –ya que se producen relevos de la dirección a nivel de Delegación Provincial, prácticamente, cada curso– lo que condiciona una política de continuidad basada en el aprendizaje.

El segundo asunto vincula de forma clara la cultura y la práctica. Se trata del reconocimiento de la cómo en las prácticas se ponen de manifiesto los auténticos valores que subyacen en el modelo de atención a la diversidad que se lleva a cabo.

“P: ... lo que yo he constatado en las observaciones de clase y en las conversaciones que he tenido con los profesores, es que desde una perspectiva intercultural, de lo que es mezclar la lengua y cultura de origen del alumnado de otras nacionalidades con la de aquí, no

se hace, se sigue el libro de texto y en alguna ocasión a nivel esporádico o a nivel extraescolar, pero no hay un... cómo diría yo... una intención sistemática, ¿no?, por abordar un curriculum intercultural.

R: No lo hay, no lo hay, no lo hay porque fundamentalmente... porque no nos creemos esa realidad todavía, porque no nos la creemos y el desarrollo del curriculum desde esa perspectiva, eso implica una labor y un trabajo que... que este centro no lo veo capaz de hacer, con la realidad que hay y con el profesorado que hay. Ellos si han aportado desde otra perspectiva e intentado normalizar la situación, pero hay un paso siguiente..."

(Entrevista a profesora de ATAL, Estudio de caso 1).

Pero lo anterior también abre una puerta a la esperanza, en cuanto que el propio profesorado de ATAL identifica el modelo que subyace en sus prácticas y apunta otros de los que tiene evidencias que son posibles.

## 4. ¿Y ahora qué? Algunas conclusiones

No descubrimos nada nuevo si concluimos que el Programa de las ATAL no supone un ejercicio inclusivo. Tampoco era el objetivo de esta reflexión discurrir sobre algo tan obvio. Más bien hemos procurado identificar aspectos que pueden favorecer o limitar el desarrollo de un modelo escolar más inclusivo en aquellos contextos donde el programa está presente. Hemos partido de la premisa de que aún cuando el Programa de las ATAL se reduzca a configurar un conjunto de aulas más o menos *específicas* -de atención

educativa al alumnado inmigrante que no posee los recursos necesarios para acceder el currículo en términos de equidad- podría ser una herramienta para apoyar el desarrollo de un modelo escolar más inclusivo.

Algunas de las limitaciones que hemos identificado a tenor del análisis de la cultura la política y las prácticas en las que se circunscribe pueden concretarse en:

- a) La *política de escolarización de los y las estudiantes de origen inmigrante*, casi en exclusiva, en centros públicos sin respetar el principio de sectorización y, con ello, atentando contra el derecho a los y las estudiantes y sus familias, de disfrutar de plaza escolar en su entorno inmediato. Ello, además, deriva en la existencia de *centros escoba*, donde acuden aquellos y aquellas que son rechazados en otros centros.
- b) La *itinerancia del profesorado del ATAL*, que condiciona su conocimiento del contexto para afrontar la práctica educativa, reduce las posibilidades de interacción con otros compañeros y compañeras y limita el tipo de funciones que podría desarrollar.
- c) La predominancia de una *perspectiva de asimilación en la atención a la diversidad lingüística y cultural*, donde no se utiliza la diferencia como herramienta para el enriquecimiento mutuo.
- d) La *escasa formación del profesorado* en temas de interculturalidad, y en metodología para la atención a la diversidad en general. A ello se une que cuando ha existido la posibilidad de desarrollo profesional, a través de grupos de trabajo, la burocratización ha acabado en buena medida con las ganas del profesorado.

- e) La falta de un Plan *Integral* de Atención a la Diversidad en los centros, que lleva a que se siga diseñando la atención a la diversidad hacia un colectivo único, el estudiantado, y más desde abajo hacia arriba que desde arriba hacia abajo, siguiendo los distintos niveles de concreción curricular.
  - f) La *homogeneidad del currículum que se imparte en las aulas ordinarias*, que no tiene en cuenta en sus contenidos distintas realidades, en definitiva, la diversidad, ni distintas formas de organizarse, a distintos ritmos, distintas tareas, lenguajes o formas de evaluar para que estudiantes con diferentes características puedan aprender, enseñarse y enseñarnos juntos y juntas
  - g) La *falta de una coordinación más planificada* del profesorado, de un lado, asentada en la tradición individualista de nuestro magisterio, de otra en la falta de *tiempo escolar*.
  - h) Las *dificultades de integración de las familias de origen inmigrante*, en muchos casos debido a su estatus laboral y/ o social, pues los centros, en su mayoría, siguen sin tener en cuenta a las familias como parte importante de la comunidad educativa.
- c) El desarrollo de *experiencias interesantes a través de Proyectos de Interculturalidad*, incluso buenas prácticas que han sido de utilidad para movilizar a algunos centros o para empezar a pensar en inclusión.
  - d) La *coexistencia de distintos programas relacionados con la atención a la diversidad* que de forma coordinada podrían optimizar las posibilidades inclusivas de los centros.
  - e) Que se encuentre *regulado el programa*, lo que proporciona el recurso del profesorado de ATAL como agente de apoyo.
  - f) La actitud de aceptación y acogida de los y las estudiantes y la *preparación profesional del profesorado de ATAL*.
  - g) La actitud y el *liderazgo del profesorado de ATAL* como agentes de desarrollo de atención a la diversidad en los centros.
  - h) El reconocimiento de la comunidad educadora de sus necesidades de formación.

Si bien hemos señalado un conjunto de limitaciones, también se han identificado un conjunto de potencialidades que animan a avanzar:

- a) La actitud positiva de profesorado, familias y alumnado ante la diversidad del alumnado: *se ha normalizado la diversidad de origen lingüístico y cultural*.
- b) La *experiencia acumulada en los centros* en la atención al alumnado de origen emigrante y a la diversidad del alumnado en general.

A lo largo del trabajo de investigación realizado hemos tenido la oportunidad de comprender que la clave del desarrollo inclusivo que puede apoyar el programa es el propio profesorado de ATAL. Para ellos y ellas, al principio, la tarea en pro de la inclusión era más una cuestión de buena voluntad del profesorado, sin embargo la experiencia les indica que empiezan a necesitar algo más.

“Todavía a esto yo creo que le queda mucho, por trabajarse, por aclararse, por... Y mientras tanto, bueno, pues aquí estamos, yo pongo mi mejor empeño, pero me da a mí la impresión de que no es suficiente”.

(Entrevista profesora del ATAL, estudio de caso 1).

Algunos y algunas han ido descubriendo la inclusión, su cultura, política y prácticas al enfrentarse a un ejercicio profesional sumergido de lleno en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Sin embargo no tienen muy claro cómo avanzar hacia un modelo de estas características. Queremos apuntar algunas pistas, lo que supone lanzarles dos retos. El primero se concreta en repensar el modelo de apoyo que desarrollan en la actualidad.

“Cuando desde los años 90 hablamos de inclusión focalizamos nuestras acciones no tanto en el alumno (apoyos individuales), sino que priorizamos el apoyo a la escuela, al profesorado y al alumno dentro del aula”. (Puigdemívol, 2008).

El segundo gran reto al que les animamos es a compartir sus aprendizajes y en especial aquellos aspectos que han descubierto como innovadores en su práctica, porque la innovación no puede reducirse al aula de ATAL, sino que tiene que extenderse a toda la comunidad.

No queremos concluir esta reflexión obviando la controversia en la que académicamente se encuentra inmerso el Programa ¿es el programa de las ATAL un instrumento de segregación? La respuesta a esta cuestión ya podemos identificarla fácilmente cuando en los primeros párrafos del texto lo señalamos como una medida de compensación educativa, lo que significa adscribirla a un modelo integrador. Nosotros queremos llevar el debate un poco más allá porque consideramos que la cuestión no es lo que son o cómo funcionan en la actualidad, sino qué queremos que sean. Esta evaluación puede servir de punto de partida para empezar a pensar en ello.

## Referencias

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- DECRETO 167/2003, de 17 de junio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables (BOJA núm. 118, 23-06-2003).
- GOENECHEA PERMISÁN, C. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education*, 18. (3), 8 -35.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K. y LUCAS, D. (1981). *Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs*. Londres: Taylor & Francis Ltd. Windsor: NFER/Nelson.
- HARGREAVES, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 49-61.
- LEY 9/1999 DE SOLIDARIDAD EN EDUCACIÓN, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA núm. 140, 2-12-1999).
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). “Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor”. En AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila, pp. 133-173.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Universidad de Granada.
- ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA núm. 33, 14-02-2007).

- ORTIZ COBO, M. (2006). Enseñanza de la Lengua en contextos escolares de acogida. *Revista Educación y Futuro*, 15.
- PUIGDELLÍVOL, I (2008). *Comunidades de Aprendizaje: Una escuela inclusiva (II)*. En Congreso Comunidades de Aprendizaje. Bilbao, 17-18 de febrero de 2008. En [www.jardunaldiak.net/pdf/COMUNIDADES\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_UNA\\_ESCUELA\\_INCLUSIVA.pdf](http://www.jardunaldiak.net/pdf/COMUNIDADES_DE_APRENDIZAJE_UNA_ESCUELA_INCLUSIVA.pdf) (visitado 20-01-09)
- VILA, I. y SIQUÉS, C. (2009). Les Aules d'acollida. *Guix Elements d'acció educativa*, 351, 9-11.

---

## Sobre los autores

**Ramón Porras Vallejo.** Profesor titular de la Universidad de Cádiz (jubilado). Departamento de Didáctica.

**Mayka García García.** Profesora titular de la Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica.

**Manuel J. Cotrina García.** Profesor titular de la Universidad de Cádiz. Departamento de Didáctica.

# Potential circumstances to special education needs in circus artist's children, when travelling

(Circunstancias potenciales de las necesidades de educación especial en los niños artistas del circo, cuando viajan)

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre 2008

Aceptación: noviembre 2008

**Herculano da Silva Pombo M. Sequeira**  
(Universidad Moderna de Lisboa)

## RESUMEN

Este estudio pretende comprender el fenómeno educativo de las necesidades en los niños del circo, en la escuela primaria. Su escolaridad es irregular, interrumpida y basada en sucesivas y dolorosas relaciones de reconstrucción, lo que lleva al abandono precoz. La metodología de la investigación es doble, cualitativa y cuantitativa. La población ha sido: los propietarios de todos los circos portugueses (18/2008), los artistas con sus niños en la escuela primaria, estos niños y sus profesores en las escuelas itinerantes que han recibido alumnos en la Región de Lisboa. En el análisis de datos se identifican varios contextos/circunstancias y se caracterizan como posibles ambientes de necesidades educativas especiales, asociadas a la escuela viajera. La solución propuesta es una mezcla de enseñanza presente en movimiento, con el refuerzo del aprendizaje mediante una relación virtual. Esto significa una adaptación del año escolar al calendario del circo. Por último, se trata de analizar la variable crítica "tiempo" y convertirla en un recurso educativo.

## PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, alumnos itinerantes, interrumpe el aprendizaje, necesidades educativas, el horario escolar, la diversidad, el valor educativo de la diferencia, en la escuela para todos, compartir la responsabilidad educativa.

## ABSTRACT

This study intends to understand a phenomenon of educative indigence in the circus children, in primary school. Their schooling is irregular, interrupted and based on successive and painful relations reconstruction, leading to the school precocious drop-out. The investigation methodology is dual: qualitative and quantitative. The target-population groups the owners of all the Portuguese circuses (18/2008), his artists with children in the primary school, these children, and their teachers, in schools that received itinerant pupils, in the Region of Lisbon.

In the data analysis, several contexts/circumstances are identified and characterized as potential environments for special education needs, associated to the school travelling. The proposed solution is a blend of movable present teaching, with reinforcement of learning in virtual relation, and volunteer school travelling. This means an adaptation of the school year to the circus calendar, finally turning the critical variable 'time' into an educative resource.

## KEY WORDS

Special education needs, itinerant pupils, interrupted learning, educative indigence, school time, diversity, educative value of the difference, school for all, sharing educative responsibility.

## Introduction

The itinerant way of life, usually makes people think about the beginning of the human saga of populating the planet, thousands of years before the shy agricultural adventures forced the sedentary way of life as norm, and the possession of the land as a civilization value for which it was worth killing or dying. Between the cultural valuation of the territorial roots and the migratory adventures forced by the irrepressible expansionist spirit, survived some residual forms of itinerant life, almost always understood as strange and slightly reliable. This various classic travelling groups include roma or gypsies, show or fairground people, circus people, bargee or boat people, seasonal workers and 'new travellers', sometimes called hippies or new age travellers...

Today, the frenetic aiming to tame the promised lands of the globalization brought new opportunities to different new itinerant ways of life.

In the EU, the number of people integrating the classic traveller communities is about one million.

But, how is their relation with the School?

This article intends to understand the phenomenon of educative indigence in the children of the circus, in Portuguese primary school. These children are compulsory protagonists of perverse schemes of discontinuous learning, in a *via crucis* of ephemeral and painful school relations, pedagogically aberrant, until the time, after the age of 15, brings them the safety of the self exclusion, through earlier drop-out. In Portugal, only one of these

circus itinerant pupils succeeded to enter the secondary school!

## 1. Research process

### 1.1. The methodology

The research methodology is dual, with semi structured interviews as qualitative method, and quantitative data collection through questionnaire. The target population includes the owners of all the Portuguese circuses (18/2008), their artists with children in the primary school, these children, and the teachers who received itinerant pupils, in the Region of Lisbon. The samples for the interviews include 6 itinerant pupils, 7 artists and 3 circus owners. The teachers' sample, for questionnaire, includes 50 primary teachers.

This methodology has been used by the researcher Betty Jordan for his inquiry on the relations of the itinerants with the school, using also quantitative strategies in other studies carried out in Scotland, on the same problematic: *"By drawing on both quantitative and qualitative data from a variety of providers and Traveller clients, it has been possible to construct the multidimensional factors which contribute to Travellers' attendance and achievement rates."* (Jordan, 2001: 120).

It is a combined method used as told also by Patton: *"Qualitative evaluations use qualitative and naturalistic methods, sometimes alone, but often in combination with quantitative data. Qualitative methods include three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; and (3) written documents."* (Patton, 2003: 64).

## 2. Research strategies and instruments

- a) Questionnaire for statistical data of the pupils' circus population
- b) Interviews:
  - b.1) Circus Owners
  - b.2) Parents/relatives of itinerant pupils
  - b.3) Itinerant pupils
- c) Questionnaire applied to teachers who received itinerant pupils
- d) Observation Protocol
- e) Analysis of Documents

## 3. Pertinence and limitations of the Study

This is a less equated problematic, always diluted in the most visible problematic of the ethnic itinerants, namely Gypsies, and, for that reason, with few or none concrete solutions.

The same observation was made by the researcher Betty Jordan: *"Looking for causes of Traveller underachievement and rejection of schooling has occupied few research"* (Jordan, 2001: 120)

The reduced knowledge produced and added by the academic national research in correlative areas, only occurred in the problems of the school integration with ethnic minorities, and it seems the same happens in the different countries of the European Union, in spite of several Communitarian Recommendations and Resolutions, since the decade of 70, revealing preoccupation with the schooling of the itinerant children.

The different governments were adopting political measures, with

bigger or less shyness and boldness, namely in Spain, in Holland and in the United Kingdom, but hardly ever the quality and reach of these measures suited systematic research in the complex problematic of the itinerants' school inclusion, with the notable exception of Scotland, where the STEP-Scottish Traveller Education Programme, in the University of Edinburgh, has been producing systematic knowledge and innovative technical proposals, for the inclusive schooling of the different types of itinerant pupils.

So, I must consider the total suitability of the present work, admitting that, in spite of the obvious crisis in the circus activity, keeps on existing for a long time the 'circus world', with the problems of schooling that result from their particular way of itinerant life, and the obvious necessity of extending to every school level the well-adjusted educational initiatives for the real educative necessities of the itinerant pupils in Portugal, and, especially in the inferior levels of the basic school, up to now least considered in the initiatives of special educative politics for the circus children. So, it is basic to produce research that brings systematized knowledge to the problematic and opens new perspectives of action. However, others can be also the reasons for this pertinence:

- It is a practical study, in terms of resources and methodology;
- It has critical amplitude, since it fills out completely the choice's initial motivation, as well as the expectation of reaching significant results;
- It is interesting, from the point of view of my basic formation and to go deep in my competences, and technical skills;

- Its theoretical value seems clear, because it fills out a space in this research area and may add some knowledge to the education sciences;
- It will assume practical value, while pointing to new lines of research and identifying possible solutions in educative organization, facing a more inclusive schooling for these pupils;

## 4. Definition of the problem

In accordance with the DGIDC (General Direction of Innovation and Curricular Development), in 2007 have been counted 252 itinerant pupils, from the pre-school to the 3.th level, changing from school to school several times in each academic year.

The data available in this year do not permit a straight relation with any type of itinerancy and they refer to a highly unstable population, so it was not possible to separate the numbers of the circus population from total. In the year of 2008, the appropriate numbers point two types –circus and fairground people– however, a confirmation is impossible because of the itinerant instability of these families and because of the absence of trustworthy statistic mechanisms.

While we advance in the analysis of those data, by school level, the first observation is the reduced increasing of the enrolment numbers, which certainly means a strong school drop out.

The effort for a rigorous knowledge of the dimension and characteristics of this group of children, integrating the population target of this study, is important to the research success.

However, in spite of the publication of several charts and calculations, there is no counting, census or statistical official document, which may guarantee the statistic rigour, which, as a matter of fact, was already noted by different international studies when trying to know the real dimension of the problem: *“From the data received from the Member States it was possible to estimate the circus population in the Union (see Table 12), although it was difficult to know with any degree of accuracy just how many children or young adults of compulsory school age are present”* (European Parliament, 2003: 156).

In fact, for the academic year of 2007/08, the DGIDC referred numbers only for the 1st level of the Basic School –91 itinerant pupils, 56 from the circus and 35 from fairground people. However, in direct contacts carried out with the owners of all the circuses, we can check a strong discrepancy of numbers– in accordance to their declarations, the circus artists' children in the primary school, are 21. We have conscience of the changeability of these data, owed to the already above-mentioned high rotation of the artists and to the frequent recombination of the circus companies. These are the possible data in a determined time.

|                  |                  |                 |                 |                |
|------------------|------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Pre-school<br>33 | 1st level<br>169 | 2nd level<br>32 | 3rd level<br>18 | Secondary<br>0 |
|------------------|------------------|-----------------|-----------------|----------------|

Figure 1. Itinerant pupils enrolled in 2007, by school level.

| CIRCUS            | OBSERVATIONS                                       |
|-------------------|--|
| MONTE CARLO       | Açores (March) - 0 pupils Primary school           |
| DAVID CARDINALI   | Espanha (March)- 3 pupils Primary school           |
| V. HUGO CARDINALI | Zona Centro (March) - 0 pupils Primary school      |
| AMERICANO         | Abrantes (March)- 0 pupils Primary school          |
| MUNDIAL           | - 3 pupils Primary school                          |
| SOLEDAD CARDINALI | Fig da Foz (March)-parado remodelação - 0 pupils   |
| CHEN              | S. João da Madeira (March)-3 pupils Primary school |
| LUFTMAN           | Zona centro (March)-1 pupils Primary school        |
| IMPERIO CARDINALI | - 1 pupils Primary school                          |
| BRASIL            | Açores (March)-0 pupils Primary school             |
| MERITO            | - 1 pupils Primary school                          |
| TORRALVO          | Bragança (March)-0 pupils Primary school           |
| CLAUDIO CIRCUS    | Bragança (March)-0 pupils Primary school           |
| CIRCOLANDIA       | Sintra (March)-1 pupils Primary school             |
| WALTER DIAS/ATLAS | Sintra (March)-2 pupils Primary school             |
| INTERNACIONAL     | Algarve (March)-0 pupils Primary school            |
| ROYAL             | Zona centro (March)-4 pupils Primary school        |
| DALLAS            | Açores (March)-2 pupils Primary school             |
|                   | Total 21 pupils Primary school                     |

Figure 2. Circuses in Portugal, 2008.

## 5. Objectives

### 5.1. General objective

To this list must be annexed the *Cirque du Soleil*, which acted in Lisbon some weeks in April and May of 2008, having been included also in the field works for gathering observation data. The pupils of this school were not considered for statistical effects.

- The social-school situation of the circus artists' children, in the Primary School, mainly the special educative necessities (SEN) linked to their itinerant way of life.

## 5.2. Specific objectives

- The point of view of the circus businessmen, on the schooling problematic of the children in their artistic population, namely the circumstances, the opinions and proposals, and contributions from the circus community, eventually convertible in proposals of solution for the identified problematic;
- The point of view of the parents with children in primary school, as for their school representations and school success, cultural identity and integration in the active life, restrictions, proposals, strategies and alternative or complementary solutions for an inclusive schooling;
- The point of view of the teachers receiving these pupils, namely on the circumstances and contexts (attitudes, conditions and difficulties) of welcome, necessities of formation, and predisposition for the change, aiming at new inclusion practices, susceptible to be tested and validating in the national context, inside a new education paradigm, in constant reconstruction, and the share of the educative responsibilities-school / family /enterprise.
- The pupils point of view, namely their school learning representations, the familiar learning, the relational instability, factors of exclusion, trying to identify particular types of exclusion, failure and / or special educative necessities;
- Compare the public strategies to this problematic in different States of the European Union, through the analysis of documents telling correlative experiences occurred in other countries of the EU.

## 6. Validation of the research instruments

The validation of the research instruments was done by a panel of four PhD. experts in four different Iberian Universities, through a 'protocol of validation'.

## 7. Results and analyses

The content analysis, from data gathered through the application of the research instruments, consists in their treatment, aiming: *"... to understand critically the sense of the communications, his obvious or latent content, the explicit or hidden significations."* (Marconi and Lakatos, 2002: 92) process that produces ideas in the researcher and that, according to Bogdan and Biklen (1994:218) recommendation, must be enough speculative not to curtail the creativity, as the affirmation of the ideas lacks only for plausibility face to the observed data, and not of demonstration. They also recommend the 'use' of the data, in a lonely process of reflexivity, as if they were 'chewed', until the necessary energy is produced to his clarification and register in concluding text.

The application of all the identified and proposed instruments permitted to collect, to negotiate and cross the necessary and sufficient data, in order to support an analysis of concluding characteristics.

### 7.1. Treatment of data gathered through interviews

The analysis of the data gathered in several interviews was carried out by creating a prior categorical system, through an inductive way, with the support of specific software, namely the NUDist 6, which had been already used in the explorative

interviews. So, after the graphic transcription of the interviews, from the audition of the digital registers, different and successive reading were made to identify the dimensions and respective categories, which composed a basic categorical system, from the texts' reduction to qualitative data, that produces interpretations and conclusions.

## 7.2. treatment of quantitative data

In the present case, the total number of answers, 50 (fifty), determined the manual way of treatment, without using informatic tools.

The number of subjects was related to each answer, obtaining frequency data. The analytical reading of these frequency data, in each considered variables, as well as its crossing with other qualitative data, obtained through other instruments, permitted to speculate with plausibility supported in the data, leading to the researcher's opinions and conclusions.

## 7.3. Data gathered through observation

During the field works, four sessions of specific observation were carried out, in four schools:

- Two in urbane environment, one in rural environment, in regular school classes with itinerant pupils, in order to observe phenomena, associated to the integration of those 4 itinerant pupils, two boys and two girls, in regular school environment;
- another one in an itinerant school, of a great international circus, in a class formed by 8 itinerant pupils, of several nationalities, from 6 to 15 years old.

The above-mentioned observations were registered in 'observation notes', also used in the crossing of data that sustained the conclusions.

## 8. Conclusions and implications

### 8.1. Final considerations

In a qualitative research, the aim of the researcher is the inductive construction of abstractions, materialized in conclusions, as result of the organized accumulated data crossing, gathered from the application of the validated instruments, predicted in the investigation design.

The present work, developed in a systematic way, in successive stages, began by defining the study object, its relevance and limitations, the research type and design, to be focused in the construction and validation of the instruments, which, when passed the final proof of its theoretical validation, could be launched, with high level of comfort and sufficient degree of certainty, in the practical terrains of searching, based on a design with internal validity.

We have no doubt that the itinerant pupils present particular challenges, educative specific and special necessities, which only differ from other *sen* in the origin, and not in the particular challenges of demand and attention to the diversity they put to the School.

- Which educative necessities are these?
- Which are their causes and origins?
- How are they shown and which aspects they assume?

- How does the School accept them?
- Which consequences do they usually have?
- Are there any solutions to identify and answer them, in the school context?

In this case, perhaps more than in any other, the question is 'simply' not to identify, diagnose or find pedagogic and educational answers for special educative necessities brought into the School by pupils, more or less typified, bearers of physic handicaps, like the blindness or the members' paralysis, or 'different' behaviours like the autism or the hyperactivity. The pupils considered in the present study are not different from the majority, without obvious demonstration of the 'differences', up to now, necessary and sufficient so that the School noticed, with pedagogic attention, their rich diversity, accepting as having special educative necessities, lacking for differentiated answers, their 'differences' should be faced like a resource and a surplus value, helping their inclusion in the groups of welcome, and not 'treated' with the reinforcement of segregator compensatory practices. All this because the economical survival of their families suits a functional restless way of life, at the same time unpredictable and governed by climatic calendars and working seasons, and this is less compatible thing with the rigidity of two 'school critical variables' - space and time.

The social and cultural environment where they born and raise, has a common aspect in the construction of their concepts of space, time, group, professional formation, social inclusivity, representations of future ... –the itinerancy!

## 7.2. Characterization of the potential circumstances for special education needs, associated to the itinerant schooling

While the gathering of the data advanced, through the documents' analysis, the observations in natural environment, the application of the research instruments and its reduction, some evidences were revealed, which seemed associated to the itinerancy, and characterized the contexts where the special educative necessities of the itinerant pupils, children of the artists of circus, appear and grow:

- *Interrupted learning*: the discontinuity assumes several forms, from the successive ephemeral contacts with many different schools in each academic year, to the partial sedentary schooling mixed with periods of school itinerancy, and the mixed situation that includes also sedentary partial times in itinerant schools, when integrated in international circuses. The precarious work of the families is a determinative factor in the type of schooling and in the level of discontinuity.
- *Precocious school drop out*: though the affirmation of a new representation of the children schooling value is common in the circus families, as it guarantees their future social inclusion, the statistical data proves that the precocious desertion is high, and not even the compulsory frequency of the ninth year of schooling is guaranteed, when they reach the age limit of fifteen years old, without finishing this school level, they generally choose the definite de-

sertion and the return in exclusive to the circus activity. There are no registers of enrolment in the secondary school, and the rare cases of frequency of professional secondary schools, based on forced sedentary life solutions, were changed again and again for a definitive return to the circus life.

However, the current option for the continuity of the familiar artistic activity, in detriment of the school regular formation, seems to give up space to the resignation of the compulsory schooling, with practice of several total or partial sedentary life schemes, and even with desertion from the circus activity for some families with less success in the artistic employment. However, this change does not seem to guarantee better levels of school success, since the data keep on revealing total desertion in the end of the compulsory school, with no case of continuity in secondary, professional school or university; not even any case of familiar effort was detected to contradict the will expressed by the children of leaving the school to regain definitively the circus.

- *Absence of articulation between the formal teaching and the familiar apprenticeship*: more than a tradition, the familiar apprenticeship is a mechanism of group cohesion, horizontal while it opens space to the straight participation of the child in the familiar economy and begins to guarantee their statute of wealth producers inside the group /circus enterprise, and vertical because it establishes generational bridges in the continuity of the artistic skills that build the name of the family, reproducing and perpetuating his social statute.

However, for the circus families it is now inevitable to prepare the future of their children, also opening them new windows of opportunity, which supposedly the school regular teaching would guarantee. But they all want to have access to a school that could respect their times of artistic familiar apprenticeship, their new and different spaces in constant mobility, a school that could prepare them for the new challenges of the life in a global world, also using their own competences, which would help to form the groups of welcome, as a surplus value in the constant negotiation of their full inclusion.

Their children, when the age of the options arrives, could make a free choice, but, in secret, they believe the choice would be always the circus life.

- *Dysfunctionality in several critical variables of the school teaching*:
  - a) School space. A school is a building, delimited by walls and fences, which determine the control of entries and exits through security mechanisms; inside these buildings we find the equipments and educational available resources; it is the teachers' working place, to whom time-tables are previously distributed, controlled by administrative proceedings and commanded by strident and punctual bell rings; in these built sets, the parents deposit their children daily, in the presupposition that their educative responsibility is interrupted and lifted while the last daily bell ring will not strike; everything recommences the day after, except in the summer months because the right to the beach holidays does not admit

compatibility with this unquestionable system of educative seclusion.

In this grotesque drawing, unfortunately as real as a portrait, there is no way to understand the 'school space' as a basic 'critical school variable'. It seems, there is a secret and diabolical pact between school space and school time so that, in spite of the constant changes in the remaining critical variables, because of that invariability, the whole System is perpetuated inalterably. And, if for a sedentary community this invariability even can be seen as a guarantee of the System dignity, created to be respectable and eternal, for an itinerant community, always taking life lessons from the constant contacts with new places and different people, each approach to the regular school is nothing more than a compulsory social obligation. It would be different if the school, every time it has the privilege to welcome an itinerant pupil, goes out from its usual space, in order to visit, with sense of learning, the fascinating ephemeral space of the circus' *chapiteau* and caravans, not even in the magic hour of the show, being able to understand the environment of a culture that can bring new educative resources to the school. In the collected data, it is obvious that the circus families are ready for an active and intervenient share of the educative responsibility with the school. This was what we could observe in the itinerant school of a great international circus.

- b) School time. There will never be a regular / formal schooling for the itinerant, while the System persists in protecting the sacred taboo of the 'critical school variable time' invari-

ability! From this invariability do not result any pedagogic advantages for the common pupils, but the dread of disturbing the urbane routines of the families with children in the school, is the best security wall for this taboo. We know, the time of the school fills out each academic year, which corresponds to each different school level, being only different from the calendar just because of the interruptions for holidays, dictated by two great Christian festivities and the most favourable climate conditions to spend holidays in the beach; the academic year is divided in trimesters or semesters, on the pretext of the evaluation times; inside these time unities, the School Administration fits in the workloads attributed to each discipline, crossed with the working limits of its teacher, to build the annual puzzle that is a teachers' school timetable; the different classes adapt their particular, familiar and social times to the stuck time-table; normally each school time varies in different school levels, but usually it is contained between two bell rings; the intervals act like separators of time, space, personal relations, contents, activities ...; in the weekend the school is closed. Others, and quite different, are the times of the itinerant pupils. The climate conditions dictate the season, which begins with the first sunshiny days, in February or March, intensifies in the summer months when they must bring amusement to the enormous masses of people in the beach, ending with the first October threats of atmospheric instability. In Christmas time, the circus makes a big effort to re-put the activity for a few days. Then pause time comes,

for the materials mending and change de artistic staff.

In these times of dilated stopping, the school is always the same and the relations with colleagues and teachers seem to stabilize. But the new season arrives again with the dictatorship of the ephemeral permanences... During the season, every week have seven days, but with a different activity distribution from the sedentary routines: *matinées* and *soirées* every weekend, resting in Monday, lifting in Tuesday and leaving for a new destiny the circus businessman believes to have potentialities; reached the new destiny, after many kilometres of travel in heavy vehicles, is time to obtain the licences for the caravans' installation and for the circus activity, to spread the show propaganda, to assembly the equipments and return to trainings; if the meteorology permits, the shows will recommence in the weekend; meantime, since their caravan is installed, the parents search for a school, the son will have to frequent in the next three or four days; with luck, the teacher will get a space in the room where he could be accommodated in these few days, but today the class is almost finished... and it almost impossible to begin the evaluation diagnosis, before boarding the contents of the group's curricular project...

The non coincident time between academic year and the circus season, the time discontinuity in the activities used to support the circus art, the invariable rigidity of the school time-tables, have as a consequence a frequent school drop out, with low levels of diligence, when compared with the school predicted times, and a rate of

punctuality lower than the demanded, depending on the short periods of rest after long travels, or on the participation in shows that end too late. It is not possible to adapt the itinerant times to the School common times, so it remains the alternative, and the challenge that the School may rethink 'its own time' as a resource, a critical variable, at the service of 'its clients', the pupils. Curiously, the data gathered from the teachers, reveal the possibility to study the adaptation of the school times to the personal times of the pupils, however without accepting the hypothesis of changing the academic year time limits.

- c) Curricular contents. The collected data reveal the lament of the parents for the immense diversity of manuals and curricular contents with what their children are confronted in each school. Most of them have references, especially the oldest, to one single book, or when the manuals could pass from the oldest brothers to the newest, being easier for them to check their school progress. Now they have more difficulty in understanding that the school autonomy is reflected also in the establishment, year after year, of a new ccp-class curricular project, supposedly in articulation with the representatives of the local communities, and linked to the specific characteristics of each group of pupils, revealed in the evaluation diagnosis. Naturally the itinerant pupil could not be considered in the initial design of the ccp Project.

So, how is the teacher expected to proceed, whenever he accepts in his class a circus itinerant pupil? The research points to a general effort of the

ccp Project adaptation to the itinerant necessities. It seems that the biggest problem is the difficult in identifying, through evaluation diagnosis, these difficulties or necessities, because of the short permanence in the class, which gathers the insufficient use that generally appoints the particular dossier that accompanies the pupil in his dislocations, and what supposedly should reflect with clarity the continue evaluation produced by the successive teachers. The research revealed that the preparation of these dossiers does not usually subject to any criterion that guarantees objectivity and amplitude in the evaluation, and very often the parents take it as a more bureaucratic imposition, instead of a school progress tool, therefore having not the care to guarantee that the children should always take this document with them in the arrival to each new school. For this, the approach to programmatical contents is not always justified with an educational criterion, being very often a repetition of already dominated knowledge, or a succession of supposedly compensatory practices, the mere occupation of the school times with school activities. Some of the produced school works will thicken the volume of the pupil's particular dossier, making that educational puzzle more indecipherable to the next teacher ...

- d) Human references. Among all the regular school critical variables, this is perhaps the one which puts more challenges of resistance and adaptability to the itinerant pupil.

Violently pulled out from his group, where the mechanisms of socialization only begun to consolidate, in-

side a small circle of familiar references, supported by the progressive integration of a specialized lexicon in the expression of their own culture, these children, only six years old, are turned into some frequent and systematic visitors of a countless number of schools, where the different teachers are supposed to add competences and knowledge, added up and registered in a particular dossier, which permits them to end the formal compulsory school with 'success'. And although there is no register of any school's ostensible rejection, excepted some segregation reports due to confusions with Gypsy pupils, is certain that 'the circus boy' fascination produced in the regular classes is disappearing, and there are reports of difficulties of acceptance in some schools 'for lack of place', obliging the parents to the supplementary effort of transporting them daily to other distant schools.

Obliged to establish new relations with new colleagues and new teachers, in a frantic weekly rhythm, and cut abruptly these relations, in order to build another ones, with the same ephemeral destiny, it is natural that these children produce affective defensive mechanisms, which help them to suffer this experience without developing irretrievable traumas.

The research data reveal different strategies used to face the problem—from shyness, to the apathy with which they try to pass unnoticed, hoping those days go by fast, even to the immediate demonstration of natural or leadership behaviours, as if those colleagues and those teachers were only 'variants' or 'different ver-

sions' of the previous ones. However, there are reports of more traumatic cases, in which the cut of affect with colleagues or teachers produced painful marks, even some virtual contacts, as the e-mail, couldn't soften. There is a clear conviction in the teacher's professional group, that the relational discontinuity which affects the itinerant schooling is strongly responsible for the high taxes of school failure and school drop out in these pupils.

Most of these pupils 'choose' one of the teachers as a constant reference, developing with him an affection of memories, and it would be logical that this 'chosen' teacher assumed the constant tutorship of the pupil, as 'the school-mother's teacher', instead of what happens generally, that the 'school-mother' is the school of the first enrolment, in the pupil's family formal area of residence, whose teacher assumes the school's constant distance attendance, through the reception of the working papers that the pupil develops in several schools, very often he had never seen the pupil, because the itinerants have no fixed residence, only a postal address which they visit during short periods – so, this kind of 'school-mother' is something like a 'belly for rent', which allows the physiologic development of the embryo, but does not produce a son, because it does not establish any affection link ...

e) Using strategies and educative resources. The full integration of the pupils with special educative necessities in an inclusive school, which dedicates attention to the diversity, supposes the use of educational appropriate resources and, especially

the development of strategies of collaborative work. However, the research data show that rarely the teachers look for help next to colleagues, assuming an obligation of a bigger personal effort of personalized attendance of the itinerant pupil, with reinforcement of the supposedly compensatory activities. Rarely the specific artistic competence of these pupils are seen as pedagogic resources useful to the group's formation, and more rarely the parents collaboration is used in the school activities, with potentialities of collaborative participation, for instance the physical or artistic activities, losing the opportunity for the inclusivity reinforcement and the knowledge sources diversification.

The use of TIC (new technologies of information and communication) as support to the itinerant pupils schooling, is seen by parents and teachers as a complementary tool of the essential present teaching, although the access and use of these equipments is current in the circus communities, they show no favourable opinion to the exclusive use of e-learning, but they are in favour to a mixed formula of blended-learning, with personal tutoring of the real school-mother's teacher.

f) Evaluation. The above-mentioned particular dossier, which should accompany the itinerant pupil in his school itinerancy, containing evaluative registers of progresses and revealed difficulties, as well as examples of the school works developed in the different curricular areas, as shown in the research, is not even mentioned in 50 % of the answers, which presupposes a less care of the parents in its conservation and presen-

tation in the schools, with the obvious complaisance of many teachers which, because of the disparity of criteria, or their lack, in its preparation and organization, they don't recognize as a support to the evaluative diagnosis of the itinerant pupils. And the 'school-mother' teacher, who has the responsibility to receive and collect the information sent by the several schools where the itinerant pupil has passed, has also the competence to give out an evaluative final dispatch, unless he hasn't had the opportunity to know personally the pupil... The successive permanencies of three or four days in each school, are a sufficient justification for the teachers not to accomplish a good part of this scarce time carrying out an evaluation diagnosis, preventing them, in practice from adapting the pcc project to the ephemeral stay of just one more pupil, though this was his purpose. The data show also that a great part of these pupils' school 'success' can be attributed to a continuous levels' lowering, in comparison with the sedentary colleagues, allowing them to advance in the next levels, if possible even to the conclusion of the compulsory schooling, before the option for the school drop-out becomes irresistible.

However, there are reports of effective success in itinerant pupils, thanks to a personal motivation and a relevant familiar pledge, turning the difficulties into winning challenges.

On the contrary of most of the cases of itinerancy, in which the school success levels are generally low, in the itinerant school, associated to the great international circus, the success levels, checked by national examinations, are particularly high;

- *Deficit on teachers' basic and specific formation:* the basic formation of the teachers does not include curricular or pedagogic strategies, special for working with itinerant pupils. The levels of participation in actions of continuous formation in order to acquire the competences to support a responsible work with these pupils, are very reduced. The Educative Administration doesn't promote this type of continuous formation. Nevertheless, paradoxically, most of the teachers affirm to be prepared for the pedagogic challenge of the itinerant's school inclusion;
- *Incipient preoccupation of the Educative Administration with the knowledge and resolution of the problematic:*
  - a) Absence of systematic scientific studies, as support for political and administrative decisions, that guarantee a full schooling for the itinerants. The evident lack of statistical data on the supposed dimension of the itinerant pupils' population in Portugal, and the impossibility of its disintegration for types of itinerancy, reveal a worrying ignorance on the problematic dimension and outlines for which is supposed they must find and apply proposals of solution. There are no identified studies or analyses, carried out with the objective to know and identify the variables of the problem, which could inform the responsables and support the educative politics, in a scientific point of view. Probably, the reduced numerical dimension of this particular population, and the lack of an organism representative of the circus, which assumes the collective aspirations and the correspondent lobbying, justifies the Administration 'oblivion'.

b) Shyness in the proposals and measures, with scarce technical support and lack of an monitored evaluative system. In spite of small advancements registered in the passed years, with actions destined to make easier the itinerants' schooling, the measures are never technically justified, almost always based on the TIC panacea dream, only applied in the highest levels of the compulsory school, when the school drop-out syndrome has already did some irreparable destructions.

In the primary school, was implemented the concept of 'school-mother', in the artificial terms above-mentioned, the pupil's personal dossier, and nothing more of relevant was done, as for the formation of the teachers, schemes of families' support, the possibility of free choice of a specialized teacher as personal tutor...

No evaluative reports of progress are known on the new educative experiences, and sometimes even the periodic progress reports are not sent to the specific Communitarian Institutions.

## 9. Proposals, solutions and implications

The analysis of the different above-mentioned 'solutions' reveals that the questions of the interrupted learning, the constant break of link affections, the lack of functionality in the curricular contents, among many others that astonish the circus' itinerants formation process, are constant cause of preoccupation and search for solutions.

The artists, parents and businessmen, due to their experiences or relatives' re-

ports, know the different solutions adopted in several national contexts in Europe. The teachers, because of their technical formation, and pedagogic problems they use to solve, begin to equate also the problematic, when confronted with the unexpected temporary welcome of an itinerant. From the analysis of these opinions, it is possible to identify generalized feelings of rejection for practices that have been used in the name of the school stability, whose 'collateral effects' contribute to strongly reduce, or even to annul, the results of the 'school success' that might be obtained:

- a) *Familiar nucleus sedentariness.* Sometimes justified as an effort to guarantee a more balanced schooling for the children, this solution is, in fact, determined by the labour difficulties of the parents that, for lack of stable contracts, make sporadic returns to the itinerancy whenever an isolated opportunity of work appears; in the identified cases, the levels of school success are low, in spite of a reduced school discontinuity.
- b) *Pupil's sedentariness.* The children remain with a non itinerant relative, being forced to a long cut of affection with the nuclear family; the schooling is not interrupted, however, the long absence from the nuclear family and the circus environment, produces anguishes and constant will of returning, with the school desertion as main option, and the school results reflect frequently this constant discomfort; more and more parents reject this solution, for affective reasons, and agree with the school desertion and the children's return to the circus.
- c) *Sedentariness in boarding school.* Solution adopted in Italy, and recently finished, had advantages in the articulation between the school regular

apprenticeship and the circus arts' apprenticeship, with the contribution and participation of the parents and retired artists as occasional teachers. However, this solution is also rejected, because of the long absence of the children from the familiar nucleus, though they point the necessary creation of a circus school, also to bring social value to the competences of the circus artists.

- d) *Exclusive e-learning schemes*. In spite of the general access to the informatic equipments and software in most of the circus communities, the common conviction is that the education and apprenticeship must always take place in personal relation contexts, not exclusively in virtual ones; they only admit its advantages as a complementary interesting resource; the experiences carried out in the most advanced levels of the compulsory school are not replicable in the primary school, and I believe it had not yet been object of a critical, internal and external evaluation, which permits to gather supporting teachings to the Educative Administration new decisions; though the most recent recommendations of the European Parliament (Doris Pack, 2005) "*the development and the support to the cyber apprenticeship (e-learning) and to projects of distance teaching (...) the development of strategies on the subject of autonomous / responsible apprenticeship;*" we must recognize that, in these ages and school level, the children could not yet build and mobilize strategies of autonomous apprenticeship.

So, if we set aside those 'solutions', the preferred by significant part of the participants is the 'itinerant school' in each circus, certified by the Educative Administration,

and inserted in the Educative National System. It is the solution adopted by the Spanish government, in a small part of Spanish circuses, and it begins also in France, for self initiative of the biggest circus enterprises, but the model is tested, approved and in expansion in the biggest world-wide circus, the *Cirque du Soleil*, with the pedagogic certification and integration of the Québec educative national system, in Canada. As a matter of fact one of its several itinerant schools was observed and analysed in this present study, with high levels of school success, certified by national examinations. In Portugal, an identical experience passed some years ago, and now it was possible to gather some artists' opinions, as they have done their schooling in such model.

In different versions, this learning model always presupposes a collaborative participation of the circus' enterprise, an Educative Administration certification and inspection, the development of an appropriate teacher profile, with basic and continuous specific formation, a critical dimension of the enterprise, namely a sufficient number of pupils, of different ages and school levels.

Main advantages are:

- An effective management of all the critical variables, namely school time and space, adapting them constantly to the variations imposed by the itinerant regime;
- the construction *ab initio* of a curricular project, linked to the national directives and the pupils and families' motivations, making the curricular contents more functional and improving the motivation;
- contribute to strong affection links in a natural relational context to the pupils and their families;

- a possibility of personalized tutoring of each pupil, in his different apprenticeship level;
- the conjugation of formal school and familiar apprenticeship, with the participation of the families in some school activities;
- the constant use of the new urbane environments and social-cultural diversities, as educative resources;
- the constant proximity between the teachers and the families, making easier an effective share of the educative responsibilities...

Some disadvantages:

- The difficulty in recruiting teachers with appropriate profile, formation, motivation and available to accept an itinerant life;
- a difficult adaptation of the transportable spaces into school spaces, respecting the ergonomic and educational necessities;
- a frequent deterioration of equipments and school materials, due to the constant pressure of heavy transports;
- the difficult development of some school activities in identical age group and school level, for lack of pupils' number;
- a constant, and exclusive, pupils' familiarity in a limited circle, may create some internal tensions;

Nevertheless, the *sine qua non* condition for the implementation of an itinerant school in a circus is the enterprise's critical dimension, namely, the number of children and young people in school age. And this condition imposes not to replicate the solution in all the circuses, even in countries as Spain or France, generally with bigger enterprises. In Portugal, for this moment it will be very difficult to find

an enterprise candidate to such a project, in the presupposition it would be available again. And even so, such as in Spain, the solution would leave out most of the itinerant children, because their families work in small circuses. So, it would never be a global solution.

Facing this obvious impossibility, which must be correct attitude?

Now, having equated the problematic's different variables, it seems natural to advance with new proposals, as suggested in most recent Communitarian Recommendations, a kind of monitored and evaluated projects for the construction of appropriate solutions.

So, considering our particular national situation, this study advances with a proposal for an inclusive schooling of the itinerant pupils, based on a blended solution of personal teaching, with reinforcement of distance teaching and eventual volunteer school itinerancy. This scheme supposes the creation of movable school unities, in sufficient number for the real necessities, without its own permanent pupils, but installed and equipped with welcome and mobility conditions for, at least, two teachers for unity, as they would be destined to the simultaneous attendance of different levels in compulsory school.

These unities would act as the real school-mother for a group of itinerant pupils in itinerancy with their families, with a constant tutoring, and the management of the different evaluation moments, taking the responsibility for their final evaluation, independently of their location during the year. The final evaluation in each level should be checked by national criteria. The present/personal teaching must be as frequent as possible, depending on the itiner-

ant mobility of each familiar group – the school must go and meet the pupil, and not the opposite! An appropriate endowment of informatic hardware and software would secure the virtual daily relation between the pupils group, the teachers and the families, creating a constant virtual relational context, and integrating the parents in activities of effective share of educative responsibility. Sometimes a year, whenever possible in the circus season pauses, the group should be joined and share curricular activities. This means an adaptation of the 'academic year' to the calendar of the circus season, in an independent register of the school regular academic year, finally putting the variable school time as an educative resource, adapted to the pupil self times. It would be possible, according to the wish of the pupils and their families, to participate punctually the school activities in the villages where the circus arrives, without compulsory character and always under the co-ordination and tutorship of the teacher in the movable unity, as collaborative work with the colleagues of those schools.

I think this proposal, only outlined in general aspects, has the conditions to be a project, with support, monitoring and evaluation of the Communitarian Institutions. As a matter of fact, in accordance to the Communitarian Recommendations, such projects previously participated by the parents' representative organizations, must consolidate "mechanisms of cooperation between the member States (...) in order to determine the appropriate schooling models to the children of the itinerant communities " (Doris Pack, 2005).

## Sobre el autor

**Herculano da Silva Pombo M. Sequeira.** Universidad Moderna de Lisboa. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilha. Professor do Ensino Básico entre 1975 e 1993. Deputado à Assembleia da República 1987-1991.

However, any adopted solution implies other efforts and complementary actions, such as the creation of mechanisms of teachers' specific formation, the development of a professional appropriate tutoring profile for these pupils, the implementation of a regular European interchange system of professional related experiences, the creation of an European regular evaluation system for the itinerant pupils, an effort for the certification of the competences obtained in the circus apprenticeship...

## References

- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- DORIS PACK (2005). *Circo, parte integrante da cultura da Europa*. Resolução do Parlamento Europeu sobre os novos desafios enfrentados pelo circo enquanto parte integrante da cultura da Europa [(2004/2266 INI)] A6-0237/2005-Relatório: Doris Pack <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc>
- EUROPEAN PARLIAMENT (2003) *The situation of the circus in the EU member states*. Education and Culture Series EDUC 111 EN 08-2003 <http://www.europarl.ep.ec/studies>
- JORDAN, B. (2001) Exclusion of travellers in state schools. *Educational Research*, 43 (2) Summer 2001, pp. 117-132.
- MARCONI, M. y LAKATOS, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- PATTON, M. Q. (2003). *Qualitative Evaluation Checklist*. Western Michigan University. <http://www.wmich.edu>

**Reflexiones  
teóricas  
(theoretical  
reflections)**



# Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

**Ángel-Pío González Soto**

**Juan Domingo Farnós Miró**

(Universidad Rovira i Virgili, Tarragona)

## RESUMEN

En este artículo detallamos los conceptos de usabilidad, accesibilidad, inclusión tan usados en la actualidad. Desde esta base estudiamos los componentes didácticos del e-learning para una inclusión de calidad, así como los elementos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Todo esto nos permite mostrar el marco en el que están inmersos nuestros profesores. En el e-learning al intentar establecer una interacción con los alumnos los profesores comienzan a vivenciar rutinas totalmente diversas y diferentes de las vividas en su trabajo en entornos presenciales por lo que se hace necesario establecer las bases para poder analizar el e-learning inclusivo en toda su dimensión.

## PALABRAS CLAVE

Usabilidad, accesibilidad, inclusión, e-learning, entorno virtual.

## ABSTRACT

In this article we detail the concepts of usability, accessibility, inclusion as used as present. From this study the basic components of e-learning training for a quality listing and elements of virtual environments for teaching and learning. All this let us illustrate the context in which our teachers are involved. In the e-learning to try to interact with students teachers begin to experience totally different routines and different from those experienced in their present work environments which makes it necessary to establish the basis for analyzing the e-learning inclusive every sense.

## KEY WORDS

Usability, accessibility, inclusion, e-learning, virtual environment.

(Pp. 49-60)

## 1. Punto de partida

Alfonso de la Nuez (director general de Xperience Consulting) decía en 2005 (Baquia de 14 de septiembre de 2005) que se podían establecer siete predicciones en el futuro de la *usabilidad* en el diseño de interfaces:

- Competitividad y fragmentación de mercado: mayor necesidad de usabilidad.
- Usabilidad estratégica.
- Nuevos conocimientos para el profesional de la usabilidad
- International usability
- Nuevas herramientas tecnológicas y métodos para medir más y mejor
- Usabilidad “sensacional”
- Usabilidad ubicua: más estándares web.

Podría tener interés entrar en esos planteamientos, pero sólo queremos indicarlos ahora como un modo de justificar (ahora de un modo general, más allá de muestras de población específicas en sus características y condiciones frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación) nuestra incursión en la *usabilidad* y *accesibilidad* como un modo de asentar el *e-learning inclusivo*.

La *usabilidad* sería la medida del grado de *facilidad* en el uso de un tipo de producto (en este caso “tecnológico”) y del tipo de *satisfacción* que genera ese uso en el usuario. En este sentido diríamos que una buena página web tiene que provocar el interés del usuario por los contenidos ofertados, por su facilidad de acceso y comprensión y por el grado en el que satisface las necesidades del usuario.

La *accesibilidad*, por su parte, se centra más en lo fácil o difícil que es acceder a los contenidos ofrecidos. Ambos factores se

encuentran unidos, de tal modo que una página, por ejemplo, puede ser usable y no accesible. La *usabilidad* es una condición necesaria pero no suficiente para ofrecer una buena *accesibilidad*. El concepto de *accesibilidad* es más amplio, así, cuando hablamos de *usabilidad* nos estamos refiriendo a un usuario de la audiencia objetivo del sitio y cuando hablamos de *accesibilidad* nos estamos refiriendo al máximo rango posible de usuarios, incluyendo a personas con discapacidad. En muchas ocasiones, por otra parte, se asocia el concepto de experiencia del usuario con usabilidad, pero esa experiencia es un concepto más amplio que la usabilidad, de tal modo que podríamos establecer que la experiencia del usuario engloba a la usabilidad.

La definición más extendida es la ofrecida por la ISO, que define *usabilidad* como el “grado de eficacia, eficiencia y satisfacción con la que usuarios específicos pueden lograr objetivos específicos, en contextos de uso específicos”.

En la definición se puede observar que la usabilidad se compone de dos tipos de atributos:

1. *Atributos cuantificables de forma objetiva*: como el tiempo empleado por el usuario para la consecución de una tarea.
2. *Atributos cuantificables de forma subjetiva*: como es la satisfacción de uso.

Como se indica en la definición, la *usabilidad* de una aplicación debe ser entendida siempre en relación con la forma y condiciones de uso por parte de sus usuarios, así como con las características y necesidades propias de estos usuarios. Un diseño no es en sí mismo usable: “lo es para usuarios específicos en contextos de uso específicos”.

La *accesibilidad* hace referencia, como hemos querido expresar, a la posibilidad de acceso, en concreto a que el diseño pueda “ser usable”, posibilite el acceso a todos sus potenciales usuarios, sin excluir a aquellos con limitaciones individuales –discapacidades, dominio del idioma, etc., o limitaciones derivadas del contexto de acceso– software y hardware empleado para acceder, ancho de banda de la conexión empleada, etc. De este modo, un sitio accesible es el que puede ser usado correctamente por personas con discapacidad.

Según las pautas WAI, para ser *accesible* el sitio debe albergar un contenido fácilmente comprensible y navegable. El contenido debe presentarse de manera clara, con un lenguaje simple y con mecanismos obvios de navegación para moverse entre las páginas. Estos aspectos también afectan directamente a la usabilidad del sitio web.

Las “Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0” del W3C (Pautas WAI) proporcionan una guía sobre la accesibilidad de los sitios de la Web para las personas con discapacidad. Dicha especificación contiene catorce pautas o recomendaciones generales sobre diseño accesible, que tienen un impacto positivo en la usabilidad del sitio web para la mayoría de usuarios “promedio” (sin discapacidad).

La *inclusión* es un concepto pedagógico que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad o al modo en que la sociedad debe considerar a los ciudadanos. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban

adaptarse al sistema, integrándose en él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

El origen de la idea de inclusión se sitúa, como hemos apuntado, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para todos. A raíz de esta conferencia, en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, se produce una amplia adscripción a esa idea entre los delegados. La resolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

Por otra parte, el último de los constructos de esta aportación, las TIC, debemos considerarlas un componente fundamental de la vida moderna, sabiendo, por ejemplo, que entre un 30 y un 50 por ciento de los europeos no se benefician de ellas. El motivo: falta de equipos, acceso limitado a tecnologías de fácil utilización, precio, motivación, cualificación deficiente, diferentes actitudes generacionales en materia de tecnología...

En cualquier caso, los colectivos más al margen de la revolución tecnológica son las personas mayores, los desempleados y aquéllos con un bajo nivel educativo. También los discapacitados: apenas un 3 por ciento de las páginas web de carácter público cumplen con las normas vigentes de accesibilidad, lo que dificulta las cosas para el 15% de de la población de la UE que sufre alguna discapacidad.

*Una sociedad de la información inclusiva* requiere intervención en todos los niveles de la Administración –local, regional, nacional y europea– y en el sector privado; también insistir en la igualdad

de oportunidades digitales, evitar nuevas formas de exclusión, garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso de alta velocidad a internet y poner las TIC a disposición de todos. Nosotros queremos centrarnos aquí en los aspectos más netamente didácticos, aquellos que hacen referencia a los componentes del e-learning para que sea inclusivo desde la usabilidad y la accesibilidad, y en los que dependen del propio profesor. Tiempo habrá para considerar el resto de aspectos que lograrán confluir en romper las barreras para el logro de la inclusión tecnológica.

## 2. Componentes didácticos del e-learning para la inclusión

### 2.1. Motivación del usuario-alumno

La motivación del alumno para participar activamente en el proceso de formación on-line es clave para un aprendizaje efectivo y significativo. Todas las demás variables críticas pueden estar bien gestionadas, pero si falta la motivación del alumno, el aprendizaje no se producirá. Por lo cual, es muy recomendable conocer cuáles son los intereses del participante y realizar todo el diseño e implementación del e-learning en función de sus intereses y motivaciones.

Los usuarios del e-learning valoran especialmente:

- Disponer de asistencia a través de tutorías virtuales vía e-mails y chats.
- Lograr un aprendizaje colaborativo a través de foros de discusión.

- Contar con retroalimentación en sus procesos de autoaprendizaje.
- Conocer cuáles fueron sus errores en las evaluaciones.
- Identificar sus avances y evolución aprendizaje.

### 2.2. Metodologías de aprendizaje

La selección de la *metodología de aprendizaje* más apropiada para cada grupo objetivo a formar es a lo que se le suele dar menos peso específico en el momento de asignar recursos y, sin embargo, es uno de los factores más críticos de éxito. Las metodologías pueden ser blended-learning, o bien de formación virtual, la cual puede darse a través de e-learning sincrónico y/o asincrónico. En el momento de realizar el diseño metodológico han de tenerse en cuenta los aportes de las tutorías virtuales a través de e-mails, los foros de discusión para compartir experiencias con otros compañeros, las conferencias on line y los chats, que permiten respuestas inmediatas de los expertos.

### 2.3. Diseño pedagógico

El diseño pedagógico a aplicar en la formación on-line puede tener enfoques conductivistas, constructivistas y/o colaborativos, según los casos y las características de los usuarios y se deberá elegir entre ellos en función del perfil del participante.

En cuanto al sistema de evaluación, no debería basarse solo en preguntas de tipo test, o bien, unir con flechas (asociación de ideas). Deben existir tutorías virtuales y otras formas de evaluar a través de la resolución de casos prácticos donde el tutor además, retroalimenta al participante.

## 2.4. Diseño gráfico y multimedia

El usuario del e-learning requiere tener una interfase gráfica amigable, interactiva y todo lo necesario que le permita sentir que él decide su propio ritmo de aprendizaje. Los alumnos suelen indicar que, en ocasiones, son un tanto complicados los accesos a los cursos on line, y que les interesa tener cursos que no solamente tengan textos e imágenes, porque siendo así se limitan a imprimirlos como si fueran manuales y pierden todo tipo de interactividad (accesibilidad).

## 2.5. Seguimiento de los cursos on line

Es un tanto ingenuo pensar que dejar a los participantes cursos en línea es suficiente para que, de forma autónoma y con total automotivación, logren alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las tareas cotidianas no siempre le permiten gestionar los tiempos de tal manera que se pueda priorizar la autoformación, con lo cual, sin una temporalización de actividades dentro de cada curso y sin una asistencia en su proceso de autoaprendizaje a través de tutorías virtuales, se puede hacer muy difícil cumplir con los objetivos del curso.

## 2.6. Plataforma tecnológica e-learning

La tecnología es el menos crítico de los factores y es a lo que generalmente se dedican más recursos. Lo que sucede en la práctica es que se desatienden otros aspectos, pensando que si la tecnología está bien, queda garantizado el éxito en el e-learning. Se ha demostrado que poner énfasis en el "e" y no en el "learning" del e-learning, ha tenido

como consecuencia un alto porcentaje de deserción. Esto no significa que haya que despreocuparse de la tecnología, sólo que éste aspecto debe cumplir su papel; estar el servicio del Usuario-alumno y este debe ser el que conduzca el proceso, estando los demás elementos del sistema a su servicio, incluidos los profesores, obviamente.

## 3. Elementos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEAs)

Un Entorno Virtual de Aprendizaje es una herramienta informática que permite la preparación y realización de cursos on-line. En el caso en que nos encontramos, un EVEA debe contar con los siguientes Módulos:

### *Recursos*

El módulo de recursos debe ser manejado por el docente. En él se encuentra la información que el profesor quiere que los alumnos empleen. Como recursos se pueden tener: documentos ya preparados y que se encuentran almacenados en el servidor, páginas propias del docente, que se encuentran en la misma plataforma o referencias a páginas externas. Los recursos se convierten en el material de apoyo para el estudiante, motivo por el cual deben ser seleccionados y preparados de una forma cuidadosa.

### *Foros*

El foro constituye, para algunos autores, el módulo más importante, puesto que en él se llevan a cabo discusiones entre alumnos y con los docentes. Los foros pueden ser de carácter obligatorio, si así lo considera el docente, ya que es una forma de medir

la capacidad de discusión de los alumnos. En un foro es importante contar con un moderador, ya que será el responsable de controlar los mensajes dejados en el mismo y el grado y nivel de las discusiones.

## Tareas

El módulo de tareas permite al profesor asignar actividades a sus estudiantes. Estas tareas son contenidos digitales que pueden ser descargados por el alumno. La solución será también un documento electrónico que será enviado al servidor empleando este módulo.

## Cuestionarios

El módulo de cuestionarios permite al docente evaluar los conocimientos adquiridos por sus estudiantes. Los cuestionarios pueden ser de selección múltiple, falso/verdadero o de respuestas cortas y precisas. Los cuestionarios pueden ser de autoevaluación, es decir, que el alumno tendrá varios intentos para responder un cuestionario, recibiendo orientación en aquellas respuestas erróneas, o cuestionarios de evaluación para el docente que, una vez concluidos, el alumno no podrá modificar sus respuestas.

## Encuestas

El módulo de encuestas es el medio de realizar una retroalimentación sobre el desarrollo del curso. Este módulo permite al docente conocer las opiniones personales de sus alumnos, y de esta manera adecuar o reorientar el proceso de enseñanza si éste así lo requiere.

## Lección

El módulo de lección es un modo de entregar u ofrecer el contenido de una manera sencilla y amena, recordemos que es-

tamos en un entorno virtual, en el que el alumno no tiene contacto directo (físico) con el docente. Las lecciones deben ser fáciles de entender y es recomendable que, al final de cada una, se tengan preguntas con las respuestas posibles. Según el tipo de lección, se debe incluir vídeo, animaciones, audio, texto, imágenes, es decir todo aquel recurso que permita al estudiante comprender lo que se le explica.

## Estadística

El módulo de estadística permite al docente controlar el trabajo de cada uno de sus estudiantes, se verifica el número de accesos y actividades realizadas, el tiempo de permanencia en la plataforma, etc. Es una herramienta que engloba la actividad individual de cada estudiante.

## 4. Análisis de la capacitación docente

En el e-learning, al intentarse establecer una interacción con los alumnos a través de unos “media” interactivos, los profesores comienzan a vivenciar rutinas totalmente diversas y diferentes de las vividas en su trabajo en entornos presenciales.

La interacción a través de la tecnología torna el trabajo del profesor mucho más complejo, una vez que el entorno del aula dispone de cámaras, micrófonos, aparatos de TV y ordenadores, que exigen nuevos procesos de comunicación. Se da una transformación del espacio educativo, que exigen nuevas rutinas y nuevas relaciones. La mediación en el ambiente de aprendizaje significa que:

“Los media dejan de ser apenas un recurso técnico adicional y pasan a ser el ambiente en el cual ese tipo de au-

la puede existir; luego, las tecnologías pasan a constituir y definir el propio ambiente de enseñanza, el entorno y el medio donde ocurre el aprendizaje.” (Cruz, 2001, p. 65)

La complejidad del trabajo del profesor y su transformación para trabajar y actuar en entornos virtuales, según nuestra experiencia, abarca particularmente tres aspectos:

- a) La necesidad de conocimientos tecnológicos
- b) La incorporación de nuevas formas de comunicación
- c) La gestión.

## 4.1. Los conocimientos tecnológicos y la incorporación de nuevas formas de comunicación

El profesor debe de ser también especialista en los medios y recursos que ha de usar para establecer la conexión entre su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Debe dominar los recursos que le hagan posible ser un buen comunicador ante el chat, la videoconferencia, el mensaje escrito...

Ha de ser también el promotor de las interacciones con los alumnos, por lo que necesitará desarrollar habilidades para el uso de los recursos visuales.

Es posible imaginar el desafío que representa para el profesor adaptarse a un ambiente den el que su desempeño pasa por el desarrollo de competencias y habilidades para el uso, no sólo de un aparato tecnológico y sus lenguajes, sino también de sus propias actitudes en cuanto a la expresión, y al resto de factores que, articulados, participan en la construcción de una nueva realidad profesional.

## 4.2. La gestión

El tercer aspecto que redimensiona el trabajo del profesor es la gestión, lo que exige que su práctica deba presentar una nueva lógica organizacional, empezando por el carácter colectivo de su trabajo. El profesor colectivo, según Belloni (1999), divide y al mismo tiempo comparte la autoría de su trabajo con colegas responsables en la elaboración del material impreso, editores de texto, diseños, productores de vídeo, guionistas, orientadores, tutores, monitores, administradores, y todo un equipo responsable por la producción de los cursos y de cada aula, todo esto respetando los objetivos y la metodología adoptada.

## 4.3. Prerrequisitos a la actuación del profesor

Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) requieren pautas que nos pueden servir para determinar su calidad:

- Máxima fiabilidad del sistema tecnológico.
- Existencia de un sistema centralizado de soporte, para crear y mantener la infraestructura educativa y tecnológica.
- Utilización de directrices en el diseño y desarrollo de los cursos.
- Actualización y revisión periódica de los materiales.
- Diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que obligue o posibilite al alumnado a implicarse en el proceso.
- Posibilitar la interacción del alumnado consigo mismo y con el profesorado a través de diversos medios (e-mail, chat, voz, etc.).
- Ofrecer respuestas constructivas a las consultas y aportaciones del alumnado, y hacerlo en un plazo breve.

- Enseñar al alumnado los métodos adecuados de búsqueda y tratamiento de la información.
  - Proporcionar al alumnado información suficiente para determinar si tienen la motivación necesaria y los recursos adecuados.
  - Dar a los estudiantes información complementaria sobre el curso, incluyendo objetivos, conceptos e ideas, y especificar claramente qué resultados se esperen del programa.
  - Dar acceso a una biblioteca suficiente, que incluya recursos accesibles a través de la red.
  - Acordar expectativas referidas a plazos de entrega y corrección de actividades.
  - Ofrecer al alumnado acceso fácil al soporte técnico durante todo el curso, e instrucciones detalladas sobre el funcionamiento de los medios tecnológicos utilizados y sesiones prácticas antes del inicio del curso.
  - Facilitar la transición del profesorado desde estrategias presenciales a estrategias on-line.
  - Elaborar un proceso de evaluación de la efectividad pedagógica del programa, aplicando exigencias específicas.
  - Evaluar la efectividad del programa con datos sobre inscripciones, costes y aplicaciones innovadoras y adecuadas a la tecnología.
- den comunicarse a través del nodo central. La caída del nodo central priva del flujo a todos los demás nodos.
- *Red descentralizada*: aparece por interconexión los nodos centrales de varias redes centralizadas. Como resultado, no existe un único nodo central sino un centro colectivo de conectores. La caída de uno de los nodos centralizadores, conlleva la desconexión de uno o más nodos del conjunto de la red mientras que la caída del cluster centralizador produciría necesariamente la ruptura o desaparición de la red.
  - *Red distribuida*: todos los nodos se conectan entre sí sin que tengan que pasar necesariamente por uno o varios centros. Desaparece la división centro/periferia y el poder de filtro sobre la información que fluye por ella. La red es robusta ante caída de nodos: ningún nodo, al ser extraído, genera la desconexión de otro. Esta es la tipología de red social con la que podemos trabajar y asimilar el e-learning inclusivo.

La red que estamos defendiendo es una red social que alimente constantemente a todo el sistema y de una manera constante. Ello es así porque el planteamiento del e-learning inclusivo que defendemos es el del e-learning-ib del LMS del futuro, que es, a nuestro criterio, el de que responderá diferencialmente a cada estudiante, basándose en sus conocimientos previos del contenido, preferencias o estilos de aprendizaje y aptitudes, en contraste a los LMSs actuales que generalmente se apoyan en el modelo instruccional un-tamaño-para-todos, que es utilizado en muchas instituciones de educación superior, así como en escuelas primarias y secundarias.

#### 4.4. Recursos de apoyo a la actuación del profesor

De todos los posibles quisiéramos enfatizar en las Redes Sociales en general. Sabemos que existen tres topologías básicas de redes:

- *Red centralizada*: todos los nodos, menos uno, son periféricos y sólo pue-

## 5. Bases para el análisis del e-learning inclusivo

Pretendemos cambiar la manera de formar on-line, conservando las características generales del e-learning, pero generando un nuevo enfoque, es decir, nuestro e-learning-inclusivo dejará de ofrecer unos formatos estándar de formación on-line típicos, pero actualmente bastante tópicos, creando no una plataforma de actuación, sino una filosofía de trabajo científica y estructurada.

*El usuario-alumno*, pasa a ser el protagonista *único* de la formación, todos los mecanismos girarán alrededor de él, incluso y, sobre todo, el mismo proceso formativo on-line, poniendo todos sus mecanismos metodológicos, organizativos y evaluativos, a la disposición “personalizada” del alumno-usuario. Tampoco significa que el e-learning pierda su impacto colaborativo y socializador, sino todo lo contrario, lo mejora, ya que a partir de esta colaboración entre alumnos, profesores, empresas, profesionales,... su desarrollo aumenta de potencialidad ya que ha de buscar en todo momento y de manera continuada, posibles alternativas, tanto en la enseñanza-aprendizaje, cómo en formas metodológicas de actuar, como en la adaptación de recursos e instrumentos, según las necesidades que se puedan plantear, dando para ello prioridad absoluta a los planteamientos síncronos (*acrobat connect, chats, compartir pantallas, presentaciones en pizarras digitales compartidas...*); en videoconferencias –la medida del tiempo cambia completamente, los e-mails, fórums... pasan a un segundo plano, sin desaparecer, para aumentar en un noventa por ciento la comunicación instantánea, por eso lo hace parecido a la formación presencial, por su interacción constante y al momento, y a la

vez saca lo mejor de la formación on-line, por sus características en cuanto a situación espacial y de libre elección temporal en la formación, con una usabilidad del material más dinámica, constante, socializadora y evaluativa que hace que todo el proceso se pueda regenerar al momento y según los cambios que vayan produciéndose en todo lo anterior.

Los mecanismos serán siempre cualitativos, a partir de sus opciones, necesidades y resultados de evaluación... encontrará diferentes mecanismos adaptados a estos planteamientos en cada instante. Las variables de todos los elementos estarán determinadas de manera global, a la vez que seguirán las pautas ya conocidas del e-learning clásico; roles de los formadores virtuales, metodologías constructivistas y de contenidos significativos,... con alguna variación muy decisiva y diferente a lo actual, el formato evaluativo estará establecido previamente, pero su puesta a punto y desarrollo ya serán responsabilidad principal del usuario-alumno, pasando los demás integrantes del sistema a un segundo plano, pero no inhibiéndose, sino todo lo contrario, implicándose más para por medio de sus acciones realizar una enseñanza-aprendizaje que hagan posible que el usuario-alumno pueda elegir de manera correcta, tanto su formación cómo su itinerario educativo futuro.

Emplearemos una evaluación inicial, con matrices y tests adaptados al mundo universitario, profesional, empresarial y también a alumnos con *necesidades educativas especiales*, para poder después de conocer sus características personales, cognitivas, de personalidad, de asertividad, liderazgo... podamos determinar el tipo de planteamiento de e-learning que realizaremos. Estos tests obviamente están

ya preparados y estructurados según los planteamientos psicológicos científicos ya probados y contrastados.

¿Son todos los alumnos iguales? Podemos seguir la clasificación que hace García Aretio (2003) de los tipos de alumnos que hay en e-learning en función a su participación en los foros de discusión, y nos encontramos con:

- *Alumnos cooperativos*: son los miembros más responsables porque aportan permanentemente ideas, debaten sobre las propuestas de los demás y sugieren nuevos temas para la discusión, facilitan información, complementan lo aportado por otros, ayudan a quienes lo solicitan... A la vez, se aprovechan de los aportes del resto de los miembros.
- *Alumnos aprovechados*: sólo intervienen para solicitar información u opiniones a los demás, o intervienen sólo para anunciar algún evento, actividad o producto del que ellos pueden obtener algún provecho, así se benefician de las ventajas que ofrece un gran número de personas con un perfil de intereses muy marcados.
- *Alumnos silenciosos*: pasivos pero internamente activos. No suelen participar, no se conoce quienes son, pero leen todos los mensajes que se generan. No aportan, ni preguntan, ni ofrecen, pero sí se benefician del flujo de información y conocimiento que se genera en el foro. Esta actitud puede estar generada por la timidez o complejo de inferioridad no justificado o, realmente, porque quizás concibieron el foro de forma equivocada, los demás aportan y yo me aprovecho.
- *Alumnos ausentes*: aquellos que no leen los mensajes, aunque les lle-

gan a todos. Están pero como si no estuviesen, ausentes. Desfiguran al propio foro que luce un número determinado de miembros, sin poder distinguir entre estos “ausentes” y los anteriores “silenciosos”, dado que los únicos bien identificados son los dos primeros grupos.

- *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, que no sólo necesitan una transformación del currículum, sino que e-learning Inclusivo les proporciona los mecanismos de accesibilidad necesarios para que puedan formarse a distancia con la suficiente garantía de éxito personal y de objetivos (minusvalías de todo tipo: físicas, psíquicas...)

A partir de este tipo de planteamientos, según las características de nuestros alumnos determinaremos el proceso y el grado de implicación y de utilización del e-learning-inclusivo.

Del mismo modo eliminaremos o cambiaremos todas aquellas variables que perjudiquen a los usuarios-alumnos, por lo que podemos hablar de acomodar todas las variables a nuestro primer y único interlocutor, el alumno.

## 6. Recursos

Realmente debemos poder realizar una enseñanza-aprendizaje mucho más flexible, muchísimo más inclusiva (diversa, más rica en instrumentos i mecanismos de retroacción, tenemos los Entornos Virtuales, para recogerlo y aplicarlo (*moodle, dokeos, claroline...*), pero no es suficiente...quizás los simuladores, la web semántica... engrandezcan más las posibilidades, pero todavía ni se aplica ni se está en disposición de hacerlo, debemos investigar

muchísimo más y de forma colaborativa, no individual, ya que así de poco sirve, crear grupos de investigación sobre *el e-learning-inclusivo*, con expertos en diferentes áreas, metodológicas, estructurales, programáticas, instrumentales, psicológicas con auténticos líderes sintetizadores de todo el proceso, de mente abierta y socializadora, se puede lograr, podemos introducir satélites para ir a mayor velocidad operativa y comunicación *sin crónica* eficaz y sin deficiencias, multiconferencias en TV por cable y satélite, en las cuales los usuarios y sus interlocutores; profesores y demás participantes y compañeros... enriquecerían más el proceso... evaluaciones continuas con inmediatez de posibilidades de retroalimentación, ya que si se produce rápidamente en el tiempo, sus consecuencias producen beneficios, satisfacción..., que es lo que se busca realmente en toda *evaluación*.

En la mayoría de las clases virtuales, el típico Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS-Learning Management System), su utilización es bastante genérica, prácticamente todas tienen foros de discusión, calendarios, herramientas de evaluación tipo test, espacios para trabajo en grupo, y tablón de notas. Muchos también tienen capacidad para chat.

Más allá de estas características comunes, los LMS tienden a diferenciarse unos de otros con otros detalles: ¿tiene la herramienta de chat un archivo con herramienta de búsqueda?, ¿puede uno bajarse los posts para leerlos offline? Estas características pueden resultar muy útiles, pero son también bastante genéricas en el sentido de que son básicamente mejoras de herramientas de propósito general que ya existen. Nuestras clases virtuales pueden estar volviéndose más inteligentes, pero todavía son muy "talla única". No están

especialmente adaptadas para enseñar materias concretas para estudiantes concretos de una manera concreta.

En el e-learning inclusivo, las clases virtuales son más flexibles que sus homólogas físicas, y no menos.

Sí, algunas de estas aplicaciones existen hoy en día y pueden incluirse en un LMS. Pero no hay tantas como puede y debería haber. La filosofía actual de diseño técnico de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje puede estar provocando un atraso en el progreso hacia el tipo de clases virtuales flexibles que necesitan los profesores para proveer una educación on-line de calidad. A fin de tener un desarrollo sustancial de herramientas de enseñanza especializada a un ritmo aceptable, los LMS deben diseñarse desde la base, para hacer el desarrollo y la integración de nuevas herramientas de la manera más sencilla posible.

Cada clase virtual puede verse como una serie de circunstancias de entorno, o de momentos según la materia. La plataforma on-line ideal permite reproducir estos momentos según la materia y también crear nuevos escenarios. Pero esto sólo será posible cuando la plataforma se diseñe de manera que profesores y alumnos puedan adaptarla a sus necesidades y enriquecerlas con las aportaciones personales de forma socializadora, dotándoles de una mayor calidad de sucesión, evaluación y economía de resultados y aquí entraríamos en el trabajo con redes sociales, ya que estas si permiten, un código abierto, la realización continuada no sólo de información y comunicación, sino de auto-regeneración tanto de conocimientos, como de valores, ideales para el mundo universitario, así como resultados y productividad, para el mundo profesional y empresarial.

Sintetizando, diríamos que e-learning inclusivo significa en esencia un cambio de concepción de actitudes, de roles, de prioridades y lo más importante, el usuario-alumno pasa a ser el responsable directo de la formación y de la educación y el Sistema permanecerá en un segundo plano como intendente, aunque realmente su importancia e influencia se verán aumentados, no sólo en cantidad, sino lo más importante, en calidad, permitiendo que la libertad de decisión del alumno le lleve a conseguir unos mejores resultados en su vida educativa.

## 7. Referencias

<http://www.webestilo.com/guia/>  
<http://inclusion.es/>  
<http://es.geocities.com/usabilidadaccesibilidadinfo/>  
<http://www.cuervoblanco.com/accesibilidad.html>  
<http://www.fundamentosweb.org/2005/ponentes.html.es>  
<http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-red>  
<http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-una...EVEA>  
<http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-las>

<http://juandon.ning.com>

### **Elearning-inclusivo (investigación)**

<http://moodle.org>

### **Entorno virtual**

<http://www.ning.com>

### **Red Social**

<http://www.adelat.org/media/docum/herramientas20/>

### **Recursos elearning inclusivo**

[http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric\\_id=1675857&](http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=1675857&)

### **Rúbrica creada para analizar e-learning Inclusivo (Juan Domingo Farnón Miró)**

<http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-y-1>

### **Alumnos con NEE**

<http://juandon.ning.com/profiles/blogs/elearninginclusivo-tests-de-1>  
 Tests de evaluación inicial.

---

## Sobre los autores

**Ángel-Pío González Soto.** Catedrático de Universidad de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Área de Didáctica y Organización Educativa. Director del Instituto de Ciencias de la Educación.

**Juan Domingo Farnós Miró.** Profesor de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

# Inclusión educativa: inclusión digital

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

**Julio Cabero Almenara**

(Universidad de Sevilla)

**Margarita Córdoba Pérez**

(Universidad de Huelva)

## RESUMEN

En este artículo hacemos un análisis acerca de las implicaciones que conlleva la inclusión educativa, intentando resaltar aspectos que todavía no quedan asumidos desde la práctica educativa, así como exponemos barreras y limitaciones que desde diferentes ámbitos debemos afrontar. Desde este contexto nos situamos para abordar la temática de las tecnologías de la información y la comunicación, considerando que el acceso de las personas con diversidad funcional a la Sociedad del Conocimiento es un elemento clave para su participación plena en la sociedad, desde la consideración del principio de igualdad de oportunidades.

## PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, igualdad de oportunidades, Sociedad de la Información, tecnologías de la información y la comunicación, brecha digital.

## ABSTRACT

In this article we make an analysis about the implications that it bears the educational inclusion, trying to stand out aspects that are not assumed still from the educational practice, as well as we expose barriers and limitations that we should confront from different environments. From this context we locate ourselves to approach the thematic of the technologies of the information and the communication, considering that the access of people with functional diversity to the Society of the Knowledge is a key element for its full participation in the society, from the consideration of the principle of equality of opportunities.

## KEY WORDS

Educational inclusion, equality of opportunities, Society of the Information, technologies of the information and the communication, digital breach.

(Pp. 61-77)

# 1. Educación en la diversidad

De un tiempo a esta parte, oímos hablar insistentemente de la educación en la diversidad o inclusión escolar. Y a este respecto, nos gustaría comentar o aclarar dos cuestiones que consideramos importantes. La primera de ellas se refiere a que *la inclusión escolar no es sinónimo de integración escolar*, y la segunda de las cuestiones a comentar es que *la inclusión escolar no es un nuevo “invento” de la educación especial*.

## 1.1. Inclusión escolar no es sinónimo de integración escolar

Existe una cierta confusión a la hora de entender el concepto de inclusión, puesto que son muchos los que entienden la inclusión educativa como sinónimo de integración escolar. Se está entendiendo el movimiento de la inclusión escolar de la misma manera que el de integración escolar, cuando en realidad se trata de dos enfoques con planteamientos y centros de interés diferentes, o sea que no estamos hablando de lo mismo, no se trata de que le hayamos cambiado el nombre, sino que supone todo un cambio conceptual y todo un proceso de reestructuración de los sistemas educativos.

Por ello, en este sentido, es importante señalar dos cuestiones:

- 1) Que el objetivo de la inclusión es de mayor magnitud que el de la integración, en el sentido de que la integración se centraba en el colectivo de alumnos con discapacidad, promulgando el hecho de que estas personas debían educarse en los centros ordi-

narios, recibiendo aquellas ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y autonomía personal, sin embargo la inclusión centra su énfasis en todos los alumnos. La UNESCO (2005) es clara a este respecto cuando dice que: La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

- 2) Por otra parte, debemos señalar que el centro de preocupación de la integración y de la inclusión también es diferente. La integración se ha preocupado por mejorar y cambiar la educación especial en vez de cambiar la cultura y la práctica de las escuelas ordinarias. Dicho de otra manera, y en palabras de López Melero (1997, 182), la integración es un concepto reduccionista que ha tendido a mejorar a la Educación Especial pero no a la Educación General. Dicho esto, destacar que la preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, de todo el alumnado.

Tal como estamos comentando, la integración escolar ha puesto el énfasis en los alumnos con n.e.e. y, aunque si bien es verdad que en muchas escuelas han tenido lugar cambios como consecuencia de la incorporación de estos alumnos, también es cierto que no se ha conseguido cambios significativos en el propio sistema educativo, ni en la cultura de los centros. En general, lo que ha sucedido es que la Educación General no se ha sentido responsable, ni comprometida con determinados alumnos y alumnas, entendien-

do que sobre ellos tenían que aplicarse actuaciones educativas específicas centradas en el alumno concreto (individuales) y que, por tanto, eso era responsabilidad de la Educación Especial y de sus especialistas, por lo que se ha seguido manteniendo la Educación Especial al margen de la Educación General (Córdoba, 2003).

Esta situación a la que nos estamos refiriendo ha llevado a que haya sido escasa la calidad de la educación que han recibido los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de la integración escolar, puesto que se ha seguido manteniendo una dicotomía entre lo que hace el alumno con necesidades educativas especiales, de lo que hace el resto de sus compañeros en clase. Es decir, que un alumno puede estar integrado en un aula ordinaria y pasar una parte importante de su jornada escolar aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula ordinaria pero casi sin interactuar con sus compañeros. En ambas situaciones el programa de trabajo que realizan los alumnos con necesidades educativas especiales difiere bastante del desarrollado por el grupo clase, y la coordinación entre el profesor ordinario y el de apoyo es escasa, o en muchas ocasiones inexistente (Arnáiz, De Haro, Blázquez y Martínez, 2001; Arnáiz, 2003).

Con esto, lo que estamos diciendo es que se ha seguido manteniendo el paradigma tradicional basado en la homogeneidad, y se ha estado manteniendo, por tanto, prácticas educativas fundamentales en la segregación y discriminación del alumnado con discapacidad. O lo que es lo mismo, se ha seguido manteniendo un sistema dual ofreciéndose una educación para los niños y niñas que se entienden como “normales” y otra diferente para los niños y niñas con discapacidad.

Desafortunadamente, muchos han pensado que la clave estaba sólo en el cambio de ubicación. El alumnado que antes estaba escolarizado en centros específicos de educación especial ahora asiste a centros comunes y, ya está, eso es todo; por lo que aún no se han producido los cambios necesarios para que podamos hablar de atención a la diversidad. No se han producido cambios significativos ni en la actitud y mentalidad del profesorado, entendida esta como una clave fundamental para que tenga lugar un cambio en la cultura de las escuelas; ni en la gestión educativa, ni en los currículos que continúan sustentados en la homogeneidad y en la idea de currículum único para todos; ni se han producido cambios significativos en la metodología que, básicamente, continúa siendo transmisiva y no posibilitando la participación y la cooperación, así como tampoco lo posibilita la rigidez mantenida en la organización del centro o del aula; lo mismo podemos decir si nos referimos a los recursos que, de manera generalizada continúa siendo el libro de texto, como casi único recurso además, y que a su vez es considerado como el currículum que hay que seguir, la metodología que se va a utilizar, las actividades que se van a hacer, así como en función del mismo se plantean los criterios de evaluación.

A la vez, a todo ello, como ya comentábamos en un trabajo anterior, debemos unirle la escasa responsabilidad asumida y mostrada por las Administraciones Educativas que no han aportado ni las infraestructuras adecuadas, ni los suficientes recursos económicos y personales, además de no haber establecido las vías adecuadas para la formación y el cambio de pensamiento del profesorado, etc. (Córdoba 2003) y, aunque en todo el marco legal de nuestro sistema educativo

se recoge explícitamente la atención a la diversidad, sin embargo, constantemente y, cada vez más, están autorizando la apertura de aulas de educación especial en los centros comunes, sobre todo en Secundaria. Con ello, a mi entender, lo único que las Administraciones Educativas están haciendo es mantener una doble moral.

En fin, que con todo esto lo que estamos haciendo es perpetuando la marginación y exclusión de determinados estudiantes cuando, sin embargo, a todos se nos llena la boca hablando de inclusión y de atención a la diversidad, sin duda porque de forma consciente o inconsciente todos sabemos que expresarnos de esta manera es políticamente correcto, aunque nuestro pensamiento esté arraigado en otras ideas que, en muchos casos, se alejan significativamente de lo que es realmente la comprensión y el respeto a la diversidad.

En esta línea, a mi entender, es indiscutible que todos somos diferentes y aprendemos de manera diferente. Las diferencias son algo natural y consustancial a cualquiera de nosotros. Ya sean diferencias de origen social, cultural, de raza, de religión, de capacidades, de motivaciones, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de estilos de aprendizaje,... Es decir, que la diversidad está presente en todas nuestras escuelas y en todas nuestras aulas pero, sin embargo, se continúa enseñando a los alumnos y alumnas como si todos fuesen iguales, razón por la cual muchos experimentan dificultades de aprendizaje y terminan abandonando la escuela (OREALC/UNESCO 2007, 11). Por tanto, desde esta perspectiva es la escuela la que tiene y debe estar capacitada para trabajar con dicha heterogeneidad de los alumnos y alumnas que asisten a nuestras aulas (Córdoba, 2003).

## 1.2. La inclusión escolar no es un nuevo “invento” de la Educación Especial

Por otra parte, como indicamos al principio, el segundo de los aspectos que queríamos comentar es que la inclusión escolar no es un nuevo “invento” de la educación especial.

Hay quien piensa que este movimiento de la inclusión escolar se trata de una nueva denominación que nos hemos inventado desde la educación especial, para referirnos a cómo deben ser educados los niños y niñas con alguna discapacidad en los centros educativos. Se puede pensar que lo que ha sucedido es que para ser, como dice Echeita (2006) más postmodernos, a lo que antes llamábamos integración escolar, pues ahora lo llamamos inclusión escolar o educación en la diversidad.

Si es verdad que la mayor parte de los análisis e investigaciones provienen de los profesionales que trabajamos en el ámbito de la educación especial, entre otras razones porque el colectivo de personas discapacitadas, tradicionalmente, ha sido uno de los colectivos más vulnerables de cualquier sociedad. De ahí que sea lógico que desde este ámbito se reivindique insistentemente una educación en la que tengan cabida todos los alumnos, o dicho de otra manera que se ofrezca una educación de calidad para todos los alumnos.

La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de sistemas educativos a nivel internacional. Y es precisamente desde instancias internacionales desde donde se reclama y se reivindica el derecho a

la educación para todos los niños y niñas. Desde estas organizaciones internacionales se insta a las políticas nacionales a través de sus administraciones educativas a que debe asegurarse el acceso a la educación, a que dicha educación ha de ser de calidad y fundamentada en la igualdad de oportunidades y en la equidad. En este sentido, resaltamos (Ortiz 1996):

- *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada por las Naciones Unidas en 1948, donde se recoge el derecho a la educación, como derecho fundamental. Y en la cual, sin discriminación alguna en el articulado general queda reflejado que los niños deberían lograr “la mayor integración social posible y desarrollo individual”... y si deberían tener una educación que impulse “una participación activa en la comunidad”.
- *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), en la que se produce un movimiento hacia la escuela inclusiva. Cuyo objetivo va más allá de la integración y que consiste en restaurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Así se definen las escuelas inclusivas, como escuelas comprometidas que van más allá de la integración.
- *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Las Naciones Unidas en el mes de diciembre de 1993 adoptaron las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad como instrumento programático para la Unión Europea. Este es un instrumento de veintidós reglas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, que establece un modelo internacional para la legislación

y acción que incluye a las personas discapacitadas.

- *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. La UNESCO organizó en junio de 1994, en colaboración con el gobierno de España una cumbre sobre Educación Inclusiva en Salamanca, es la denominada Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, conocida como Declaración de Salamanca, cuyo informe final constituye una llamada a la comunidad internacional a apoyar el acercamiento de las escuelas inclusivas, incorporando cambios prácticos y estratégicos (MEC, 1995).

La Declaración de Salamanca en su Marco de Acción expone de manera contundente lo siguiente:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados [...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO 1994, 59-60).

Como vemos, el foco de la educación inclusiva va más allá que el de la integración escolar y además conlleva repercusiones e implicaciones a nivel político, social, cultural, económico, etc., además del educativo. Aquí la educación se convierte en una vía fundamental que puede contribuir de manera eficaz a la inclusión y participación social de todos los ciudadanos, particularmente de aquellos en riesgo de exclusión social, así como se recoge en el Documento Base de OREALC “la educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas” (OREALC/UNESCO 2007: 11).

En este sentido, como señalamos en otro trabajo (Córdoba, 2003), el propósito de la educación inclusiva o de la educación en la diversidad va más allá de la propia escuela, desde nuestro punto de vista, implica no sólo una forma de entender la educación y la práctica educativa sino, que entendemos, que es un comportamiento y por tanto una manera de entender la vida, planteamiento éste que se fundamenta básicamente en el derecho de las personas, de todos, sin más consideraciones calificativas. Es un afán por señalar un compromiso con un objetivo social básico, la salvaguarda de un derecho fundamental: la igualdad de oportunidades para aprender, puesto que, como manifiesta López Melero (2001), “*tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales*”. A este respecto, coincidimos completamente con Blanco (2006, 9) cuando apunta que, “no cabe duda, que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar

las múltiples formas de discriminación presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo”.

Desde estos planteamientos, podemos apreciar con claridad, que la escuela tiene una responsabilidad directa e inexcusable para que los alumnos aprendan. No es el alumnado el que tiene que adaptarse al sistema educativo, como ha estado sucediendo hasta ahora, sino que es justamente al contrario. Es la escuela la que debe ser capaz de diseñar y desarrollar una oferta educativa fundamentada en la pluralidad y en el respeto a las características de todo el alumnado, es decir, se trata de ofrecer una educación de calidad para todos, y como señala el Documento Base de OREALC/UNESCO (2007) se trata de ir avanzando hacia currículos más relevantes y pertinentes para el alumnado a la hora de seleccionar los contenidos.

Pero como manifiesta López Melero (2008, 47-48), para poder construir una escuela sin exclusiones es necesario culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas [...] tan sólo es cuestión de tener una actitud de iniciar procesos de cambio y transformación.

Para este autor las barreras que están impidiendo la atención a la diversidad en nuestras escuelas serían las que se enumeran a continuación (López Melero 2008, 25 y ss.).

1. *Barreras políticas (leyes y normativas contradictorias)*. Se refiere a las contradicciones que existen en el marco legal respecto a la educación de las personas y cultura diferente, ya que por un lado hay

leyes que hablan de Una Educación Para Todos (UNESCO, 1990) y simultáneamente se permiten Colegios de Educación Especial.

Por otra parte, se habla de currículum diverso y para todos y por otra se habla de adaptaciones curriculares.

Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado (LOE, 2006) y en otras se contempla la posibilidad de que el profesor de apoyo saque a los niños fuera del aula ordinaria.

Lógicamente, estas contradicciones dificultan la construcción de la escuela inclusiva. De ahí que, la administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas.

2. *Barreras culturales.* La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje). En esta segunda barrera, López Melero, se refiere a esa idea generalizada que existe en la comunidad educativa acerca de que existen dos tipos de alumnos, los “normales” y los “discapacitados” o, dicho de otra manera, niños que aprenden y niños que no aprenden, por lo que se emplea mucho tiempo y esfuerzo en buscar clasificaciones diagnósticas. En este sentido, según este autor, los conceptos de inteligencia y de diagnóstico han ejercido un papel de discriminación y segregación.

Esta barrera, que el autor denomina cultural, es desde su punto de vista la más importante para lograr esa escuela inclusiva –a pesar de las leyes y normativas–, ya que si se consiguiera superar

dicha barrera, sería más fácil de superar las siguientes, las barreras didácticas.

3. *Barreras didácticas (enseñanza-aprendizaje).* Entre las barreras didácticas destacan cinco aspectos como:

- La competitividad existente en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario (referido tanto a alumnado como al profesorado), en vez de entenderse el aula como una comunidad de aprendizaje.
- El currículum basado en disciplinas y en el libro de texto en vez de partir de una concepción amplia del currículum (basado en situaciones problemáticas), teniendo en cuenta que la diversidad es la norma. Se trata, por tanto, de romper con el currículum planificado e idéntico para todos originándose de esta manera las mayores desigualdades, puesto que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en los que se desenvuelve cada niño o niña.
- Continuar manteniendo una organización clásica, en vez de una organización de acuerdo a la actividad a realizar, diversificando la temporalización, los agrupamientos, posibilitando el aprendizaje compartido, flexibilizando los horarios,...
- Sigue manteniéndose el perfil de profesor técnico-racionalista en vez del profesor investigador. Es por ello que se hace necesaria la re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Se trata de que el profesorado tenga las competencias profesionales que le permitan saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención en el aula autónoma y eficaz.

- Finalmente, destaca la importancia de la colaboración entre la familia y el profesorado, señalando que una escuela democrática se fundamenta en el aprendizaje compartido y que esto sólo se logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación institucional.

Cómo estamos viendo, de lo que se trata es de un proceso de transformación profunda de nuestros sistemas educativos. Y en este sentido es en el que debemos entender la inclusión escolar. Tal como nos indica Echeita (2008, 13) “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 –incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de inclusión–, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas diferencias entre el alumnado”.

## 2. Por una sociedad del conocimiento inclusiva

Como acabamos de comentar, la atención a la diversidad en un contexto inclusivo actualmente, y desde hace unos años, constituye uno de los retos fundamentales y prioritarios a nivel internacional. En este sentido, las personas con diversidad funcional deben tener las mismas posibilidades de acceso a la información al igual que las que dispone cualquier otro ciudadano. Al amparo de este derecho, las tecnologías de la información y la comunicación no deben con-

vertirse en un elemento más de discriminación y de exclusión respecto al ámbito laboral, educativo, cultural, ocio..., así como en cualquier sector de la vida social. El acceso de las personas discapacitadas a lo que se denomina Sociedad del Conocimiento es un eslabón clave para su integración, desarrollo y participación como ciudadano activo de la sociedad y que tiene los mismos derechos que cualquier otro ciudadano, de no ser así las personas con diversidad funcional acabarían formando lo que entendemos como un cibergueto.

Hablar en la actualidad de la Sociedad de la Información o del Conocimiento, ya no supone novedad. Todo el mundo reconoce que vivimos en un nuevo estadio social donde a grandes rasgos la economía industrial ha sido reemplazada por la economía del conocimiento. Como señala la UNESCO (2005), nos encontramos con “... economías basadas en el conocimiento el capital humano se convierte en la fuente principal de ingresos.” (UNESCO, 2005: 175); es decir, en economías donde “El aprovechamiento compartido del conocimiento es la piedra de toque de las prácticas y valores que han de estar en la médula de las sociedades del conocimiento.” (UNESCO, 2005: 182).

Esta sociedad, como ya señalamos en otro trabajo (Cabero, 2008: 14-18), viene caracterizada por una serie de hechos significativos, entre los que podemos destacar los siguientes:

- a) La globalización de las actividades económicas, y por ende la globalización de la sociedad.
- b) Globalización no es sólo económica, sino también cultural, de ocio y de estilos de vida.

- c) Que gira en torno a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como elemento básico para su desarrollo y potenciación.
- d) Es una sociedad donde los conceptos de tiempo y espacio se están viendo claramente transformados.
- e) La presencia de las TIC en todos los sectores claves de la sociedad, desde la cultura, a los negocios, sin olvidarnos de la educación.
- f) Que la amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios, hace que nos encontremos verdaderamente frente a un exceso de información.
- g) Una de sus características es la de desenvolvemos en una sociedad del aprendizaje permanente, en una sociedad del "aprender a aprender".
- h) Que su incorporación no está siendo por igual en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital, que está siendo motivo de exclusión social.
- I) La aparición de un nuevo tipo de inteligencia, la denominada ambiental, que es producto de la inteligencia que existe en el mundo como consecuencia de la exposición a las diferentes TIC con la que interactuamos.
- j) Que estamos pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento; es decir de una inteligencia de memoria, a una inteligencia distribuida, y en este caso Internet se está convirtiendo en un dispositivo de redistribución de la información, pero con costos y plazos relativamente bajos.
- k) Que frente a la tranquilidad de los momentos históricos anteriores, en la actualidad la complejidad y el dinamismo se convierte en un elemento

de referencia; estamos por tanto frente a una sociedad dinámica y nada estática.

- l) Y por último, que es una sociedad de redes, no de individuos ni de instituciones aisladas, sino de individuos e instituciones conectados en redes.

Posiblemente algunas de estas características, en la sociedad postcrisis tendremos que revisarla, y los valores en los que se han desenvuelto los momentos iniciales del desarrollo e implantación de la Sociedad del Conocimiento deberán revisarse y replantearse. Posiblemente, cada vez tenga más sentido, el que tengamos que pensar globalmente, o por lo menos reflexionar sobre la unificación de las problemáticas y su extensión, pero actuar de forma local, respondiendo a la tipificación de los problemas y a las peculiaridades de los contextos. Si los momentos actuales nos deben llevar a una reflexión, es que no existe el bálsamo de Fierabrás.

Dos características nos gustaría destacar en este momento de esta Sociedad: el apoyarse fuertemente en las TIC y su velocidad de cambio transformación y desarrollo.

Respecto al primero, su apoyo en las TIC, creo que nadie en la actualidad pone en duda la fuerte presencia que están adquiriendo en los momentos actuales. La prestigiosa revista "Time", nombró en el año 2006 a los usuarios de la red como personajes del año, indicando con ello dos grandes hechos, el gran poder que tiene este medio en los momentos actuales, y la significación que el usuario está alcanzado para desenvolverse en ella y comenzar al controlar informaciones que se desenvuelven en las mismas (figura 1).



Figura 1. Imagen portada revista “Time”, diciembre 2006.

Las TIC están evolucionando a tal velocidad, que tecnologías que se pensaban que podían transformar fuertemente el contexto mediático, como por ejemplo el videodisco interactivo, desaparecieron rápidamente del mercado, con una mínima penetración. Por otra parte, no olvidemos, que ya hablamos de la web 2.0 y 3.0, como web dinámicas, de participación y construcción colaborativa del conocimiento, y con tendencia audiovisual y multimedia. (Castaño y otros, 2008).

Por lo que respecta a la segunda, su velocidad, nos encontramos en un momento histórico donde todo ocurre con tal dinamismo como no había ocurrido anteriormente a lo largo de la historia de la humanidad. Es la primera vez en la vida de la historia de la humanidad, que el conocimiento que una persona adquiere queda obsoleto antes de finalizar su vida. Velocidad de transformación del conocimiento, velocidad para ampliar las escenografías de comunicación, velocidad de recepción de información,... en definitiva “Velocidad de escape”. Como señalaba Dery en 1998: “Nos dijimos, a una velocidad vertiginosa, desde la tranquilizadora edad del hardware hacia la desconcertante y espectral edad del software” (Dery, 1998: 11).

Tal es la velocidad de transformación que a los tradicionales escenarios de formación analógicos y digitales, comienzan a aparecer los escenarios digitales tridimensionales. En la figura 2, presentamos la entrada en una “isla” en Second-life, de un proyecto de investigación centrado en el análisis de las posibilidades formativas de estos entornos realizado por profesorado de las Universidades de Sevilla y el País Vasco, y dirigido por Carlos Castaño.



Figura 2. Portal en “Second Life” proyecto de investigación: “Enseñanza y aprendizaje en entornos e-learning en mundos virtuales centrados en el alumno”.

Ahora bien, parejo a estas posibilidades, y bondades si se quiere de la Sociedad del conocimiento, aparece la realidad frente a la creencia, o mitos que se han generado alrededor de la misma: favorecer un modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas; potenciación de la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos; amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos; neutralidad de las TIC; mitos de los “más”: “más impacto”, “más efectivo”, y “más fácil del retener”; mitos de las “reducciones”: “reducción del tiempo de aprendizaje” y “reducción del costo”; mitos de las “ampliaciones”: “a más personas” y “más acceso”; las tecnologías como manipuladoras de la actividad mental; ... (Cabero, 2003). Se nos presenta la problemática de la brecha digital, ya que las tecnologías que iban a servir para acortar las distancias entre las personas, en realidad están sirviendo para separarlas, de manera que las distancias que había entre países y colectivos a mediados del siglo XX, se han acrecentado en los comienzos del siglo XXI (Ballester, 2002; Cabero, 2004), y ello está notablemente repercutiendo, para que el no acceso a las tecnologías desde diferentes perspectivas se está convirtiendo en motivo de desigualdad y exclusión social de la ciudadanía.

Las definiciones que se han ofrecido de la brecha digital han sido diversas “pero de forma sencilla podríamos decir que se refiere a la diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a la red, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nn.tt. Siendo en consecuencias estas per-

sonas marginadas de las posibilidades de comunicación, formación, impulso económico, etc, que la red permite.” (Cabero, 2004: 24).

Las repercusiones de la brecha digital, son más significativas de lo que inicialmente podemos llegar a creer ya que si el desarrollo económico, cultural, social y personal, están fuertemente influenciadas en nuestra sociedad por la presencia de las TIC, y no se tiene acceso a las mismas, las personas se verán fuertemente marginadas y penalizadas, para acceder a estadios superiores de desarrollo, y mejora y calidad de vida. Valga como ejemplo de lo que decimos, los cambios y transformaciones que apunta Gros (2008), respecto a los cambios que se están produciendo en la sociedad de la información se han producido una serie de cambios y transformaciones, en el tiempo y en el espacio formativo. Y en ellas las TIC son un elemento determinante.

Como se viene señalando por diferentes autores (Cabero, 2004, Bindé, 2005), no hay una única brecha digital, sino que sería más correcto que habláramos de brechas digitales, ya que debemos percibirla como un elemento multidimensional, ya que incluyen barreras de diferentes tipos: económicas, de localización geográfica, de edad, de sexo, de idioma, de educación y procedencia sociológica o cultural, o aquella que se deriva de la heterogeneidad de las personas con diversidad funcional. Y es concretamente a esta última a la que nosotros nos referimos en este artículo.

En este sentido, nos gustaría llamar la atención en el hecho de que si no se toman las medidas oportunas, en un futuro no muy lejano, la e-exclusión puede convertirse en un elemento fundamental de

exclusión social, ya que la sociedad cada vez más, como vemos, se estructura en base a redes digitales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El fuerte crecimiento y aparición de nuevas tecnologías a la vez que ofrecen nuevas oportunidades para todas las personas a nivel general, también pueden convertirse en motivo de exclusión digital para las personas con diversidad funcional si no se actúa a nivel normativo, legislativo, social, político, económico y de mercado.

Debemos reconocer, a este respecto, que progresivamente están dándose cambios importantes ya que, por una parte, cada vez más están apareciendo leyes y normativas que amparan la igualdad de oportunidades de todas las personas; y por otra, la sociedad está mostrando cada vez mayor sensibilidad y reconocimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional, desde la consideración del principio de igualdad de oportunidades y no discriminación como un derecho fundamental.

Desde nuestro punto de vista, en la actualidad, nos encontramos en un momento de trascendental importancia dentro del marco de la inclusión y de los determinantes cambios que se están produciendo a este respecto, tanto desde los organismos internacionales así como desde las políticas nacionales.

En nuestro país, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, sobre Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU) establece estrategias fundamentales para la “lucha contra la discriminación” y la “accesibilidad universal”. Tal como se plasma en la Exposición de Motivos de la Ley “la no accesibilidad de los entornos, productos y servicios constituye, sin duda, una for-

ma sutil pero muy eficaz de discriminación, de discriminación indirecta en este caso, pues genera una desventaja cierta a las personas con discapacidad en relación con aquellas que no lo son, al igual que ocurre cuando una norma, criterio o práctica trata menos favorable a una persona con discapacidad que a otra que no lo es. Convergen así las corrientes de accesibilidad y de no discriminación” (BOE nº 289, 3 de diciembre de 2003, 43188).

Entre otros, a nivel internacional consideramos importante destacar la Conferencia Ministerial de Riga, celebrada del 11 al 13 de junio de 2006, “Declaración de Riga”, centrada en el tema “TIC para una sociedad inclusiva” (Unión Europea, 2006), donde los Ministros establecen una serie de prioridades y se comprometen a alcanzar una serie de objetivos concretos a conseguir antes de 2010, de los que destacamos, reducir a la mitad la brecha existente en el uso y disponibilidad de Internet por los grupos en riesgo de exclusión (personas mayores, discapacitadas o desempleadas); establecer acciones en el campo de la alfabetización y las habilidades digitales a fin de reducir a la mitad la brecha existente en los grupos de riesgo de exclusión; y establecer recomendaciones sobre estándares y enfoques comunes de accesibilidad de las TIC. En este mismo sentido, también destacamos el Plan de Acción Regional eLAC2007 elaborado en alianza entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe sobre la Sociedad de la Información inclusiva, así como el recientemente aprobado eLAC2010 ([www.cepal.org/socinfo](http://www.cepal.org/socinfo)).

Como se pone de manifiesto en la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Iniciativas Europea i2010 para

la inclusión digital, “Participar en la sociedad de la información”, celebrada en Bruselas el 8 de noviembre de 2007, “el avance sigue siendo muy limitado, y es posible que no llegue a cumplirse la mayoría de los objetivos de Riga por causa de la fragmentación de esfuerzos y la falta de colaboración que sigue caracterizando hoy las intervenciones en este ámbito” (Comisión de las Comunidades Europeas 2007, 2). Queda explicitado en esta Comunicación que aún queda mucho por hacer para conseguir la inclusión digital y alcanzar los objetivos de Riga. Por ello, comunican como necesario (Comisión de las Comunidades Europeas 2007, 3):

1. Aumentar la visibilidad de la inclusión digital y aumentar el nivel de compromiso de las administraciones y de los interesados.
2. Establecer las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las capacidades necesarias para hacer un uso activo de unas tecnologías accesibles y asequibles (si es necesario con apoyo legislativo).
3. Conseguir ofrecer a través de las tecnologías de la información y la comunicación unos servicios efectivos, inclusivos y coherentes.

En la línea de lo que estamos planteando, y como hemos expuesto en diversos trabajos, el papel de las TIC en relación a las personas con discapacidad es fundamental, en el sentido de que les va a posibilitar la comunicación con otras personas y con su entorno, pueden facilitar sus aprendizajes, o para integrarse en el mundo laboral. El acceso de las personas con discapacidad a la denominada Sociedad del Conocimiento es un eslabón clave para su integración, desarrollo y participación en la sociedad. Muchas de las personas con discapacidad no podrían acceder

a la información o comunicarse con otras personas si no es gracias a determinadas tecnologías.

Desde esta perspectiva, consideramos que las TIC constituyen un recurso importante, a veces imprescindibles para el desarrollo integral, social y profesional de este colectivo. De igual manera, el uso de los medios tecnológicos para atender a la diversidad posibilita ofrecer una respuesta real y más acorde con las exigencias y demandas actuales para todo el alumnado que asisten a nuestras escuelas.

Entre las posibilidades y ventajas que nos ofrecen las TIC en el ámbito de la diversidad, podemos destacar las siguientes:

- Ayudan a superar las limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales, y motóricas del alumnado.
- Favorecen la autonomía de los estudiantes, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno o alumna de forma personalizada.
- Ofrecen un feed-back inmediato.
- Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos estudiantes con el resto de compañeros y el profesorado.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- Favorecen el diagnóstico de los alumnos y alumnas.
- Respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- Propician una formación individualizada, y el que los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo, lo cual es de extrema importancia para los sujetos con algún tipo de discapacidad.
- Favorecen el desarrollo de la autonomía e independencia de las personas.

- Evitan la marginación, la brecha digital, que introduce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento.
- Facilitan la inserción sociolaboral de aquel alumnado con dificultades específicas.
- Proporcionan momentos de ocio.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas.
- Los ejercicios que deben realizar los alumnos pueden ser ejecutados y repetidos con mínimos esfuerzos para que los estudiantes adquieran las competencias, actitudes y capacidades. Repetición que para estos sujetos es de máxima importancia. Por otra parte, se pueden estructurar los programas de formas específicas para que la repetición no sea sólo cuantitativa, sino también cualitativa.
- Propician el acercamiento de estas personas al mundo científico y cultural, y el estar al día en los conocimientos que constantemente se están produciendo.
- Favorece la disminución del sentido de fracaso académico y personal, los alumnos suelen sentirse más motivados.
- Pueden ser excelentes simuladores de la realidad. (Negre, 2003; Cabero, Córdoba y Fernández, 2007; Hervás y Toledo, 2007; Ortega-Tudela y Gómez-Ariza, 2007).

Pero al igual que presentan ventajas también nos encontramos con algunos inconvenientes, como serían los siguientes:

- “Su utilización depende del tipo de discapacidad al que nos estemos refiriendo: visual, auditiva, motórica, cognitiva...
- Su integración no sólo depende del tipo de discapacidad, sino también de su grado.
- Su utilización tenemos que percibirla tanto desde el punto de vista del hardware (componente físico de los ordenadores: teclados, impresoras, monitores,...) como del software (componente lógico: programas informáticos, navegadores,...).
- Que nos encontramos tanto con la posibilidad de la adaptación de los medios convencionales, como con la construcción de específicos.
- Y que en su investigación y análisis entrará en juego diferentes profesionales, que irán desde los pedagogos, los ingenieros, los psicólogos, los diseñadores, etc.” (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007, 16-17).

No nos gustaría terminar estos comentarios sin señalar que para nosotros se deben dar una serie de medidas para favorecer la inclusión digital, y ello pasa como mínimo por contemplar tres aspectos (figura 3): facilitar la presencia y acceso a las TIC, revisar sus características de adaptabilidad y accesibilidad, y la alfabetización digital



Figura 3. Medidas para favorecer la inclusión digital.

Por lo que respecta a su presencia, es cierto que las TIC están ampliando su presencia de forma constante en la sociedad española, tanto en los ámbitos empresariales-industriales, económicos, institucionales y educativos, como claramente se puede observar en los recientes informes de la Fundación Orange (2008) denominado "España 2008", y del Ministerio de Industria Turismo y Comercio (2007), "La sociedad en red. Informe anual 2007". Pero también lo es que para ciertos colectivos marginados, las TIC no están llegando con el mismo esfuerzo, de manera que con este impedimento la e-exclusión digital se convierte en determinante para la e-exclusión social.

En relación a la adaptabilidad, usabilidad y accesibilidad, simplemente remitir al lector al interesante trabajo que Angel Pio González y Juan Domingo Farnós, publican en este número de la revista denominado "Usabilidad y accesibilidad. Para un e-learning inclusivo".

Y por lo que respecta al último, que es necesario asumir que si en los siglos anteriores la comunicación básicamente se realizaba a través de un único tipo de código, de ahí que al ciudadano con la formación en un tipo único de alfabetización, la lectoescritora le era suficiente para desenvolverse en la sociedad. En la Sociedad del Conocimiento la galaxia de tecnologías con que nos encontramos, y la diversidad de sistemas simbólicos y lenguajes que en ella se moviliza, hacen que hablemos de la necesidad de dominar diferentes tipos de códigos y lenguajes, para poder llevar a cabo un proceso de comunicación completo, complejo y dinámico.

## Referencias

- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNÁIZ, P.; DE HARO, R.; BLÁZQUEZ, I. y MARTÍNEZ, R. (2001). La experiencia integradora de un centro de Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 255-266.
- BALLESTERO, F. (2002). *La brecha digital. El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información*. Madrid: Fundación AUNA.
- BINDÉ, J. (dir) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), pp. 1-15. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> (9/4/08).
- CABERO, J. (2003). "Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación", en Aguiar, M. V. y otros (coords). *Cultura y Educación en la sociedad de la información*. A Coruña: Netbiblo, 17-38.
- CABERO, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital", en Soto, F. y Rodríguez, J. (coords): *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 23-42.
- CABERO, J. (2008). "La formación en la sociedad del conocimiento", INDIVISA. *Boletín de Estudios e Investigación*, Monografía X, 13-43.
- CABERO, J.; FERNÁNDEZ, J. M. y CÓRDOBA, M. (2007). "Las TIC como elementos en la atención a la diversidad". En Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández, J. M. (coords): *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 15-35). Sevilla: Eduforma.

- CASTAÑO, C. y otros (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- CEPAL (2007). eLAC2007. Un plan de acción para América Latina y el Caribe. <http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/noticias/8/27948/NEWS2versionESP.pdf> (6-4-08).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Iniciativa Europea i2010 para la inclusión digital, "Participar en la sociedad de la información", [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/einclusion/docs/i2010\\_initiative/comm\\_native\\_com\\_2007\\_0694\\_fes\\_acte.doc](http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/i2010_initiative/comm_native_com_2007_0694_fes_acte.doc) (30-3-08).
- CÓRDOBA, M. (2003). "La atención a las dificultades de aprendizaje desde un marco inclusivo". En Bermejo, B. y Reig, C. (Dirs.). *Las dificultades de aprendizaje en Primaria y Secundaria*. Sevilla: UGT de Andalucía y Grupo de Investigación Didáctica (GID).
- DERY, M. (1998). "Velocidad de Escape". *La cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ECHEÍTA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6 (2), pp. 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf> (18/4/08)
- FUNDACIÓN ORANGE (2008). *e-España2008*, Madrid: Fundación Orange.
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.
- HERVÁS, C. y TOLEDO, P. y (2007). "Las tecnologías como apoyo a la diversidad del alumnado". En Cabero, J. (coord.): *Tecnologías educativa* (pp. 236-248). Madrid: McGraw-Hill.
- LEY 51/2003, DE 2 DE DICIEMBRE, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE nº 289, 3 de diciembre de 2003).
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). "Diversidad y cultura: En busca de los paradigmas perdidos". En Arnáiz, P. y De Haro, R. (eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia. Universidad de Murcia, 181 - 207.
- LÓPEZ MELERO, M. (2001). "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". XXI *Revista de Educación*, vol. 3, 15-53.
- LÓPEZ MELERO, M. (2008). Ética y escuela pública: ¿Es posible una escuela sin exclusiones? En Ipland, J. y otros. (eds.) (2008). *La atención a la diversidad: diferentes miradas*. Huelva: Hergué, 13- 53.
- M.E.P.S.D. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006).
- MINISTERIO DE INDUSTRIA TURISMO Y COMERCIO (2007). *La sociedad en red. Informe anual 2007*, Madrid: Red.es.
- NEGRE, F. (2003). TIC y discapacidad. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 21, 5-14.
- OREALC/UNESCO Santiago (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5 (3), pp. 1-21. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf> (9/4/08).

- ORTEGA-TUDELA, J. M. y GÓMEZ-ARIZA, C. (2007). Nuevas tecnologías y aprendizaje matemático en niños con síndrome de Down: generalización para la autonomía, Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 29, 59-72.
- ORTÍZ, C. (1996). "Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana". Siglo Cero, vol. 31 (1), 187, 5 - 11.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos. París: UNESCO.
- UNIÓN EUROPEA (2006). Declaración Ministerial de Riga: "TIC para una sociedad inclusiva" [http://ec.europa.eu/information\\_society/events/ict\\_riga\\_2006/doc/declaration\\_riga.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc/declaration_riga.pdf) (5-4-08).

---

## Sobre los autores

**Julio Cabero Almenara.** Catedrático de la Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

**Margarita Córdoba Pérez.** Profesora titular de la Universidad de Huelva. Departamento de Educación



# Diagramas para la comprensión matemática

## Estudio de caso en personas con trastorno del espectro autista

ISSN: 1130-0876

Recepción: diciembre 2008

Aceptación: enero 2009

**Miguel Llorca Llinares**  
**Inés del Carmen Plasencia Cruz**  
**Plácida Rodríguez Hernández**  
(Universidad de La Laguna)

### RESUMEN

En el presente artículo explicamos una experiencia de trabajo realizada con un niño con autismo, en la que tratamos de buscar estrategias que faciliten el aprendizaje de los conceptos matemáticos para su aplicación a la vida diaria, partiendo de los contenidos de 4º de primaria, curso en el que encontraba el alumno. En el caso que presentamos, los apoyos visuales y los diagramas han sido una ayuda para la resolución de problemas matemáticos, presentándose las dificultades más en el ámbito del lenguaje, que en la comprensión de los conceptos, ya que los enunciados en ocasiones le resultan incompresibles, siendo necesario modificarlos, sobre todo en lo referente a los tiempos verbales, para facilitar su comprensión.

### PALABRAS CLAVE

Espectro autista, apoyos visuales, diagramas lineales, problemas matemáticos.

### ABSTRACT

In this article we explain an experienced carried out work with a child with autism, in which we try to find strategies that facilitate the learning of mathematical concepts for their application to, everyday life, based on the contents of 4 th primary course which was the student. In this case, supports visual and diagrams have been a help in solving mathematical problems, showing more difficulties in the area of language, that in understand the concepts, due to the statements in occasion are incompressible to him, been necessary modify them, especially with regard to the tenses, to facilitate their understanding.

### KEY WORDS

Autism spectrum, visual aids, lineal diagrams, mathematical problems.

(Pp. 79-90)

## Introducción

En nuestra experiencia profesional, vinculada al ámbito de las necesidades educativas específicas, un objetivo prioritario siempre ha sido procurar que los aprendizajes sean lo más funcionales posible, de manera que los conocimientos adquiridos en la escuela puedan ser transferidos y utilizados en la vida diaria, facilitando una mejor inclusión social y laboral. Por otra parte, es una realidad innegable que el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad y los avances legislativos en materia de integración educativa y laboral ha sido propiciado por la presión y constancia de las madres y padres de estas personas, así como por las asociaciones de los propios afectados, en su exigencia de que se aplique el principio de igualdad de oportunidades.

En la experiencia que presentamos en este artículo se evidencia una vez más esta realidad, siendo un grupo de madres de personas con autismo las que nos han incitado y animado a colaborar en la búsqueda de estrategias que ayuden a sus hijos a progresar en sus aprendizajes escolares y más concretamente a que los conceptos matemáticos sean fácilmente aplicados a la vida diaria, además de que los conocimientos adquiridos permitan la promoción y reconocimiento de sus competencias, porque pese al esfuerzo realizado, en la mayoría de los casos, no se ve compensado con la obtención de la titulación correspondiente.

Hay algunas personas con Trastornos del Espectro Autista que han conseguido reconocimiento social y profesional, ayudando a modificar las actitudes con respecto a estas personas y propiciando que su inclusión educativa sea una realidad en la actualidad, como queda recogida en las experiencias

contadas por sus propios protagonistas, desde la pionera Temple Grandin, hasta las experiencias más cercanas de los educadores y educadoras que se esfuerzan en el día a día para conseguir una verdadera inclusión de todo el alumnado en la vida escolar y su progreso académico.

Sus experiencias nos ayudan a entender su forma específica de aprender y situarse en sociedad (Grandin, 1997; Hall, 2003), nos sorprenden con sus conocimientos y nos emociona con su forma de contarlos y aplicarlos en su quehacer profesional (Grandin y Johnson, 2006), al explicarnos como el autismo puede ayudar a comprender el comportamiento de los animales, o nos acerca a una realidad educativa en la que algunos profesionales, en estrecha colaboración con la familia, se empeñan en demostrar que la diversidad es un valor educativo que hay que aprovechar (Lozano, 2002; Padrón, 2006)

Nuestra experiencia comienza en el curso 2004/05 con un grupo de tres chicos, uno de ellos con Síndrome de Asperger de 19 años, cursando un programa de cualificación profesional inicial, y dos de once años, uno con síndrome de Asperger y otro con autismo, cursando 4º de Primaria. Con el primero de ellos, tratando de desarrollar sus habilidades sociales, nos planteamos la aplicación de los conceptos matemáticos a su vida diaria. Con los otros, objeto de la experiencia a la que nos referimos desde este momento, nos centramos en la utilización de esquemas para resolver problemas.

Teniendo en cuenta las características de las personas con TEA (Rivière, 2002), con dificultades para la simbolización pero buenas habilidades para aprender con apoyos visuales, nos decidimos por utilizar las regletas porque nos permitía que los números (símbolo) tuvieran un referente visual asociado.

Desestimamos el “color” de la regleta como propiedad que variaría en función del número y nos fabricamos nuestras “regletas adaptadas”, ya que, aunque un color para cada número da mayor información visual, el estilo de aprendizaje de muchas de las personas con TEA puede llevarles a un error en la asociación. Es decir, si entendemos que para la comprensión del concepto de “unidad” es esencial el tamaño de la regleta (a mayor número de unidades mayor tamaño de la regleta y al contrario), al añadir el color como propiedad diferenciadora de cada número, puede que la asociación se haga con respecto al color y no al tamaño, siendo éste último mucho más clarificador del concepto de cantidad que el primero.

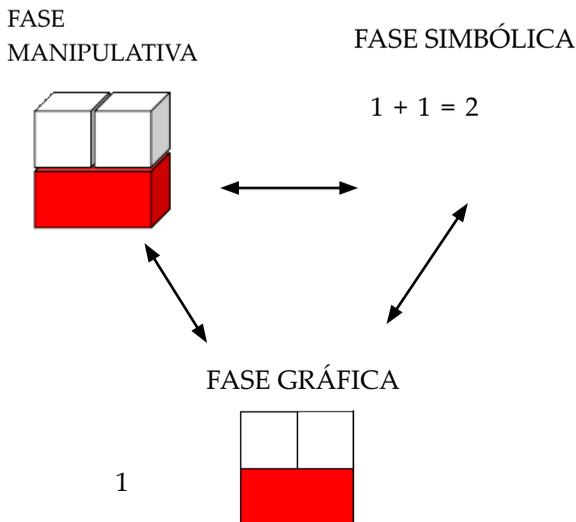
Una vez eliminada la variable del color, advertimos la necesidad de dividir las regletas en las unidades correspondientes mediante marcadores visuales. Dichos marcadores facilitarán el aprendizaje del significado de los símbolos numéricos y su relación con la cantidad.

Para que visualicen la información, les presentamos las “regletas adaptadas” realizadas con cartulina plastificada (Figura 1).



Figura 1

Conocemos por la investigación ya clásica (Bruner; 1967; Dickson; 1991) que la manipulación de objetos *concretos* constituye la base del conocimiento humano en general y de las matemáticas en particular. Las acciones físicas pasan a ser internalizadas y generalizadas en forma de conceptos y relaciones, a las cuales les pueden asociar símbolos, sean palabras o símbolos matemáticos. Con esta idea al trabajar con cualquier material manipulativo y con la finalidad de favorecer la transferencia entre las distintas representaciones de los conceptos matemáticos se pueden trabajar las siguientes fases:



1. *Fase de abordaje* (manipulativa o enactiva): Los niños investigan con las regletas.
2. *Fase icónica* (gráfica, imagen). Los niños, pintarán en una hoja cuadriculada la representación de lo que han investigado en la fase manipulativa.
3. *Fase simbólica* (símbolos). Al principio lo hará el profesor para que los alumnos se vayan familiarizando con ella.  $1 + 1 = 2$
4. Si es posible las tres fases juntas, en caso contrario las fases gráfica y simbólica

Para asegurarnos de la comprensión de los conceptos matemáticos básicos, iniciamos el trabajo, partiendo de apoyos visuales, con la utilización de regletas realizando diferentes actividades manipulativas, gráficas y simbólicas, aumentando progresivamente su complejidad, de las que reflejamos algunas de las desarrolladas:

### Del 1 al 10

- *Juego libre.* Se presentan las regletas y se permite que juegue libremente para familiarizarse con el material.
- *Fichas con diferentes figuras.* reproducir con regletas. Primero sobre la ficha y luego sin apoyo visual.
- *La escalera.* Contar de mayor a menor y a la inversa.
- *La venta o intercambio del valor de un objeto.* Se aumenta la complejidad intercambiando dos o más objetos y sumando las cantidades al unir las regletas. Se puede introducir las monedas de forma paralela a las regletas, con la intención posterior de aplicar el aprendizaje en una situación real.
- *Descomposición de números.* Utilizando la unidad u otros números se hace una descomposición colocando las regletas que unidas crean el número a descomponer. Se debe repetir la descomposición partiendo de regletas de distintas unidades.
- *Composición de números.* Proceso contrario al anterior. Se muestra un número y se debe descomponer a partir de las regletas que se facilitan.
- *Representación.* Representar la descomposición de forma gráfica utilizando una hoja cuadriculada. Pintar con diferentes colores.  
Sumas de dobles (hasta la decena):  
1+1, 2+2, 3+3,....

- Restar números. Busca la regleta que le falta para igualar a otra más larga.

### Del 10 al 20

- La escalera: A la decena se le añaden las unidades.
- Representación: Representar la decena + las unidades con las regletas y en la hoja cuadriculada, utilizando diferentes colores y escribiendo la cantidad con números y letras: 15=10+5, 17=10+7, 20=10+10
- Construir series numéricas: Sumando o restando un número fijo.
- Tablas de multiplicar (la tabla del 2): Una multiplicación no es mas que una suma en la que todos los sumandos son iguales:  
 $2 \times 1 = 2$   
 $2 \times 2 = 2 + 2$   
 $2 \times 3 = 3 + 3$   
 De esta manera se puede representar una multiplicación a partir de la adición de regletas iguales.
- Realizar la escalera con la tabla del 2.
- Cálculo mental de sumas y restas.

### Del 20 al 100

- Contar de 10 en 10 hasta la centena: realización del cuadrado con regletas.
- Descomposición: le dices un número y lo representa con regletas.
- Juegos con cartas y dados: sumar dos tiradas y ver quién saca el número más alto.
- Tablas de multiplicar: se pueden trabajar las distintas tablas de multiplicar e incluso crear una escalera con los resultados.

Una vez afianzados los conceptos matemáticos básicos nos planteamos pasar a la resolución de problemas, asociando las operaciones aritméticas con acciones reales.

# 1. Resolución de problemas

La resolución de ejercicios y problemas es la piedra angular de las matemáticas escolares. Sin la habilidad para resolver problemas, la utilidad y el poder de las ideas matemáticas, y el conocimiento y las destrezas, están gravemente limitados (Estándares Curriculares). El profesor debe enseñar, de forma cooperativa a ser posible, a resolver problemas, introduciendo al alumno en las estrategias generales y específicas que favorecen la resolución de los problemas.

De las muchas descripciones de estrategias para resolver problemas, una de las más conocidas puede encontrarse en el trabajo de Polya (1957). Estas estrategias, frecuentemente citadas, incluyen: utilizar diagramas, buscar patrones, considerar todas las posibilidades, probar con valores o casos determinados, trabajar marcha atrás, tantear y comprobar, crear un problema equivalente y crear un problema más sencillo. Las capacidades que se deben desarrollar son:

- Reconocer y formular problemas,
- desarrollar y aplicar diversas estrategias,
- verificar e interpretar conclusiones,
- generalizar soluciones y estrategias,
- aplicar el proceso a situaciones problemáticas del mundo real.

La incorporación de las competencias básicas al currículo permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideren imprescindibles, concretándose en la LOE que la competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las

formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cualitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Las dificultades encontradas en la resolución de problemas matemáticos son muy comunes entre la población estudiantil, aunque en el caso de las personas con TEA se complican por sus dificultades en el lenguaje, sobre todo en la comprensión, en los casos que nos ocupa; o porque la información facilitada no está contextualizada a su entorno o intereses más cercanos:

- El enunciado es confuso.
- Falta de comprensión lectora.
- Términos desconocidos en el enunciado.
- El contexto del problema no es familiar.
- Que haya datos que se tengan que deducir del enunciado.
- No distingue bien la pregunta o preguntas del problema.
- No distingue los datos conocidos.

Ante estas dificultades decidimos simplificar el enunciado de los problemas, cambiando las palabras confusas y organizando inicialmente la secuencia a seguir para la resolución del problema.

## 2. Diagramas

Como recurso complementario a las regletas empezamos a utilizar de forma paralela los Diagramas Lineales. Un Diagrama es una representación visual de información en un esquema espacial ( ). Las redes consisten en un grupo de pun-

tos unidos por líneas que emanan desde cada punto (como un mapa de estaciones de tren). Las redes simples con pocos puntos y líneas son conocidas como Diagramas Lineales.

Al iniciar la utilización de diagramas lineales con Edu, sujeto de esta experiencia, ya estaba muy familiarizado con el uso de las regletas y le gustaba poner al lado de cada una de ellas un cuadradito azul con el número correspondiente, lo que nos permite trabajar a la vez el número y la cantidad.

Para trabajar la resta utilizamos unas regletas de transparencia azul que indica la cantidad que se resta. Colocamos la regleta azul que hace las veces de sustraendo sobre la regleta blanca que es el minuendo, trabajando a la vez con los números. Ni la suma ni la resta supuso ninguna dificultad para él.

### 3. Problemas aritméticos verbales

En las últimas décadas se ha asistido a una proliferación de estudios sobre el problema de la clasificación semántica de los problemas verbales, especialmente de los aritméticos (Nesher, 1980; Carpenter et als.; 1981; Nesher, et als. 1982; Carpenter et als. 1999). Aunque estas clasificaciones difieren en los detalles que permiten distinguir unos problemas aritméticos verbales de otros, coinciden en la generalidad. En este trabajo hemos usado la clasificación realizada por Carpenter et als (1999) para la que es esencial identificar el tipo de acción o de relaciones utilizadas por los niños y niñas al resolver los problemas.

Las categorías utilizadas por Carpenter et als (1999) para los problemas verbales de suma y resta son: *cambio*, *combinación* y *comparación*. En los problemas de cambio se produce una acción y están subdivididos en dos grupos caracterizados por:

- *Cambio creciente*: se añaden elementos, a través de una acción, a una cantidad inicial.
- *Cambio decreciente*: se quitan elementos, a través de una acción, a una cantidad inicial.

A su vez los problemas de cambio creciente y decreciente están divididos en tres prototipos según sea la incógnita del problema:

1. Se da la cantidad inicial y la cantidad de cambio y la incógnita es la cantidad final.
2. Se dan las cantidades inicial y final y se pide encontrar la cantidad de cambio.
3. Se dan la cantidad final y la cantidad de cambio y la incógnita es la cantidad inicial

Reflejamos a continuación las estrategias utilizadas por nuestro sujeto para enfrentarse a la resolución de problemas aditivos.

Los primeros problemas que empezamos a tratar fueron los de cambio creciente. Copiamos los enunciados utilizados, añadiendo entre paréntesis las modificaciones realizadas de algunas palabras o expresiones que resultaban confusas para él. En la práctica tachábamos y modificábamos a lápiz el enunciado original. A continuación del enunciado reflejamos las estrategias empleadas por Edu en la resolución de problemas, utilizando regletas y diagramas lineales.

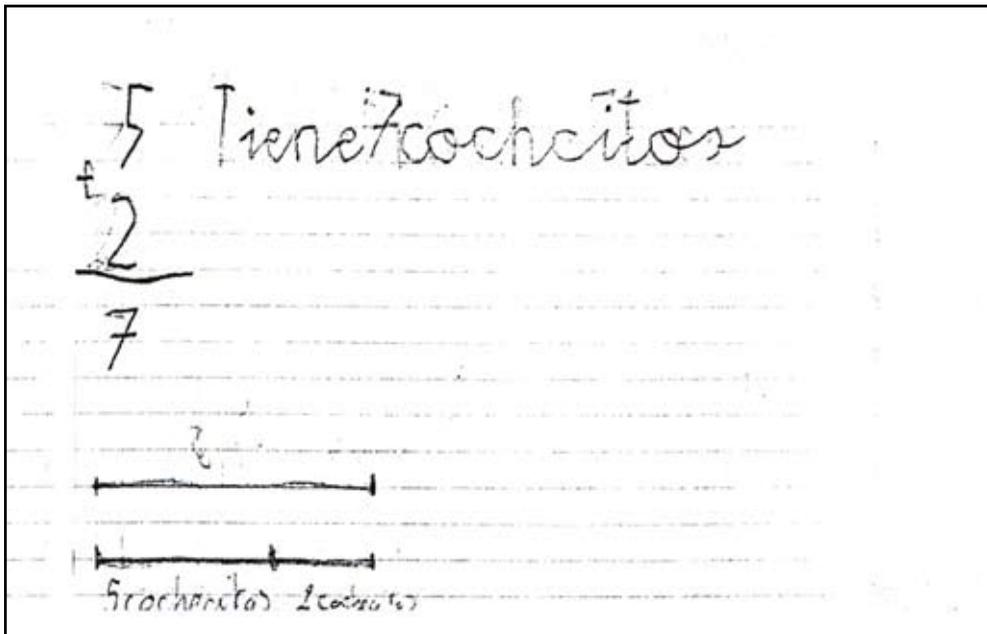
### 3.1. Problemas aditivos: cambio creciente

Ejemplos de problemas<sup>1</sup> utilizados en esta investigación

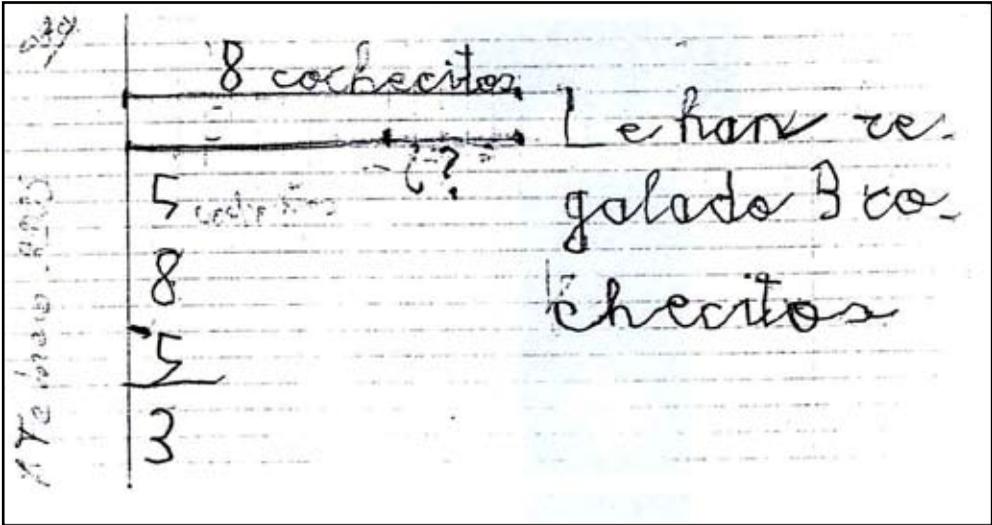
*Enunciado del problema*

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Cantidad final</b>     | Rebeca tenía 5 cochecitos de juguete. Sus padres le regalaron dos más en su cumpleaños ¿Cuántos cochecitos tuvo entonces (tiene)?   |
| <b>Cantidad de cambio</b> | Rebeca tenía 5 cochecitos de juguete. Sus padres le regalaron algunos más en su cumpleaños. Ella llegó a tener entonces 8 cochecitos. ¿Cuántos coche de juguete la habían (han) regalado sus padres en su cumpleaños? |
| <b>Cantidad inicial</b>   | Susana tenía algunos cochecitos. Sus padres le regalaron dos más en su cumpleaños. Ella llegó a tener entonces 7 cochecitos. ¿Cuantos cochecitos tenía Susana antes de su cumpleaños?                                 |

*Resolución del problema*



<sup>1</sup> Los ejemplos, utilizados inicialmente en la investigación, han sido adaptados de Carpenter et als (1999).



Lee dos veces el enunciado. No entiende el problema. Hacemos el esquema. Pongo en el tramo desconocido? pero él quiere poner ¿? Necesita algo más de ayuda y utilizamos nuestras regletas. Lo comprende y da la solución del problema, pero tarda algo mas en darse cuenta de que debe plantear una resta.

En todos los casos aplicó bien algo que ya sabía: el resultado debe ir acompañado de su unidad y de una frase que indique claramente el resultado del problema.

### 3.2. Problemas de cambio decreciente

*Enunciado del problema*

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Cantidad final</b>     | Carla tenía 8 caramelos. Dio tres caramelos a Rodrigo. ¿Cuántos caramelos le quedan a Carla?   |
| <b>Cantidad de cambio</b> | Carla tenía 10 caramelos. Dio algunos caramelos a Rodrigo. A carla le quedaron 6 caramelos. ¿Cuántos caramelos había dado (dio) a Rodrigo? |
| <b>Cantidad inicial</b>   | Carla tenía algunos caramelos. Dio tres caramelos a Rodrigo. A carla le quedaron 5 caramelos. ¿Cuántos caramelos tenía Carla al principio? |

Resolución del problema

$$\begin{array}{r} 8 \\ - 3 \\ \hline 5 \end{array}$$
 Tiene 5 caramelos

$$\begin{array}{r} 10 \\ - 6 \\ \hline 4 \end{array}$$
 Dio 4 caramelos

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 5 \\ \hline 8 \end{array}$$
 Tiene 8 caramelos

En los problemas de combinación y comparación, al contrario que en los problemas de cambio creciente y decreciente, no hay ninguna acción y no se produce ningún cambio en el tiempo. En los primeros se produce una relación estática entre un conjunto particular (total) y dos subconjuntos (partes) disjuntos del mis-

mo. Sólo hay dos tipos diferentes de problemas de combinación:

- Nos dan las dos partes y nos piden que calculemos el total
- Nos dan el total y una de las partes y nos piden que encontremos la otra parte

| Incógnita    | Ejemplo  |
|--------------|--|
| <b>Total</b> | Seis chicos y cuatro chicas estaban jugando al fútbol. ¿Cuántos niños había jugando en total?    |
| <b>Parte</b> | Diez niños estaban jugando al fútbol. Seis eran chicos y el resto chicas. ¿Cuántas chicas había? |

## 4. Problemas de comparación

Por último, en los problemas de comparación se produce una comparación entre dos conjuntos disjuntos más que una relación entre un conjunto y sus subconjuntos. Dado que una cantidad se compara

con otra, una de las cantidades recibe el nombre de *cantidad de referencia* y la otra *cantidad comparada*. La tercera cantidad es la diferencia en que un conjunto excede al otro.

### Ejemplos de problema según sea la incógnita

| Incógnita                 | Ejemplo   |
|---------------------------|---|
| <b>Diferencia</b>         | Marcos tiene 3 perros. Yolanda tiene 7 perros. ¿cuántos perros tiene Yolanda más que Marcos?    |
| <b>Cantidad comparada</b> | Marcos tiene tres perros. Yolanda tiene 4 perros más que Marcos. ¿Cuántos perros tiene Yolanda? |
| <b>Referencia</b>         | Yolanda tiene 7 perros. Tiene 4 perros más que Marcos. ¿Cuántos perros tiene Marcos?            |

Resolución del problema

The image shows three handwritten mathematical problems. Each problem involves two people, Marcos and Yolanda, and the number of dogs they own. The problems are solved using simple arithmetic and diagrams.

**Problem 1:**  
 Marcos: 3 Perros  
 Yolanda: 7 Perros  
 Calculation:  $7 - 3 = 4$   
 Tiene 4 perros más que Marcos

**Problem 2:**  
 Marcos: 3 Perros  
 Yolanda: 5 Perros  
 Calculation:  $3 + 5 = 8$   
 Tiene 8 perros

**Problem 3:**  
 Yolanda: 7 Perros  
 Marcos: 4  
 Calculation:  $7 - 4 = 3$   
 Tiene 3 perros

Estos problemas le resultaron más difíciles, aunque la construcción de los esquemas le ayudó a resolverlos. Entiende su construcción pero aún le falta soltura para construirlos él solo.

Comentarios sobre lo realizado

- Acepta como algo natural resolver los problemas con ayuda del diagrama.

ma. Se da cuenta de que le ayudan a resolver problemas matemáticos.

- Algunas veces la comprensión se ve dificultada por problemas del lenguaje.
- Puede construir los esquemas una vez que utiliza las regletas.
- Tiene claro que la cantidad que debe encontrar se indica con ¿? (le gusta escribirlo).

- La utilización de diagramas rectilíneos con segmentos paralelos le desorienta.
- Entiende mejor el todo y las partes si se utiliza como diagrama una sola raya a la que se añaden llaves.
- Está identificando palabras clave que le ayudan a resolver los problemas: reparte, divide, cuántos quedan, en total, le dan, se rompen...

## 5. Conclusiones

Hemos constatado la importancia de que confiemos en las posibilidades del alumnado para desarrollar sus competencias. A esto nos han enseñado el propio alumnado con su esfuerzo y las madres con su dedicación y creencias de que su hijo puede progresar. Ha sido muy enriquecedor aprender a amar la vida.

En el caso de Educa, los apoyos visuales y los diagramas han sido una ayuda para la resolución de problemas matemáticos, presentándose las dificultades más en el ámbito del lenguaje, que en la comprensión de los conceptos, ya que los enunciados en ocasiones le resultan incomprensibles, siendo necesario modificarlos, sobre todo en lo referente a los tiempos verbales, para facilitar su comprensión.

## Referencias

BRUNER, J. (1967). *Towards a theory of instruction*. Cambridge Mass.: Belknap Press.

CARPENTER, T.; HIEBERT, J., y MOSER, J. M. (1981). Problem Structure and First-Grade Children Initial Solution Processes for Simple Addition and Subtraction Problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12, 23-39.

CARPENTER, T.; FENNEMA, E.; FRANKE, M. L.; LEVI, L., EMPSON, S. (1999). *Children's Mathematics. Cognitively Guided Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

DICKSON, L; BROWN, M; GIBSON, O. (1991). *El aprendizaje de las Matemáticas*. Ministerio de Educación y Ciencia

GRANDIN, T. (1997): *Atravesando las puertas del autismo*. Buenos Aires: Paidós.

GRANDIN, T. y JONSON, C. (2006). *Interpretar a los animales*. Barcelona: RBA Libros.

LOZANA, M. T.; CASTILLA, M. y GÓMEZ, A. (2002). *Hacia el habla*. Málaga: Aljibe.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2000). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Traducido por Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla.

NESHER, P. (1980). The Stereotyped Nature of School Word Problems. *For the learning of Mathematic*, 1, 41-48.

NESHER, P.; GREENO, J. y RILEY, M. S. (1982). The Development of Semantics Categories for Addition and Subtraction. *Educational Studies in Mathematics*, 13, 373-394.

PADRÓN, P. (2006). *Asperger en el aula*. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana.

POLYA (1957). *How to solve it*. London: Penguin Books.

## Sobre los autores

**Miguel Llorca Llinares.** Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

**Inés del Carmen Plasencia Cruz.** Profesora del Dpto. de Análisis Matemático. Universidad de La Laguna.

**Plácida Rodríguez Hernández.** Profesora del Dpto. de Física Fundamental II. Universidad de La Laguna.

# La formación por competencias en la atención a la diversidad

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

**Honorio Salmerón Pérez**  
(Universidad de Granada)

## RESUMEN

La formación por competencias constituye una de las prioridades en la que los sistemas educativos, desde sus distintos niveles, se están empeñando a pesar de las controversias que se vienen generando. En este artículo, más que centrarnos en el análisis de esas controversias o sus diferentes conceptualizaciones, consideramos prioritario reflexionar sobre la relación y efectos que el fenómeno suscitado por las competencias puede mantener con la atención a la diversidad en una escuela inclusiva. La situación requiere discutir sobre las consideraciones y ajustes que habrán de tenerse en cuenta en el aprendizaje y la enseñanza para que la formación por competencias sea compatible con una escuela por y para la diversidad en general y para la atención de necesidades especiales en particular. Asimismo, en el papel que ejercen las metodologías activas sobre el aprendizaje y pueden suponer una alternativa a la reproducción de las diferencias. En suma nos preocupa cómo este nuevo paradigma pueda o no aumentar las desigualdades

## PALABRAS CLAVE

Competencias, inclusión educativa, diversidad, metodologías activas, estrategias de aprendizaje.

## ABSTRACT

The formation by competence (*skills to be developed*) constitutes one of the priorities in which the educative Systems, from its different levels, they are insisting in spite of the controversies that come generating. In this article, we were not centered in those controversies or its different concepts, we considered high-priority to reflect on the relation and effects that the phenomenon provoked it can maintain with the attention to the diversity in an inclusive school. The situation requires discussing on the considerations and adjustments that will be to consider in the learning and education so that the formation by competence is compatible with a school by and for the diversity in general and the attention of special needs in particular. Also in the paper that practice the active methodologies on the learning and can suppose an alternative to the reproduction of the differences. it worries to us as this new paradigm can or not to increase the inequalities

## KEY WORDS

Competence (*skills to be developed*), *inclusive education, active methodologies, strategies of learning.*

(Pp. 91-102)

¿Cómo reformar la escuela si no se reforma la sociedad, pero cómo reformar la sociedad si no se reforma la escuela? –Existe una imposibilidad lógica de superar las dos contradicciones que acabamos de enunciar, pero la vida siempre se ha burlado de este tipo de imposibilidad.

(Edgar Morin, 2006).

## Introducción

La implementación de una formación por competencias es un neo-fenómeno que se está instaurando en el Sistema Educativo Español y generando controversias desde su propio núcleo, desde su significado, tipología, cantidad, naturaleza de las vinculaciones entre ellas... No hay consenso en todo ello; incluso se puede decir que hay *“una inflación conceptual en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados”* (Weinert, en Rychen y Hersh, 2004: 95). Estas disyuntivas precisan de una metaconsciencia referente a la educación y una toma de decisiones consciente<sup>1</sup> para construir, desde una perspectiva crítica-pragmática, una praxis sobre la competencia a partir de la cual redimir y reconstruir la educación.

Perrenoud, (en Rychen y Hersh, 2005), (también Walker, 1989), en respuesta a la pregunta de Howard Becker –¿De qué lado estamos? ya apuntaban que al elegir un tema, problema o enfoque se refuerzan ciertas visiones del mundo en perjuicio del refuerzo de otras.

Así, la instauración de la formación por competencias se ha constituido en un fenómeno imperioso, (*o te subes al carro o te quedas solo*) al que los sistemas edu-

cativos, en todos sus niveles, se han adherido a pesar de las controversias que genera. Surgen detractores, y seguidores que discuten. A nosotros nos preocupa, sobre cómo este nuevo paradigma puede o no aumentar las desigualdades verticales. Podemos observar esta implantación con cierta desconfianza o aprovechar la incertidumbre que ha generado la situación actual para comprender, reinventar y experimentar una educación de más calidad. En base a esta última, más que centrarnos en el análisis de las controversias surgidas, consideramos que es una prelación reflexionar sobre la relación y efectos que el fenómeno suscitado por las competencias puede mantener con la atención a la diversidad en una escuela inclusiva. También en el papel que las metodologías activas de enseñanza ejercen sobre el aprendizaje y pueden suponer una alternativa a la reproducción de las diferencias verticales de modo que las escuelas alcancen una unible neutralidad en términos de género, etnia, capacidades y clase social. La situación requiere discutir sobre las consideraciones y ajustes que habrán de tenerse en cuenta en el aprendizaje y la enseñanza para que la formación por competencias sea compatible con una escuela por y para la diversidad en general y para la atención de necesidades especiales en particular.

## 1. Origen y polisemia de la formación por competencias

El momento más cercano de las competencias en Educación surge en 1997, a partir del proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research

1 Hay que diferenciar entre ambos términos para... uno desde la psicología; otro desde la ética-moralidad en la toma de decisiones.

Study) con el propósito de determinar qué competencias constituyen demandas desde la esfera profesional y productiva. Con metas parecidas la OECD<sup>2</sup>, con el Proyecto DeSeCo<sup>3</sup> por un lado y la Unión Europea (2000) más América Latina por otro, emprenden procesos reflexivos para definir y determinarlas en orden a cubrir objetivos de calidad de las universidades con sus entornos sociales sobre todo los referidos a objetivos de pertinencia.

En ese sentido el programa de la Unión Europea, ha definido y concretado el término competencia desde un prisma curricular con la meta de favorecer el desarrollo de las capacidades de cada alumno a lo largo de la vida; el propósito es aplicar el apotegma *“cada individuo tiene derecho sobre todo lo que podría abarcar”* (Spinoza, 1985: 168).

El hecho es que, a pesar de la gran difusión de ensayos y experiencias sobre educación en competencias por distintos organismos internacionales<sup>4</sup>, hoy por hoy existe una polisemia del término:

“A pesar de la amplia difusión y aplicación de dicho enfoque en el plano internacional, y en especial en la región, todavía es objeto de controversia dada la presencia de diferentes variantes que parten de concepciones epistemológicas igualmente distintas que dan lugar a disímiles conceptualizaciones y clasificaciones de las competencias”. (Guach, J. 2004: 4)

Esta variedad de significados en boga del término, ha originado que determinados sectores argumenten su oposición al

enfoque de formación por competencias basándose en la existencia de:

- Terminología imprecisa: Indistintamente se habla de competencia y competencias, y se apellidan genéricas, básicas, específicas, laborales, profesionales, humanas, cognitivas, afectivas, etc., con una insuficiente justificación desde el punto de vista teórico.
- Falta de consenso en torno a la esencia de las competencias, es decir: ¿son resultados de aprendizaje, conjuntos de habilidades, destrezas, capacidades, sistema de atributos, o configuraciones psicológicas de la personalidad?
- Pobre conciencia de los enfoques epistemológicos (conductista, funcionalista, constructivista, cognitivo, hermenéutico-reflexivo o crítico y humanista) que subyacen en definiciones de competencias, asumidas en ocasiones de forma acrítica.
- Incoherencia teórico-metodológica en las aplicaciones de los diferentes enfoques; es decir, falta de claridad en torno al hecho de que cada definición de competencia que se proponga debería ir acompañada del modelo de aprendizaje que comprende y la modalidad de enseñanza que lo sustenta.
- Pobre justificación teórica de la relación competencia-personalidad.
- Falta de comprensión del enfoque de competencias como sistema, lo cual limita su aplicación a prácticas aisladas de algún o algunos de los componentes del mismo.

2 Organisation for Economic Co-operation and Development

3 Definition and Selection of Competencies

4 El Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP), La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación (OEI); la UNESCO; Proyecto Sócrates-Erasmus, titulado “Tuning Educational Structures in Europe”...

Por ello eludimos una definición unificada y como Weinert (en Rychen y Hersh, 2005: 123), optamos por buscar significados a partir de las siguientes inferencias pragmáticas sobre el término:

- Se refiere a prerequisites necesarios de los que puede disponer un individuo o un grupo de individuos para cumplir con éxito exigencias complejas. La estructura (psicológica) de una competencia se deriva de la estructura lógica y psicológica de las exigencias.
- Se debe usar este concepto cuando los prerequisites necesarios para cumplir con éxito una exigencia comprenden elementos cognitivos y (en muchos casos) de motivación, éticos, de voluntad y sociales.
- El concepto de competencia implica un grado suficiente de complejidad para cumplir exigencias y tareas en situaciones determinadas. Esos prerequisites, que en principio pueden ser totalmente automatizados, también se pueden definir como capacidades. El límite entre la capacidad y la competencia puede ser en ocasiones indefinido.
- Los procesos de aprendizaje se pueden constituir en condiciones necesarias para la adquisición determinados prerequisites en el desempeño exitoso de exigencias complejas (referidas tanto a la variedad de constructos intervinientes y sus interrelaciones, como diversidad de situaciones dónde habrán de manifestarse). Esto significa que hay mucho que aprender pero que no se puede enseñar de manera directa.

Desde estas conclusiones, entendemos que formar por competencias supone, que el alumnado, a partir de situaciones de aprendizaje, ha de desarrollar un conjunto de capacidades conformadas

por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes, por las que potencialmente se puede prever con ciertas garantías de éxito una adecuada praxis en una variada y compleja realidad situacional. Ello exige al sistema educativo desarrollar el potencial individual-personal a través de un currículum que satisfaga plenamente los objetivos de la escuela. Esto es:

“Ofrecer a todos los individuos de la raza humana los medios para satisfacer sus necesidades; conocer y ejercer sus derechos y comprender y cumplir sus obligaciones; tener la oportunidad de perfeccionar sus habilidades, volverse capaces de desempeñar las funciones sociales a las que tienen derecho a ser llamados y desarrollar toda la gama de talentos que la naturaleza les otorgo; y, al hacerlo, establecer entre los ciudadanos una auténtica igualdad para hacer real la igualdad política reconocida por ley” Condorcet, (Citado por Delors y Draxler, en Rychen y Hersh, 2005: 369).

## 2. Un currículum por competencias

No tiene sentido, en consonancia con lo apuntado, contemplar el binarismo que nos conduzca a elegir entre *saber hacer* frente *saber qué* (heredado de posturas dicotómicas entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción) en tanto en cuanto ambos saberes se complementan y se retroalimentan; decidarnos por una u otra, sería caer, bien en el pragmatismo vulgar, bien en el racionalismo. En consecuencia, desde una visión crítico-pragmática, el currículum educativo de ambos saberes, (declarativo y procedimental-

condicional<sup>5</sup>) son necesarios tanto si pretendemos que el ciudadano de mañana sea crítico en sociedad, como si pretendemos cumplir con las exigencias de nuestra sociedad.

Un currículum por y para la atención a la diversidad no debe ponderar los saberes y crear una estructura jerárquica del mismo con la meta de que el alumnado sea capaz de re-adaptarse y mostrar su competencia en la cambiante realidad social propia de la era de la información. El currículum debe partir de planteamientos “rizomáticos”, (en términos de Deleuze & Guattari, 1976) de que no enfatizan uno u otro tipo de saber, sino que debería enfatizar una urdimbre de saberes para contribuir al desarrollo integral del individuo con un potencial de conocimientos y habilidades funcionales o competencias para la vida en sociedad.

El currículum definido como, todo aquello que el alumnado tiene la oportunidad de aprender para formarse integralmente, elegir, adaptarse, contribuir y transformar una sociedad en continuos y vertiginosos cambios, precisa de una visión pragmatista crítica que no desvincule la práctica de la teoría, esto es, no enfatice la acción por encima del pensamiento cayendo en un pragmatismo acrítico por la eficiencia.

Cómo apunta Cherryholmes (1999:180) el pragmatismo vulgar “*promueve a menudo la ventaja de aquellos que ya disfrutaban de ventajas, al mismo tiempo que afirma retóricamente ayudar a quienes se ven desfavorecidos*”.

Si antes de la implantación de un sistema de formación por competencias, las escuelas inclusivas requerían de un abanico de objetivos urdidos y no estandarizados que procedan de un meta-objetivo común, ahora se precisa la determinación de competencias básicas, no específicas, que ofrezcan un margen de acción y flexibilidad al docente y alumnado. El desarrollo en la escuela de capacidades básicas para ser un ciudadano activo, es una necesidad cuya satisfacción posibilitará la atención a la diversidad y la inclusión social de los grupos minoritarios al focalizar y centrar la práctica educativa en lo que es mínimamente necesario para vivir en sociedad.

La implementación de este modelo, con las disyuntivas o controversias que ha generado, no solo puede favorecer la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar “*que se debe ser capaz de...*”, sino además propiciar la reflexión, desde una visión humanista, sobre todas las personas que tienen derecho a ese desarrollo con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño.

Por tanto, si bien no podemos negar que la escuela cumple una función social y por tanto ha de buscar una norma o estándar en la formación por competencias que se acople con el mundo laboral, es imprescindible hacerlo centrándose en los intereses, capacidades, conocimientos previos, etc., buscando el desarrollo integral de cada persona.

Ello requiere de una organización armonizada que posibilite egresados competentes, a partir de la aplicación de

5 El saber hacer no debe entenderse como un saber procedimental exclusivamente, sino como un saber estratégico para adaptar la acción a los distintos contextos.

planteamientos de una educación personalizada que respete las características de cada persona cuando aprende. También mediante una flexibilidad de guiones de acción en el alumnado que le permitan según sus capacidades y lo que puede abarcar, alcanzar cierto grado de competencia. Esto implica que la educación deberá centrarse más en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y no tanto en los grados de desarrollo de capacidades como potencialidad de lo que significa “*ser competente para*”. Lo relevante es el guión de acción que cada alumno activa para alcanzar cierta competencia.

Conformar un currículo a partir de ciertas competencias básicas o genéricas para esa sociedad también implica focalizar y enfatizar aquellos aprendizajes que son imprescindibles para el conjunto de la ciudadanía, sin exclusión alguna. Así, todos los elementos del currículo se ponen al servicio del desarrollo de dichas competencias en un proceso continuo de concreción.

Consideramos entonces que un currículum de formación por competencias debería caracterizarse por:

- Estar basado en un perfil predeterminado de persona (alumno, egresado, profesional...)
- Estructurado a partir de *funciones* o propósitos principales que a su vez comprenden *subfunciones* (los grandes aspectos a satisfacer para lograr el propósito principal); éstas estarían conformadas por *unidades de competencia* (objetivos de aprendizaje) y cada una de éstas por *elementos de competencia* (racimos de acciones concretas que determinan *la capacidad de cada persona para...*) Todo ello desde una visión integral, que va concretando de forma estructurada de lo general a lo más elemental a observar en el desempeño.

- Un ambiente organizacional, espacial, de recursos, de tiempos y personas que sea congruente con las necesidades en las actividades del alumnado para construir experienciales y colectivos siguiendo un modelo de aprendizaje-enseñanza que desarrolla el currículum con garantías de éxito.
- Un contexto motivacional que favorezca la implicación de todos en la construcción de conceptos y significados a partir de las entradas personales de cada uno de los que conforman la clase.
- Un modelo de aprendizaje que se desarrolla a partir de la observación, la reflexión, la acción, experimentación, la autoevaluación en el contexto de un continuo y progresivo aprendizaje metacognitivo facilitado tanto por el apoyo y guía del profesor como por la/s estrategias de enseñanza seleccionadas
- Metodologías de enseñanza activa que comprendan el modelo de aprendizaje implícito en los apartados anteriores y que desarrollaremos posteriormente.
- Un sistema de evaluación que disponga de criterios nítidos para observar los desempeños. Estos podrían ser: *profundización en los contenidos, autonomía en la realización de las ejecuciones y complejidad situacional* en las que se contextualiza su desempeño. Estos criterios, a su vez, deberían ser observados considerando para cada uno de ellos u otros que se consideren, variados (mayores y menores) *niveles de dominio y condicionantes especiales* en función de las características personales del alumno.

### 3. El desarrollo de competencias en una escuela inclusiva

En la determinación de competencias básicas para el sistema educativo español y explicitado por la LOE, MEC (2006) se ha optado por un número reducido de competencias globales básicas en base a un doble propósito: facilitar su implementación y aceptación por el profesorado y evitar transformar al sistema educativo en un dispositivo segregador que se justifica mediante agravios comparativos. Estas competencias son atemporales, multifuncionales y transdisciplinarias, y por tanto, útiles e indispensables para un abanico considerable de metas y tareas e independientes de los contextos.

Podrían y deberían ser analizadas minuciosamente considerando los elementos diferenciales que se precisan en general atender a la diversidad en nuestras escuelas inclusivas y en particular para la atención a alumnado con determinadas necesidades educativas especiales. Por las limitaciones en la extensión de esta aportación, comentaremos, solo con intención de reflexionar, las grandes dificultades que encontrarán muchos de estos alumnos y alumnas para desarrollar alguna subfunción de competencia aun considerando para muchos de ellos objetivos de aprendizaje con niveles de dominio mínimo en los diferentes criterios evaluativos adoptados. Hemos seleccionado intencionalmente aquello con más dificultad de conseguir. A modo de ejemplo:

- Utilizar la competencia de comunicación lingüística... *como un instrumento para la hetero/co/autoregulación de conductas y emociones.*

- Aplicar la competencia matemática... *a la resolución de problemas en contextos reales y producir e interpretar informaciones.*
- Adquirir competencia en el tratamiento de la información y digital... *para usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación.*
- Desarrollar competencia social y de ciudadanía que haya generado *habilidades que permitan la comprensión de la realidad social plural a la que pertenece, para su participación cívica y mejora de la sociedad democrática* (esto nos hace recordar la aportación de una chica con síndrome de Down al presidente del Gobierno Español en un reciente programa de televisión)
- Adquirir competencia para aprender a aprender... *que posibilite al alumnado de unos recursos (cognitivos y metodológicos) que le permitan seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de su vida.*
- Adquirir autonomía e iniciativa personal en la ejecución de actividades... Ello sugiere haber adquirido *capacidad para ejercitar tareas en situaciones determinadas sin ayuda u orientaciones.* Aquí no se puede estar hablando de una autonomía para la libertad absoluta, sino de una autonomía que se alimenta y requiere de la cultura en tanto en cuanto somos seres histórico-culturales, precisa de subjetividades, de otros supratexto, y por tanto, los métodos de enseñanza deben alinearse con esta realidad. Como dice Morin, (2006: 171): *la autonomía es posible no en términos absolutos, sino en términos relacionales y relativos.*

Consideramos pues que atender a la diversidad, como término que comprende todas las diferencias de capacidad, género, cultural, clase social..., implica com-

prender y aceptar al alumnado en su individualidad y singularidad para facilitar su desarrollo integral a partir de sus características personales. Como apunta Belgich, Chiavarino, Ferris, Martinelli y Sagües, (2007: 47): *“La diversidad, en cambio, supone un reconocimiento de esa diferenciación por parte de la institución. Ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificar binariamente”*. Por tanto, una escuela para y por todos, esto es una escuela inclusiva, ha de vigilar y cuidar escrupulosamente la adopción de planteamientos teóricos o metodológicos que puedan provocar efectos de ordenación o clasificación en función de niveles de desempeño. Este hecho en sí mismo podría generar segregación.

Coincidimos con (Morales, 2006:40) al entender la inclusión como un proceso *“abierto, dinámico, en continua búsqueda de respuestas acordes a la diversidad y que lleva implícita la idea de participación activa de los miembros de una comunidad educativa, transformando progresivamente la organización de los centros, su currículo y su entorno. No se produce por una simple declaración de intenciones ni tampoco por el efecto de decisiones políticas y/o institucionales, sino por una transformación consciente y decidida de los actores de la educación”*.

Estamos convencidos que la pluralidad enriquece una comunidad educativa, base para una educación en y por una sociedad democrática. La posible problemática que surja, no es que diferente alumnado esté integrado en el aula ordinaria, sino que en ese concepto de inclusión no exista una adecuada puesta en escena de los recursos necesarios y un interés por construir una escuela educativa en las que exista y se experimente un sentido de comunidad que promueve el éxito de todo el alumna-

do y considerar la escuela como una comunidad implica pensar en el alumnado, como una singularidad, interdependiente de sus compañeros.

## 4. Los peligros de la formación por competencias para atender a la diversidad

Las principales críticas sobre la implementación del nuevo paradigma surgen porque parecen obedecer a un mercantilismo e intereses de los grupos sociales hegemónicos más neoliberales. Éstas son comprensibles, en tanto que en el sistema educativo, las aulas, difícilmente son campos neutrales, sino que están determinados por los intereses de los grupos dominantes, que pretenden revalidar su capital.

Es fácil dudar que estos grupos pretendan mantener una relación constructiva con los grupos dominados; desde esa duda, su interés puede estar centrado en reproducir el *statu quo* de las diferencias culturales que producen las desigualdades.

Es un hecho que los grupos neoliberales invierten su capital económico y peso en la cultura de sus contextos para producir a través del sistema educativo un capital humano de tecnócratas superespecializados que mantengan activa la maquinaria capitalista; es una verdad inherente a la existencia del sistema educativo tal y como lo evidencian diferentes pensadores, entre ellos, Althusser, Anyon, Appel, Bernstein, Bourdeu, Gramsci, Foucault, Giroux, Marcuse, Willis... (Véase Guerrero, 2003).

Podríamos considerar por tanto justificado el recelo que cierto grupo de intelectuales tienen sobre un currículo, domina-

do por una formación, cuyo resultado más operativo es “*ser capaz de*”...en situaciones generadas por su actividad comercial y que en numerosas ocasiones se ha de ser “*capaz más que otro...*” en un contexto de competición y al servicio de la sociedad de mercado, con lo que corremos el peligro de transformar algo del saber en un capital de canjeo con el capital económico.

Como apunta Apple (2000: 31): “*Si el conocimiento en todos sus aspectos- del tipo lógico, es decir; información, procesos y disposiciones o propensiones es derribado y transformado en mercancía, entonces puede ser acumulado de la misma manera que el capital económico. La calificación de un buen alumno significa la posesión y acumulación de una gran cantidad de habilidades al servicio de intereses económicos*”.

Esto es, hay que ser conscientes de que las escuelas son instituciones, sobre las que los grupos dominantes, sobre todo los neoliberales y neoconservadores, ejercen mayor influencia que “los grupos dominados”, y por tanto, no son contextos neutrales. Su defensa en planes de acción para atender a la diversidad puede convertirse en un subterfugio incapaz de ofrecer soluciones a la realidad diversa de los centros educativos. –Parafraseando a Goldberg (citado por Giroux, 2001: 69): “celebran las diferencias culturales... sólo de boquilla”.

La diversidad puede tener entre sus componentes el resultado de modificaciones genéticas pero especialmente, es producto de las subjetividades, verdades endóxicas históricamente transferidas y mantenidas mediante mecanismos de reproducción, que los grupos dominantes (neoliberales y neoconservadores) instauran en la noosfera.

Un sistema educativo al servicio del mercantilismo implicaría un aumento de las desigualdades ya que el objetivo sería obtener egresados más cualificados para un sector empresarial; en corolario, esto derive a un sistema educativo de elite, puesta en el mercado y recayendo sobre el mismo la causa de las desigualdades:

“De esta forma los buenos centros, es decir, aquellos cuyos alumnos obtienen mejores resultados en las evaluaciones que se realicen, serán más demandados, recibirán más dinero y se esforzarán más. Los malos centros no tendrán demanda de alumnos, recibirán menos dinero y desaparecerán. Este modelo tiene como resultado inmediato el incremento de la desigualdad en la educación” (Marchesi, 2000: 26).

## **5. Un voto de confianza: un sistema educativo por competencias básicas favorecedoras de la atención a la diversidad**

Nuestro propósito no es describir en qué medida un sistema de formación por competencias puede exponencialmente dificultar la atención a la diversidad, sino considerar que elementos positivos puede proporcionar a una escuela inclusiva y centrarnos en ellos, para mejorar un currículum que permita a cada uno del colectivo de alumnado abarcar todo aquello que sea potencialmente capaz de alcanzar.

Empezábamos este trabajo apuntando la frase de Morin, E. que hace referencia al difícil papel que asume el sistema educativo

al encontrarse entre dos mundos, el que se desea y el que es; también a la dificultad de mejorar la realidad social cuando ésta influye en el mismo sistema con tanta intensidad que apenas deja posibilidad de cambio. Hemos dicho de diferentes formas que un sistema educativo al servicio del mercantilismo implicaría un aumento de las desigualdades ya que el objetivo sería obtener egresados más cualificados para un sector empresarial de modo que es fácil prever una reproducción de desigualdades.

Sin embargo, siempre queda una cierta salida. Gramsci, Giroux, Apple... entre otros, a diferencia de la teoría de Bourdieu y Passeron, reconocen la fuerza de cierta resistencia pero ofrecen vías de salidas. Nuestro objeto de análisis, aquí, no es re-explicar sus teorías, sino unirnos a la idea de que un sistema de formación por competencias, puede favorecer o vedar unos u otros intereses, tales como el que nos ocupa, mejorar la atención a la diversidad. Creo que es una oportunidad para reconstruir la escuela a modo de nuestro ideal educativo cuyas acciones deben mediar para un desarrollo integral de los aprendices; no pensamos en una escuela capaz en eliminar todas las diferencias y obtener un único grupo homogéneo de alumnos y/o alumnas que sean igualmente competentes.

Hipamos<sup>6</sup> que el sistema por competencias sea más apto que el actual para que el alumnado se adapte a diferentes situaciones de vida, participe en ella y haga valer todos sus derechos en una sociedad democrática que activa mecanismos equitativos para con las minorías. Esto es, reverdeciendo la frase de Spinoza que apuntábamos al principio del texto: la escuela debe garantizar que todos y cada uno de los alumnos

alcancen lo que su potencialidad puede llegar a alcanzar a lo largo de su vida, y eso es posible con metodologías más activas de enseñanza apoyadas en una visión más humanista de la educación. Desde ahí la institución educativa debe ser capaz, ya que no es "Deus ex Machina", de activar sistemas que incidan en las necesidades sociales, palien las desigualdades y activen políticas para equiparar las diferencias generando un mayor número de oportunidades para los grupos desfavorecidos, en base a sus necesidades.

Una educación por competencias se ensambla con la educación inclusiva en tanto en cuanto enfatiza cada uno de los saberes apuntados por Delors, (1996), esto es, el *Saber Qué*, *Saber Hacer* y *Saber Ser*. Estos saberes toman importancia si se traducen como lo que uno es *Capaz de Saber*, *Hacer* y *Ser* para elegir entre disyuntivas en una era de incertidumbre. Y esto es el significado de competencia: el desarrollo de capacidades para poder saber, hacer y ser en un contexto determinado. En ese sentido las competencias básicas pueden ser consideradas como aquellas capacidades que, desarrolladas, permitirán al alumnado ser un ciudadano activo capaz de tomar decisiones.

Este giro, que requiere una formación para la toma de decisiones, y que por tanto precisa de la competencia para ser autónomo y estratégico en la toma de decisiones permite climas de aprendizaje con grupos plurales. Como apunta Stainback y Stainback, (1999: 267): "*El cambio orientado a las estrategias de aprendizaje da ocasión a una enseñanza en grupos heterogéneos, en vez de la agrupación homogénea de alumnos fundada en los niveles de rendimiento relativos a los contenidos*".

---

6 RAE. Aceptación 5

La metodología de enseñanza adquiere importancia solo cuando el alumnado se desarrolla a partir de sus características personales y sociales. Se requiere para ello de modalidades de enseñanza activa y flexible que favorezcan no solo la actividad del alumno de modo que haga propios los meta-objetivos en base a sus intereses personales, sino que además, los aprendizajes de unos sean fuente de aprendizaje para otros e incluso que cada alumno se responsabilice de su aprendizaje y en cierta medida del de sus compañeros/as.

Este marco, nos permite considerar que, no solo habrá que desarrollar distintos niveles de dominio de cada competencia, sino habrá que hacerlo por diferentes vías de acción, respetando los intereses del alumnado. Solo de este modo podríamos entender que la atención a la diversidad encaja en este nuevo sistema por competencias.

Así, las modalidades de enseñanza que activan el aprendizaje individual y colectivo (entre ellas el aprendizaje cooperativo) no solo favorecen una mayor interdependencia positiva entre los aprendices, sino que posibilitan un mayor desarrollo social, cognitivo y metacognitivo. Todas ellas (de Miguel Díaz coord. 2006) permiten a alumnado no ser un mero instrumento reproductivo de un saber inerte, sino construir el conocimiento en cooperación, colaboración o diálogo con otros. Se caracterizan por:

- a) Observar las competencias, (genéricas y específicas) desde una concepción holista. Su complejidad implica una diversidad de fórmulas metodológicas.
- b) Considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un instrumento idóneo y potenciador del desarrollo

integral de los alumnos, (motivos y rasgos; valores y actitudes (autoconcepto); habilidades y conocimiento.

- c) Todas las decisiones que se toman sobre la metodología se deben fundamentar en las interrelaciones existentes entre los siguientes elementos del proceso enseñanza- aprendizaje: el contexto institucional; las modalidades organizativas; los métodos y procedimientos de evaluación.
- d) Su selección y peso será un concierto inter-disciplinar e intra-disciplinar y estar diseñadas de tal modo que incluyan un buen abanico de actividades con el objeto de que los alumnos conquisten tales competencias.
- e) Deben desarrollarse estableciendo nítidamente sus vinculaciones, en horizontal con otras que se desarrollan en los mismos niveles y en vertical con las desarrolladas por las mismas áreas de conocimiento o materias.
- f) Uno de sus principales cometidos es incrementar la responsabilidad del aprendizaje en los aprendices tanto en el trabajo autónomo como en equipo.

Concluyendo, los diseños curriculares de formación por competencias, cuando han de comprender situaciones de atención a necesidades educativas de escuelas inclusivas, no pueden permitirse indeterminaciones. Precisan de mayor nivel de análisis y concreción para comprender a todo el alumnado tanto en la determinación, como el diseño de enseñanza, las actividades y la evaluación. No sirven para estos procesos las recomendaciones estandarizadas, solo un continuo estado de experimentación y de investigación-acción puede proporcionar conocimiento preciso y contextualizado para atender con suficiente competencia el desarrollo del alumnado a nuestro encargo.

## Referencias

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- APPLE, M. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- ARANGUREN, J. L. (1985). *Ética y política*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- BELGICH, H.; CHIAVARINO, A.; FERRIS, C.; MARTINELLI, M. A. y SAGÜES, A. R. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- BOURDIEU, (2003). *El oficio científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CANO, E. (2003). *Organización calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CHERRYHOLMES, C. (1999). *Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1976). *Rhizome* (Internationale marxistische Diskussion; 67). Paris, 1976; dt. Ausg.: *Rhizom*. Berlin: Merve 1977. UNESCO.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GUACH, J. (2000). *La formación basada en competencias y sus implicaciones con el desarrollo del profesional reflexivo*. La Habana: Impresión Ligera CIPS.
- GUACH, J. (2004). *Enfoque de competencias*. [CD-ROM]. Ponencia presentada al Taller Formación basada en Competencias, Nuevos Paradigmas. CIPS, La Habana, Cuba.
- GUERRERO, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- MARCHESE, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza
- MARCUSE, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.
- MORALES, L. (2006). *La integración del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- MORIN, E. (2006). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- RYCHEN, D. y HERSH, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- WALKER, R. (1988). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

---

## Sobre el autor

**Honorio Salmerón Pérez.** Catedrático de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

# Desarrollo intercultural de la composición escrita

**Rosario Arroyo**

(Granada University, España)

**Roger Beard**

(University of London, United Kingdom)

**Marta Olivetti**

(Roma University "La Sapienza", Italy)

**Zulal Balpinar**

(Anadolu University, Turkey)

**José Augusto Silva Rebelo**

(University of Coimbra, Portugal)

ISSN: 1130-0876

Recepción: noviembre 2008

Aceptación: enero 2009

## RESUMEN

La gran contribución de este artículo al campo de conocimiento de la Interculturalidad es ofrecer el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor, fundamentado en la reflexión e investigación empírica sobre la escrituras de las últimas décadas. Para explicar el Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita, se parte del proceso de metacognición de la escritura. La metacognición es un proceso mental donde se establece las conexiones entre procesos psicomotóricos, cognitivos, afectivos y sociales que determinan el desarrollo de la composición escrita y viceversa. El Modelo Metasociocognitivo es una propuesta consensuada de investigadores en el campo de la escritura que abre nuevas vías, para la enseñanza de la composición escrita integrada en la diversidad cultural y lingüística de las sociedades occidentales.

## PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, escritura, procesos metacognitivos, procesos sociales

## ABSTRACT

The main contribution of this article to the Interculturality and the Writing Development areas of knowledge is to offer a Metasociocognitive Model for Written Comprehension. This Model is based in reflection and empiric research carried out during the latest decades. In order to explain the Sociometacognitive Model we start from the writing metacognition processes. Metacognition is a mental process which establishes links among psychomotor, cognitive, affective and social processes. All these links determine the development of written composition and vice versa. The Metasociocognitive Model is a design agreed by the consensus of researchers in the writing field which opens new ways for the teaching of written composition integrated in the cultural and linguistic diversity of Western Societies.

## KEY WORDS

Interculturality, writing, metacognitives processes, social processes.

(Pp. 103-121)

## Introducción

El propósito de este artículo es presentar un modelo de desarrollo escritor que integre los procesos cognitivos, afectivos-emotivos y socioculturales de la escritura. Se trata de un modelo global que pretende orientar los diseños didácticos de la escritura, especialmente en contextos multiculturales y tecnologizados, que caracterizan las sociedades occidentales del siglo XXI. Así pues, la gran contribución de este artículo al campo de conocimiento de la Interculturalidad y la Didáctica es ofrecer el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor, fundamentado en la reflexión e investigación empírica sobre la escrituras de las últimas décadas. El Modelo Metasociocognitivo es una propuesta consensuada de investigadores en el campo de la escritura que abre nuevas vías, para la enseñanza de la composición escrita integrada en la diversidad cultural y lingüística de las sociedades occidentales.

Para explicar el Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita, se parte del proceso de metacognición de la escritura. La metacognición es un proceso mental donde se establece las conexiones entre procesos psicomotóricos, cognitivos, afectivos y sociales que determinan el desarrollo de la composición escrita y viceversa.

Si bien todos los modelos cognitivos sobre la composición escrita incluyen entre sus procesos el de la metacognición, éste ha tenido un ulterior desarrollo y sólo en las revisiones más recientes (Hayes, 1996; Bruning y Horn, 2000, Salvador, 2005) se consideran componentes metacognitivos de carácter afectivo y emocional. Así se amplia, la perspectiva puramente cogni-

tivista sobre el desarrollo en la composición escrita.

La metacognición incluye el conocimiento amplio que los individuos tienen acerca de a) las personas, en cuanto sujetos cognoscentes; b) las tareas o metas cognitivas; c) las estrategias utilizadas para alcanzar esos objetivos; d) la manera en que esos factores interactúan; e) los contenidos u objetos sobre los que recae su cognición. La metacognición es el segmento de conocimiento que tiene que ver con "*cognición de la cognición*" (Flavell, 1985,45) e implica tres tipos de conocimiento: el conocimiento procedimental, el declarativo y el condicional (Brounw, 1985). De otra parte la metacognición en la composición escrita es un proceso autorregulador, autocontrolador y creativo de todos los conocimientos, procesos y variables, implicadas en la composición de un texto.

En consecuencia, la metacognición de la composición escrita es un proceso que implica, en primer lugar: a) saber qué es un texto, b) saber por qué componer ese texto c) saber para qué componer ese texto, d) saber qué es componer un texto, e) saber cómo componer un texto; y f) ejecutarlo de acuerdo con las metas (autorregulación). En segundo lugar, la metacognición incluye aquellas variables afectivas y sociales que le sean propicias, es decir de forma autocontrolada.

## 1. Metacognición en la composición escrita

Todas estas dimensiones de la metacognición en la composición escrita vienen representadas en la Figura 1.



Figura 1. Modelo de metacognición en la composición escrita.

La metacognición en la composición escrita supone:

- Ser consciente de las intenciones personales o propósitos que incitan a escribir un texto (obligación, diversión, necesidad de expresar ideas, denunciar algo, solicitar algo, compartir experiencias y/o sentimientos...) y de la función social del mismo (despertar la conciencia de los demás, informar a los demás de un hecho, provocar la captación de valores en los demás, hacer aflorar sentimientos en los demás...).
- Ser capaz de autorregular la propia actuación cognitiva y motora en la composición escrita, en función de los conocimientos adquiridos sobre qué es un texto, qué es componer un texto y cómo se compone un texto. A este efecto se debe ser capaz de seleccionar y aplicar estrategias, en función de los objetivos marcados.
- Poder autocontrolar el propio estado emocional en el proceso de la composición escrita y, así, lograr tanto la concentración necesaria para realizar las tareas de composición escrita co-

mo el sentimiento apropiado para el texto que se está escribiendo.

- Alcanzar una motivación intrínseca para la composición escrita, mediante la construcción de una identidad cultural definida, basada en un auto-concepto óptimo que permita al sujeto activar todos los conocimientos y estrategias necesarias para componer el texto.
- Procurar la motivación extrínseca para la composición escrita, creando las condiciones físicas (espacios, tiempos, recursos) más apropiadas para componer ese texto y buscando las interacciones sociales adecuadas, para enriquecer el texto de forma creativa, en su forma, contenido, estructura y finalidad.

En los apartados siguientes se describe con detalle cada dimensión.

## 1.1. Competencias metacognitivas básicas en la composición escrita

Como se destaca en la figura 1, las operaciones puramente metacognitivas en la composición escrita son: el conocimiento procedimental, el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional sobre la composición de un texto. Estas tres modalidades de conocimiento (se implican mutuamente), forman una unidad de conocimientos interrelacionados. Esto significa que nunca se dan estos conocimientos aislados y de forma pura. Así, pues, el conocimiento declarativo sobre la planificación, la transcripción y la revisión de la composición escrita no es posible, sin haber construido un conocimiento condicional, es decir: a) una “teoría del texto” (conocimiento metatextual sobre la estructura y sobre el contenido a escribir)

y b) una “teoría de la tarea” (conocimiento sobre los objetivos del texto que se va a escribir y de las estrategias para lograrlos). De la misma forma, un conocimiento declarativo supone tomar conciencia de los procedimientos de la composición escrita y, por lo tanto, mejorarlos y ampliarlos. Por otra parte, un conocimiento condicional se valida en el conocimiento procedimental y se expresa en el conocimiento declarativo.

En los siguientes apartados se expondrá con más detalle en qué consiste cada uno de estos conocimientos.

### 1.1.1. Conocimiento procedimental de la composición escrita

El conocimiento procedimental (saber componer un texto), también llamado memoria procedimental, se caracteriza por ser un conocimiento no declarativo. Es un conocimiento, eminentemente autorregulado de forma automática, es decir, no consciente. Este tipo de conocimiento incluye: a) el conocimiento de habilidades motrices necesarias para componer un texto, b) el conocimiento de habilidades cognitivas necesarias para componer un texto. Es un conocimiento que se adquiere por condicionamiento simple, por aprendizaje asociativo simple, por representación perceptiva, en forma visual, auditiva y kinestésica, por imitación o por habituación (repetición justificada de un acto o actividad).

El conocimiento procedimental supone saber ejecutar una actividad motora y mental, sin tener que dar explicaciones de la misma (cómo se hace y para qué se hace). Las actividades escritoras, motoras

y mentales de carácter procedimental son las asociadas a los procesos de: planificación, transcripción y revisión

Estos procesos se realizan en un momento determinado y con un fin determinado. Es posible que el sujeto no pueda llevar a la conciencia las operaciones y estrategias implicadas. Este conocimiento se almacena como procedimientos automáticos, que permiten escribir (en distintos niveles de competencia), aunque siempre existirá cierta capacidad de reflexión metacognitiva, reflejada en las habilidades de auto-corrección espontánea o en las iniciativas de pedir ayuda a otros para realizar los escritos con éxito.

### 1.1.2. Conocimiento declarativo sobre la composición escrita

El conocimiento declarativo es un conocimiento consciente y verbalizable (saber qué se hace para componer un texto), también llamado memoria declarativa. Se caracteriza porque su producción final

puede ser contemplada, introspectivamente, en forma consciente. Este conocimiento se activa a través de la:

- La memoria operativa o de trabajo.
- La memoria semántica o conocimiento experiencial fáctico.
- La memoria episódica o memoria autobiográfica.

El conocimiento declarativo supone explicitar la acción que se realiza, en términos globales; saber explicar lo que se hace cuando se compone un texto. En la composición de un texto, este conocimiento supone saber en qué consiste cada una de los procesos implicados y las operaciones necesarias para realizar dichos procesos en los términos siguientes.

#### A. Conocimiento declarativo sobre la planificación

La planificación declarativa consiste en pensar por qué y para qué se va a escribir y organiza las ideas, aplicando las siguientes operaciones:

| OPERACIONES DE LA PLANIFICACIÓN           | CONSISTE EN   |
|---|---|
| <b>Auditorio</b>                          | Definir las características de las personas que leerán el texto y como esto condicionará la forma, la estructura y el contenido del texto                         |
| <b>Plantearse objetivos</b>               | Determinar las intenciones y finalidades del texto y cómo estas condicionarán la forma, la estructura y el contenido del texto                                    |
| <b>Génesis de ideas</b>                   | Producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como al procedimiento   |
| <b>Selección y secuenciación de ideas</b> | Operar selectivamente sobre las ideas generadas, aplicando criterios  |
| <b>Ordenación de ideas</b>                | Imprimir un tipo de organización a las ideas que se escriben, según la estructura del texto   |
| <b>Fuente de ideas</b>                    | Utilizar recursos y estrategias para la búsqueda de ideas   |
| <b>Registro de ideas</b>                  | Aplicar estrategias, instrumentos y técnicas para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto |

## B. Conocimiento declarativo sobre la transcripción

La transcripción declarativa consiste en desarrollar la estructura y la forma del texto, por lo que transcribir significa aplicar las siguientes operaciones:

| OPERACIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN | CONSISTE EN   |
|---------------------------------|---|
| <b>Ordenación sintáctica</b>    | Construir las frases con sentido y en conexión unas con otras, (aplicando habilidades morfosintácticas) para adecuar el texto a la idea |
| <b>Coherencia textual</b>       | Utilizar nexos y expresiones para unir ideas expresadas   |
| <b>Riqueza de vocabulario</b>   | Utilizar gran variedad y cantidad de palabras escritas para expresar las idea (aplicando habilidades ortográficas)                      |
| <b>Selección léxica</b>         | Seleccionar las palabras en función del tipo de texto, estilo y contenido   |
| <b>Producción gráfica</b>       | Habilidades caligráficas y representación gráfica de los signos de puntuación   |

## C. Conocimiento declarativo sobre la revisión

La revisión declarativa consiste en el proceso por el cual el sujeto evalúa el discurso escrito, a partir de una planificación previa, para cambiar lo que sea necesario. En la revisión, un sujeto tiene que realizar las siguientes operaciones:

| OPERACIONES DE LA REVISIÓN                                      | CONSISTE EN  |
|---|--|
| <b>Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado</b> | Detectar y cambiar aquellas palabras, frases, párrafos... que no se adecuen a la estructura e ideas del texto que se quiere escribir |
| <b>Estructura y léxico de la oración</b>                        | Detectar y cambiar las palabras, frases, párrafos... que no tienen sentido   |
| <b>Puntuación y ortografía</b>                                  | Detectar y cambiar las faltas de ortografía de las palabras y de puntuación de las frases  |
| <b>Caligrafía</b>   | Detectar y cambiar la caligrafía de las palabras   |
| <b>Revisión por otros</b>                                       | Evaluar el texto otras personas que no han escrito el texto y sugerir cambios  |
| <b>Revisión por sí mismo</b>                                    | Evaluar y cambiar el propio texto  |

### 1.1.3. Conocimiento condicional de la composición escrita

El conocimiento condicional (qué hacer para alcanzarla meta) es un conocimiento de tipo estratégico (como aplicar un proceso, operación o habilidad) y necesita conocer la finalidad última (saber porqué y para qué se compone un texto), implicada en la tarea que se realiza. Este conocimiento exige saber cuándo y por qué aplicar cada estrategia para lograr los objetivos marcados. Por ejemplo, si la intención personal (propósitos) del autor del texto es lograr una buena calificación en la asignatura de lengua, en el proceso de revisión de dicho texto se prestará especial atención a las operaciones de corrección ortográfica y de puntuación. Para ello, se pueden aplicar diferentes estrategias, tales como: a) aplicar al texto la función de revisión ortográfica del procesador de textos, b) consultar en el diccionario las palabras de caligrafía o puntuación dudosas, c) consultar las reglas ortográficas o de puntuación, d) escribir la palabra de formas diferentes y quedarse con la forma que intuitivamente es más común... Algunas de estas estrategias se pueden aplicar antes o después de escribir las palabras, según las propias decisiones del escritor.

El conocimiento condicional, requiere de una *“teoría de la tarea”* y una *“teoría del texto”* (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002: 134):

- Poseer una *“teoría de la tarea”* supone tener una idea, clara y distinta, de las posibles finalidades (propósitos y/o funciones) del texto que se va a escribir y de cómo éstas condicionan: a) la forma del texto (soporte, extensión, tipo de letra, márgenes, dibujos, gráficos...), b) el contenido del texto

(información, mensaje); y c) su estructura (argumentativa, narrativa, expositiva...). Se entiende, pues, por *“tarea”* la meta perseguida con el esfuerzo cognitivo realizado. La tarea incluye tener presente al auditorio o persona/as que van a leer el texto y las posibles estrategias que se pueden aplicar para lograr la meta. Así pues, son tareas totalmente diferentes escribir un texto para un trabajo de clase, para publicarlo en la prensa, para un diario personal...

- El conocimiento condicional requiere, además, un conocimiento acerca de las características del texto que se va a escribir, es decir, una *“teoría del texto”* o conocimiento *“metatextual”*, como parte de la tarea escritora. Esto supone:
  - Conocimiento acerca de la superestructura del texto, según sea de tipo narrativo, argumentativo, expositivo, poético, epistolar... Conocer la super-estructura del texto que se va a escribir permite introducir los distintos elementos de contenido, de forma ordenada, dando sentido a la globalidad del texto.
  - Conocimiento acerca de la coherencia de los textos y su estructura semántica jerárquica, es decir, saber que, en un texto, unas proposiciones son más importantes que otras y otras son secundarias, complementarias o ejemplificadoras. Saber este carácter jerárquico del texto ayuda al escritor a retener en su memoria de trabajo aquellas proposiciones más importantes para dotar de una macroestructura a su texto (unidad, coherencia y concatenación de ideas)
  - Conocimiento lingüístico de carácter semiótico, es decir, conocer los significados intencionales del lenguaje, en relación con el mundo extralingüístico

co. Así, pues, en función de la “teoría de la tarea” que se posea (conocimiento acerca de “por qué” se quiere escribir, saber “de qué” se quiere escribir, saber “para quién” se quiere escribir, saber “dónde y con qué” se va a escribir), el escritor se centrará en el contenido que desea expresar y en el sistema de símbolos verbales que posee para expresarlo. Este sistema de símbolos se adquiere en los procesos de interacción social y supone mucho más que transcribir grafías. Estos procesos, son uno de los fundamentos del desarrollo de la composición escrita desde el enfoque sociocultural.

En la exposición anterior se destaca el carácter recursivo de los procesos de la composición escrita, pues los conocimientos procedimentales, declarativos y aquellos que conforman la “teoría de la tarea” y la “teoría del texto” (condicionales) son los conocimientos sobre las operaciones de planificación, transcripción y revisión, que no suceden de forma lineal. Esta recursividad se aprecia, claramente, en la actualización del conocimiento condicional que es un conocimiento procedimental y declarativo de todos los procesos y operaciones escritores, pero realizado de forma autorregulada e interactiva, es decir:

- La autorregulación juega un papel clave en el desarrollo de la composición escrita, pues supone el ajuste de la actuación a los requerimientos de la tarea (Graham y Harris, 1999), requerimientos que pueden ser tanto físicos como personales y/o sociales. En definitiva, cuando los procesos y operaciones en la composición escrita se hacen de forma consciente, verbalizable y autorregulada, se puede decir que el escritor aplica plenamente las operaciones metacognitivas, es decir, actualiza el proceso metacognitivo.

- En el modelo metacognitivo expuesto, se descubre una interacción entre los procesos cognitivos (planificación, transcripción, revisión) y entre estos y el texto, precisamente, en el desarrollo del conocimiento condicional (teoría de la tarea y teoría del texto). Esto es así, porque el conocimiento condicional implica tomar conciencia de todos las competencias (lingüísticas, de contenido, estrategias escritoras, finalidad, audiencia) en la composición de un texto, para poder seleccionarlas de forma organizada (planificación) y ejecutarlas (transcripción y revisión del texto) de forma autorregulada.

## 1.2. Otros componentes metacognitivos en la composición escrita: el autocontrol, la motivación y la creatividad

Como ya se ha adelantado en el apartado anterior (ver figura 1), la metacognición de la composición escrita no es un proceso puramente cognitivo de construcción de un texto, sino que en él interviene otras variables de tipo personal y cultural. Estas son:

- A. Autocontrol de las emociones, que permite la selección emotiva y la concentración.
- B. Motivación extrínseca, provocada por un clima afectivo apropiado.
- C. Motivación intrínseca, desplegada por una identidad cultural definida, basada en un autoconcepto positivo.
- D. Capacidad creativa, entendida como autonomía y expresión personal de valores, que se refleja en la selección de las estrategias para construir un texto y en el contenido, estilo, estructura y finalidad del propio texto.

A) Autocontrolar las emociones (ver figura 1). Esta capacidad metacognitiva permite al escritor seleccionar las emociones naturales, para vehicular la comunicación escrita. Para ello se aplica la habilidad cultural (aprendida en el grupo) de autocontrolar las propias emociones, para lograr el estado de concentración necesaria que la tarea de la composición escrita requiere.

Los descubrimientos de la neurología están trazando el papel central de las emociones en el dinamismo del cerebro humano. *“Estos hallazgos están en consonancia con las evidencias empíricas, que avalan la íntima conexión entre las reacciones emocionales y el resto de las operaciones mentales en la lectura y la composición escrita”* (Dipardo y Schnack, 2004: 18). Se puede afirmar, por lo tanto, que el estado emocional de un sujeto puede entorpecer, o favorecer, tanto el aprendizaje como la activación de los procesos de la composición escrita (Flower, 1994). Esta afirmación conecta, directamente, con la necesidad de realizar un aprendizaje del autocontrol sobre las emociones, cuando se está escribiendo un texto. Sin embargo, el autocontrol no significa eliminar o reprimir emociones, sino lograr la concentración necesaria para poder autorregular los procesos escritores, dejando aflorar sentimientos acordes con el contenido, el estilo, la estructura y la finalidad del texto que se está escribiendo. Un texto sin carga afectiva es un texto que no interpela, que no conduce el mensaje al lector, que dificulta, en definitiva, la comunicación, siendo ésta la meta de todo texto y de todo escritor.

B) La motivación extrínseca para la composición escrita (ver figura 1). Esta capacidad metacognitiva favorece la construcción apropiada, equilibrada y óptima de un componente del contexto, que determina la motivación del sujeto en el aprendizaje escritor: el clima afectivo.

*“La afectividad es una dimensión del ser humano con la que se internaliza la tarea desde una interacción social y cultural concreta”* (Vigostky, 1986: 182). La interacción social y cultural, en el caso de la composición escrita, queda enmarcada por el carácter semiótico de la lengua que se utilice, es decir, por la red de significados verbales, en los que se entretajan las tareas de composición escrita. Por lo cual, los afectos y desafectos, que emergen de esa red de significados, favorecen o dificultan el aprendizaje significativo de todas las tareas escritoras, a las que los sujetos se enfrentan en esas situaciones de interacción. De ahí la importancia de promover contextos afectivamente positivos para el aprendizaje de la composición escrita.

Un contexto afectivo positivo para el desarrollo de la composición escrita nada tiene que ver con la sensiblería y la adulación y sí está íntimamente relacionado con la valoración captada por el sujeto cuando se enfrenta a las tareas escritoras. Esta valoración extrínseca (captada por el escritor) empuja la voluntad del sujeto a realizar el esfuerzo exigido en estas complejas tareas. Un clima afectivo, que valora a los escritores noveles y, por lo tanto, los motiva extrínsecamente, es un clima presidido:

- Por la variedad y calidad de los apoyos (humanos y materiales) que recibe el sujeto en sus tareas escritoras (mediación).
- Por la evaluación objetiva (realizada por él mismo y por los demás) de los progresos y los errores del sujeto en las tareas escritoras a las que se enfrenta.
- Por los refuerzos positivos individualizados que el sujeto recibe, en función de esa evaluación objetiva.
- Por la corrección constructiva (razonada y con alternativas viables) de los errores del escritor.

C) Motivación intrínseca de la composición escrita (ver figura 1). La valoración de los escritores se relaciona con otro campo de interés en los estudios afectivo-emocionales. En ese campo de estudio se explora la construcción de la identidad cultural de cada sujeto en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito, proporcionando a los sujetos oportunidades para comunicar, por escrito, aspectos relacionados con su cultura (McCarthy, 2001). La premisa de partida es que la construcción de la identidad cultural se modela en el desarrollo del sujeto como escritor y, a la vez, una identidad cultural definida favorece el aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje escrito. Es pues, esta relación entre desarrollo escritor e identidad cultural, la que causa la motivación intrínseca en el sujeto para entregarse a las complejas tareas de la composición escrita. Estas relaciones se explican en la figura 2.

La principal influencia ejercida por el grupo en la individualidad, es la constitución de la identidad de los miembros de ese grupo, ligada a los conocimientos, afectos y comportamientos de dicho grupo. Esta identidad se estructura a partir de: a) la valoración que el sujeto percibe del grupo (en función del nivel de dominio de las competencias culturales transmitidas por el grupo); b) la oposición con respecto a la identidad adscrita al grupo exterior, de tal forma que este proceso sucede incluso entre grupos de igual naturaleza. Por ello, *“en aquellos casos en los que hay un mayor contraste entre los grupos, la comparación será mayor y la identidad estará más claramente marcada”* (Tajfel, 1981: 225). Se comprueba, por lo tanto, que la identidad cultural se relaciona con el autoconcepto del individuo (autopercepción de la propia competencia moral y social, en función de su propia valoración y la de su grupo).

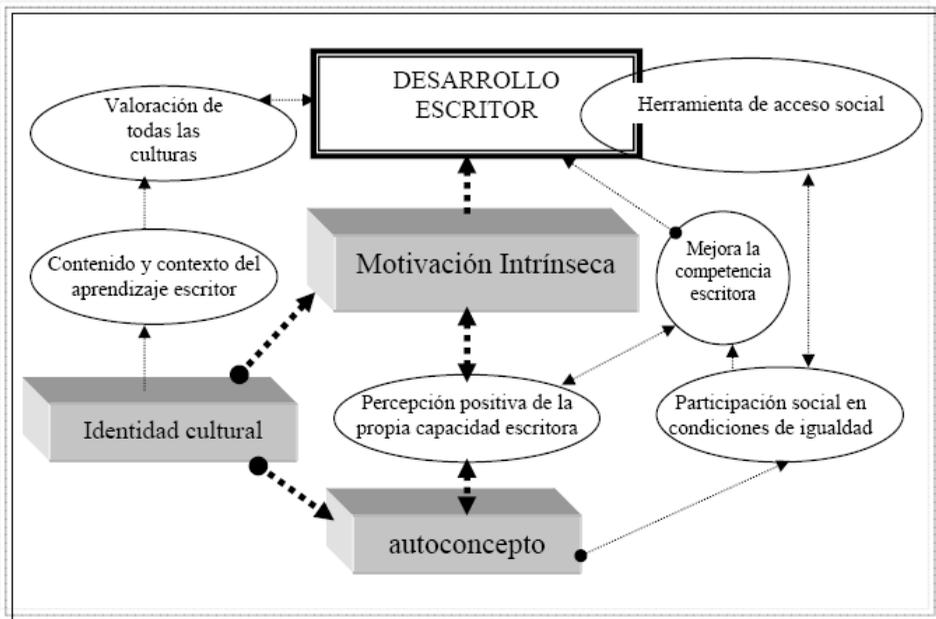


Figura 2. Relación entre motivación intrínseca, autoconcepto, identidad cultural y desarrollo de la composición escrita.

Estos procesos (identidad cultural y auto-concepto) son naturales y necesarios para el desarrollo de las personas, de tal forma que una identidad claramente definida (estructurada en torno a una serie de valores fundamentales compartidos) promueve el desarrollo de un autoconcepto positivo y permite descubrir no sólo lo que diferencia al grupo y al sujeto de los demás sino, también, lo común con los demás. Permite, por lo tanto, el enriquecimiento personal y grupal: a) conociendo los contrastes y complementos, b) disfrutando de lo que une; c) superando los conflictos en la definición de nuevas metas. Por el contrario, una identidad confusa (tejida sobre rasgos superficiales) propicia un autoconcepto ambivalente (el sujeto recibe valoraciones opuestas en distintos contextos, sin ser capaz de integrar estas valoraciones en una red profunda de significados), que entorpece gravemente los intercambios y, por lo tanto, dificulta, seriamente, su adscripción a identidades culturales más amplias.

Puesto que la composición escrita es la principal herramienta de acceso a las sociedades occidentales, la consideración de las diferentes competencias culturales de los distintos ciudadanos (como contenido y contexto del desarrollo de la composición escrita) va a permitir la valoración social de todas las culturas y, por lo tanto, de todos los individuos y colectivos adscritos a las mismas. A su vez, esta valoración individual y colectiva de todas las culturas propiciará la creación de identidades culturales definidas, hecho que, indudablemente, incidirá, directamente, en la motivación intrínseca para el aprendizaje escritor. Esta motivación intrínseca repercutirá en una mejor competencia escritora y en la auto-percepción de eficacia escritora, que determina el autoconcepto positivo.

Por todo lo dicho, la identidad cultural (basada en un autoconcepto positivo) es el

factor que incide en la motivación intrínseca del sujeto para la composición escrita. Por lo tanto, no se puede ignorar la construcción de la identidad cultural en los procesos de la composición escrita, si se pretende que éstos posibiliten la participación social de todos los ciudadanos (integrantes de las sociedades multiculturales del siglo XXI) en condiciones de igualdad.

En definitiva, el conocimiento metacognitivo en la composición escrita, además de conocimiento procedimental, declarativo y condicional, también incluye: a) saber qué condiciones emotivas y afectivas son las más apropiadas para componer un texto; b) autocontrolar el propio estado emocional; c) procurar interacciones afectivas positivas; d) aplicar estrategias para que el desarrollo de la composición escrita pueda contribuir a afianzar y desarrollar la propia identidad cultural.

D) Por último, se ha de destacar que en el proceso de metacognición, se incluye una dimensión muy importante para el desarrollo integral del escritor (finalidad última del aprendizaje escritor y de cualquier aprendizaje humano). La creatividad. El conocimiento condicional supone seleccionar y aplicar diferentes tipos de estrategias para lograr la meta perseguida con el texto escrito. Las estrategias seleccionadas y reconstruidas por el propio autor van a permitir desarrollar los procesos de composición escrita y realizar las operaciones escritoras de forma totalmente autónoma, logrando, de este modo, textos propios, que aporten nuevas experiencias (formas de pensar y sentir) a los demás.

Igualmente, el autocontrol personal y el clima afectivo positivo, que construye identidades culturales definidas (en los términos anteriormente establecidos), son condiciones básicas para ampliar, de forma gratificante,

el mundo experiencial del sujeto, siendo esto la materia imprescindible con la que se reconstruye y se reelabora, de forma novedosa y original, el lenguaje escrito, para expresar viejos o nuevos contenidos. En definitiva, el desarrollo de la composición escrita tiene un último fin, insustituible: desarrollar la capacidad creativa del ser humano para mejorar su grupo y la sociedad.

## 2. Metacognición y desarrollo social de la composición escrita

En el apartado anterior, se han definido variables contextuales que pueden favorecer o entorpecer, claramente, el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición escrita. Estas variables son el clima emocional-afectivo y la diversidad cultural. También, se ha apuntado la importancia de los procesos sociales sobre la composición escrita, para elaborar un conocimiento metatextual (teoría del texto), al destacar el carácter semiótico del lenguaje escrito, cuyos significados son fruto de la interacción social.

Describir la composición escrita desde una perspectiva socio-cultural es entender que en el contexto de desarrollo de la composición escrita, es decir, en los espacios y tiempos socioculturales y físicos en los que se desenvuelven los procesos metacognitivos de la composición escrita, se identifican otros procesos, denominados “socioculturales”, que están condicionando las tareas escritoras y los productos textuales, con más fuerza (a veces) que los puros procesos cognitivos. Es pues, esta relación entre desarrollo escritor e identidad cultural, la que causa la motivación intrínseca en el sujeto para entregarse a las complejas tareas de la composición escrita (Sperling y Warshauer, 2001).

Desde esta perspectiva, se argumenta que los procesos cognitivos, en su generalidad, se realizan de forma mecánica, inconsciente. Por lo tanto, los productos textuales suelen copiar, en su finalidad, forma, contenido y estructura, lo experimentado culturalmente (o lo persuadido, política y económicamente) por el contexto social, en el que se desenvuelve el sujeto y del que emerge el texto. Aún en los casos en el que el aprendizaje metacognitivo permite tomar conciencia, verbalizar, autorregular y autocontrolar (incluso, recrear) los procesos, operaciones y estrategias, cognitivas, esta reflexión y actualización metacognitiva no se ocupa de la toma de conciencia, verbalización, autorregulación y autocontrol de los procesos socioculturales, que están presentes en el desarrollo de la composición escrita y que, al igual que los procesos cognitivos, condicionan el producto final, es más, incluso determinan las propias operaciones cognitivas y estrategias que se aplican. Y esto es así por dos razones: 1) porque la materia que utiliza los procesos cognitivos de la composición escrita es el lenguaje verbal escrito, que, en su contenido, estructura, forma y finalidad, es fruto de procesos socioculturales; 2) porque la identidad del sujeto, que se expresa con ese lenguaje verbal escrito, también es fruto de procesos socioculturales.

### 2.1. Procesos socioculturales en la composición escrita

Es fácil, por lo tanto, caer en el reduccionismo de entender el proceso de la composición escrita enfocándolo solamente desde los procesos metacognitivos que realiza el individuo, o desde la influencia del contexto sociocultural. Considerar los procesos socioculturales, que operan en la composición escrita no significa perder la consideración de la composición escrita

como un proceso cognitivo individual y un producto personal, sino dirigir la atención hacia el hecho de que el escritor y el texto están inmersos en una serie de procesos contextuales relacionados.

La reflexión e investigación sociocultural sobre la composición escrita descubre, por lo tanto, que los procesos socioculturales, cuanto menos, se relacionan:

- Con el modo de desarrollar los procesos metacognitivos del escritor. Es decir, de la experiencia y exigencia sociocultural del individuo depende: la finalidad para la que se escribe, la lengua escrita y los códigos que se utilizan, el tema que se elige, los contenidos que se seleccionan, las estructuras que se aplican, el estilo que se despliega, los soportes materiales que se emplean...
- Con la priorización de unos procesos y/ de una operaciones cognitivas sobre otras. Esto significa que, en función de los procesos socioculturales, experimentados por el sujeto, el desarrollo de la composición escrita puede centrarse más en la planificación o más en la transcripción o bien dar más importancia a la selección de ideas que a la estructura del texto...
- Con la conceptualización de la propia composición escrita, por parte del sujeto, bien como un acto motórico-lingüístico, como un proceso lineal único, como un proceso recursivo universal o como un proceso diverso (común y diferenciado).
- Con los valores y antivalores que se expresan en el desarrollo de la composición escrita. La producción humana siempre es expresión de valores y antivalores, es decir, formas de existencia (se vive como se valora o se vive lo que se valora, aunque se valore un anti-valor). El desarrollo de la composición escrita (procesos,

operaciones, estrategias y contenidos, así como la lengua que se utiliza) expresa valores y antivalores (formas de pensar, de actuar y sentir preferentes), fruto de los procesos socioculturales vividos por el sujeto.

En conclusión, la perspectiva sociocultural, sugiere que en el desarrollo de la composición escrita inciden una serie de procesos de carácter sociocultural. Schultz y Fecho (2000: 55) sugiere cuales pueden ser estos procesos:

1. El proceso social en el que se enmarca el desarrollo de la composición escrita.
2. El proceso socio-afectivo local que envuelve al escritor.
3. El proceso didáctico, seguido en el aprendizaje de la composición escrita
4. El proceso de relación social entre los sujetos, en su aprendizaje escritor.
5. El proceso de construcción de la identidad cultural de cada escritor.
6. El proceso de reconceptualización de la composición escrita como una interacción de procesos, compleja y diversa.

En este enfoque se habla de procesos y no de variables, porque el contexto sociocultural es diverso, dinámico, cambiante, en construcción progresiva y, así, interacciona con los procesos cognitivos de carácter personal. No se puede definir el contexto sociocultural en función a una serie de variables estáticas que influyen de forma invariante en los procesos cognitivos de la composición escrita.

En la perspectiva sociocultural, el desarrollo de la composición escrita no es posible sin una conceptualización de la misma que descubra su incardinación con procesos socioculturales. Pero esta conceptualización de la composición escrita no es una definición acabada, sino un proceso de autorreflexión (reflexión individual) y reflexividad (reflexión colectiva) sobre el

desarrollo de la composición escrita, con la finalidad de entender que:

- a) La composición escrita es una herramienta cultural, que refleja procesos históricos, políticos y económicos; por lo tanto podrá ser usada para conducir procesos de mejor social;
- b) la composición escrita se desarrolla en diversos contextos locales, en los que asume distintas formas y finalidades, de las cuales habrá que dilucidar su función, enriquecedoras para las personas y la comunidad;
- c) el modelo pedagógico empleado para enseñar la composición escrita afecta a su desarrollo, pero se habrá de descubrir cómo;
- d) el modelo interactivo de colaboración entre sujetos es el que puede ofrecer mayores posibilidades para el desarrollo cognitivo y social de la composición escrita;
- e) el desarrollo de la composición escrita está unido al proceso de construcción de la identidad cultural de los sujetos, de tal forma que se favorecen o se entorpecen mutuamente.
- f) el desarrollo de la composición escrita está unido a los procesos de reflexión cognitiva y social, sobre el desarrollo de la composición escrita.

De estas consideraciones se deduce que, esencialmente, el desarrollo de la composición escrita no es uniforme para todos los sujetos. Si bien, cognitivamente, se ha identificado una serie de procesos metacognitivos básicos comunes (planificación, transcripción, revisión, memoria, autocontrol, creatividad, autorregulación, reflexión...), éstos no se activan en todo desarrollo de la composición escrita y no suceden de igual forma ni con la misma consideración en todos los escritores. Es decir, cada proceso se operativiza de forma diferente, según los procesos so-

cioculturales en los que se desarrolla la composición escrita (contexto histórico, político y económico, contexto local, modelo pedagógico, relación social, identidad cultural, reflexividad).

## 2.2. Conexión entre procesos metacognitivos y procesos socioculturales

Mientras que los procesos metacognitivos potencian la acción escritora, es decir, son necesarios para hacer conscientes y ejercitar, de forma guiada los procesos cognitivos escritores; los procesos sociales son realidades contextuales, que se reflejan en la composición escrita del sujeto, normalmente, de forma inconsciente o subliminar, por lo tanto, exigen esfuerzos de crítica reflexiva colectiva para poder regularlos de forma positiva.

Estas reflexiones, implican entender el desarrollo de la composición escrita como una interacción de procesos, compleja, dinámica e individualizada, que no avanza según un modelo fijo y normativo pero que, en cualquier caso, exige la activación de procesos de reflexión (autorreflexión) y reflexividad (reflexión colectiva) para que el desarrollo de la composición escrita se convierta en desarrollo personal y social y no en pura imitación, reproducción mecánica o alineación dogmático-ideológica.

Entender la composición escrita como una interacción compleja de procesos, que progresa de forma diversa en los diferentes individuos, en función del contexto sociocultural que protagoniza, significa entender que el desarrollo de la composición escrita es fruto de una diversidad de procesos, tanto metacognitivos como socioculturales y que entre estos existen núcleos de conexión y, de éstos, con el texto:

Un primer núcleo de conexión se identifica al actualizar el conocimiento metatextual, o “teoría del texto” (proceso condicional de la composición escrita). Como ya se ha explicado, el conocimiento metatextual, de carácter semiótico, es un conocimiento, referido al sistema de símbolos verbales (lengua escrita) que el sujeto utiliza para expresar un contenido textual. Este sistema de símbolos se adquiere en los procesos discursivos de interacción social, que toman forma en el texto, a través de los procesos metacognitivos de la composición escrita.

Un segundo núcleo de conexión entre procesos metacognitivos y procesos sociales lo constituye el clima afectivo. El clima afectivo (como ya se ha mencionado) propicia la motivación extrínseca para las tareas de aprendizaje escritor (componente metacognitivo de la composición escrita); pero el clima afectivo, a su vez, está condicionado por dos procesos sociales: el proceso didáctico o modelo pedagógico, seguido en la enseñanza de la composición escrita, y las relaciones interpersonales que se activan en el desarrollo de la composición escrita.

Un tercer núcleo de conexión entre procesos metacognitivos se identifica en el proceso de construcción de la identidad cultural del sujeto, la cual interacciona con los procesos metacognitivos de la composición escrita y, éstos, con el texto. Como ya se ha puesto de manifiesto, el texto (lengua, contenido, estructura, forma y finalidad) es reflejo de la identidad cultural de cada individuo y ésta es fruto de los valores y antivalores presentes en los procesos socioculturales, vividos por el sujeto en su desarrollo de la composición escrita. También se ha destacado que el proceso de construcción de la identidad cultural (como componente metacognitivo de la composición escrita) está influido y ejerce su influjo sobre los procesos cognitivos de la composición es-

crita a través: a) de la motivación intrínseca para las tareas escritoras, b) de la selección de las estrategias, seleccionadas y aplicadas para la composición del texto. Se descubre, pues, la identidad cultural como un proceso que conexiona los procesos cognitivos de la composición escrita con los procesos socioculturales y estos con el texto.

En definitiva, los códigos de la lengua escrita, el clima afectivo y la identidad cultural conforman el gran telar que permite entrelazar los procesos metacognitivos y los procesos socioculturales para tejer el complejo tapiz de la composición escrita. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de seguir desenredando las madejas de los procesos socioculturales y metacognitivos. Para ello se sugiere que, en el desarrollo de la composición escrita, el sujeto tome conciencia de los procesos socioculturales de la composición escrita, en el nivel operativo y verbal, y, así, poder seleccionar aquellas estrategias socioculturales que permitan componer texto de forma autorregulada, es decir, de acuerdo con las metas y funciones sociales propuestas con ese escrito. ¿Pero no es esto, acaso, conocimiento procedimental, declarativo y condicional sobre los procesos socioculturales de la composición escrita, es decir, “metasocioculturización”? Pero, en lugar de hablar de “metacognición” y “metasocioculturización” de la composición escrita, sería más apropiado proponer un nuevo proceso metasociocognitivo, en el que se incluyan como procesos de la composición escrita, no sólo los cognitivos, sino también los socioculturales, asumiendo ese proceso nuevas operaciones (ver figura 3):

- La autorregulación de procesos socioculturales
- La interacción entre procesos socioculturales y el texto
- La interacción entre procesos metacognitivos y socioculturales y éstos con el texto

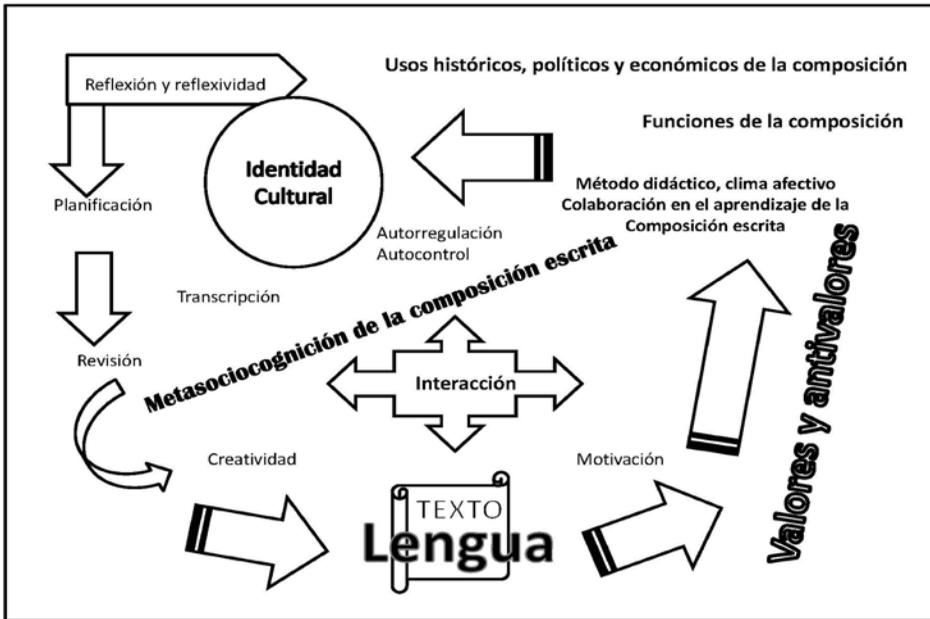


Figura 3. Modelo interactivo de la composición escrita.

Sin embargo, este modelo de desarrollo de la composición escrita está en su fase de construcción, pues se necesita la investigación para determinar las estrategias, que permitan desarrollar procesos socioculturales de composición escrita en interacción con estrategias cognitivas. En ese sentido caminan las experiencias interculturales de desarrollo de la composición escrita.

### 3. Desarrollo intercultural de la composición escrita

El desarrollo intercultural en la composición escrita es una exigencia de las sociedades multiculturales actuales. Hablar de multiculturalidad es situarse en un espacio conceptual que describe situaciones socio-políticas, económicas e individuales, caracterizadas por la diversidad de

grupos étnicos o culturas distantes, antropológicamente. Un contexto multicultural es aquel en el que las interacciones sociales vienen presididas por la toma de conciencia de las diferentes culturas, desde una postura actitudinal de respeto hacia las diferencias (Arroyo, 2000).

Graham y Harris (2005a, 2005b) llevan, desde la década de los 90 investigando la enseñanza de los procesos cognitivos de la composición escrita a alumnos, pertenecientes al colectivo afroamericano y con dificultades de aprendizaje. De sus estudios se desprende que, en estos contextos de diversidad cultural y deprimidos social, política y económicamente, el desarrollo de la composición escrita es multidimensional, es decir, se desarrollan múltiples habilidades escritoras, involucrando el conocimiento y la motivación de los sujetos. Estos autores proponen estrategias para

mejorar los productos escritos: a) cambiando los conocimientos de los sujetos sobre cómo ellos escriben, b) aumentando su conocimiento sobre qué es escribir, y c) todo esto, dinamizado por una serie de tareas motivadoras. Estas estrategias han sido pensadas para proveer a los sujetos una herramienta de integración cultural básica, como es la composición escrita, y, así, lograr su participación en las instituciones sociales de las que forman parte.

Sin embargo, desde una perspectiva intercultural (o acción planificada, que pretende el intercambio cultural en igualdad de condiciones, para lograr el progreso social compartido) (Arroyo, 1998, 2001), la lengua escrita, además de ser considerada como una habilidad comunicativa básica de participación social, se considera, también, como instrumento cultural de producción de procesos de razonamiento y de reflexividad que posibilite el desarrollo personal y social. En este sentido, el desarrollo de la composición escrita va ligado a una serie de finalidades personales y sociales, que promueven la diversidad (unidad y diferencia). Estas finalidades son:

- En primer lugar, alcanzar el dominio de un medio común de interacción humana: una lengua escrita. Cuando el contexto social, que envuelve el proceso de desarrollo de la composición escrita, está presidido por una cultura con una lengua oficial; la opción intercultural no puede obviar que el dominio de esta lengua oficial es una exigencia común para la participación en esa sociedad. Por razones puramente pragmáticas, la perspectiva intercultural del lenguaje escrito priorizaría el lenguaje escrito socialmente predominante, pero sin dejar de valorar (con estrategias multilingües) la composición escrita en otras lenguas, exponentes de la diversidad cultural de

los distintos sujetos. Sin embargo, no debe olvidarse que, en plena coherencia con las propuestas interculturales, se está demandando un desarrollo de la composición escrita multilingüe en diferentes lenguas, en igualdad de condiciones, para enriquecer tanto el desarrollo personal como social de los individuos.

- En segundo lugar, tomar conciencia de los estereotipos y prejuicios que se expresan en los procesos de desarrollo de la composición escrita, hacia las personas con diferente origen étnico o condición social y/o cultural, que pueden estar justificando discriminaciones o exclusiones políticas y económicas. Esto permitirá, por un lado, desterrar las prácticas discriminatorias de género, culturales, sociales, físico-psíquicas... (tan presentes en todos los marcos ideológicos de todas las culturas), en las tareas escritoras personales y colectivas; por otro lado, la valoración positiva, en el proceso de desarrollo de la composición escrita, de todas las personas, sea cual fuere su condición social, cultural y personal (entendiendo como dimensiones de esa condición el género, el grupo étnico, la clase social, la profesión, la religión, la edad, el estado civil, el carácter, la características físico-psíquicas...).
- En tercer lugar, captar los valores, antivalores y sesgos culturales (dogmatismos y fundamentalismos) que expresan (en su forma y contenido) los distintos textos, representativos de la diversidad cultural del contexto social. Esto permitirá poder ejercer la libertad (opción por el bien común y personal) de comunicarse, desde el compromiso por: a) el respeto hacia cualquier expresión de valor, b) la denuncia de cualquier expresión de

antivalor, c) la explicitación de cualquier intento de manipulación. Esta opción, a su vez, hace posible crear identidades definidas y ricas, es decir: a) identidades sólidas y dinámicas, b) seguras y críticas, c) estructuradas y flexibles, d) estables y adaptables, f) profundas y abiertas...en definitiva, recreadoras de valores socioculturales diversos y creadoras de nuevas formas de expresión (Bourne, 2001).

Este desarrollo intercultural usa la composición escrita como herramienta para hacer posible la igualdad de oportunidades políticas y económicas, de todas las personas, desde sus aportaciones diferenciadas. Por lo tanto, promover la diversidad cultural con la composición escrita es promover la igualdad de derechos y la libertad de elegir la propia forma de vivir, participando, política y económicamente, en la sociedad, respetando todas las diferencias personales y colectivas (que no dañen al ser humano física, psicológica o socialmente). Este desarrollo se logrará, combinando estrategias cognitivo-afectivos con estrategias socio-interculturales. En este sentido se pueden citar ya alguna experiencia de enseñanza de la composición escrita (Arroyo, 2006) donde se aplican, además de estrategias cognitivas, estrategias para “la reflexión sobre la utilidad social de la composición escrita” y para “la producción colectiva y autorregulada de textos representativos de la diversidad cultural”.

## Referencias

ARROYO, R. (1998). Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica* 16, 367-295.  
 ARROYO, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islá-*

*nicos-occidentales*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

ARROYO, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural. *Revista de Investigación Educativa* 19 (1), 153-182.

ARROYO, R. (2005a). La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso. En Salvador, F. (Ed.) *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe, 139-177.

ARROYO, R. (2005b). “Problemas relacionados con el contexto multicultural. Evaluación e intervención educativa”. En Salvador, F. (Coord.) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 299-320). Archidona: Aljibe.

ARROYO, R. (2005c). Estrategias didácticas para la enseñanza de metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales. *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 31-50.

ARROYO, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.

BROWN, A. L. (1985). Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. En H. Singer, y R. Ruddell. (eds). *Theoretical Models and Processes of reading*. Delaware: NJ: I.R.A, 85-107.

BOURNE, J. (2001). Discourses and identities in a multi-lingual primary classroom, 27 (1), 103-114.

BRUNING, R. y HORN, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1) 25-37.

DIPARDO, A. y SCHNACK, P. (2004). Expanding the web of meaning: thought and emotion in an intergenerational reading and writing program. *Reading Research Quarterly*, 1(39), 14-37.

FLAVELL, J (1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

- FLOWER, L (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive Theory of writing* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1999). *Making the writing Process work: strategies for composition and self-regulation*. Massachusetts: Brookline Books.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K (2005a). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2005b). Improving the writing Performance of young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education* 39 (1), 19-33.
- HAYES, J. R. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing process". En Levy, C. M y Ransdell, S. R. (Eds.) *The Sciences of Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- MC CARTHEY, S. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly* 36 (2), 122-151
- PERONARD, M.; VELÁSQUEZ, M.; CRESPO, N. y VIRAMONTE, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.
- SALVADOR, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En Salvador, F. (Ed.). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*, 15-44. Archidona: Aljibe.
- SCHULTZ, K. y FECHO, B. (2000). Society's child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.
- SPERLING, M. y WARSHAWER F. S. (2001). "Research on Writing". En V. Richardson (Ed). *Handbook of research on teaching* (pp. 370-389). Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association.
- TAJFEL, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Categories*. Cambridge University Press.
- VIGOSTKY, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

---

## Sobre la autora

**Rosario Arroyo González.** Profesora Titular de la Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.



# Evaluación y discapacidad

## De la concepción técnica a la dimensión crítica

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

**Miguel Ángel Santos Guerra****Lourdes de la Rosa Moreno**

(Universidad de Málaga)

**RESUMEN**

En este artículo tratamos un tema complejo y que en los últimos años se ha convertido en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Forzaremos una división dicotómica sobre la evaluación porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. A largo de esta reflexión estudiaremos la evaluación como medición con su dimensión tecnológica/positivista y la evaluación como comprensión con su dimensión crítica/reflexiva. Plantearemos que el camino de la mejora pasa por el cambio de paradigma. Para nosotros la evaluación es un proceso que tiene como finalidad no sólo conocer y comprender sino que, sobre todo, es un medio para planificar la acción que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas. Finalmente expondremos que desde nuestro punto de vista, la evaluación de las personas con discapacidad (y de cualquier otra persona o colectivo en especial riesgo de exclusión social o educativa) debería poner el acento en objetivos como: reconocer y valorar las diferencias, identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias...

**PALABRAS CLAVE**

Evaluación, discapacidad, dicotomía, dimensión tecnológica, dimensión positivista, dimensión crítica, dimensión reflexiva, paradigma, desigualdad educativa.

**ABSTRACT**

In this article we show a difficult subject and that in recent years has become one of the pillars on which pivots thinking in education. We will force a dichotomous division on the evaluation because the measurement can lead to understanding and because it can be based on the measure. In this reflexion we will study the evaluation as a reflection measure with its technological/positivist dimension understanding and the evaluation as a critical/reflective dimension. We propose that the road to improvement is through the paradigm shift. For us, the evaluation is a process that have for finality not to only know and understand, but, above all, is a way to plan the action that make better socio political conditions of those involved person. Finally we will show that in our view, the evaluation of persons with disabilities (and any other person or group with particular risk of social or educative exclusion) it should put the emphasis on objectives such as: recognizing and valuing differences, identify inequalities education that may be causing these differences ...

**KEY WORDS**

Assessment, disability, dichotomy, technological dimension, positivist dimension, critical dimension, reflexive dimension, paradigm, educational inequality.

## Introducción

*La evaluación, más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más importante que evaluar mucho e, incluso, que evaluar bien, es saber a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación. Lo verdaderamente decisivo es discernir qué valores potencia y qué valores conculca.*

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente más o menos irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza.

*“Tradicionalmente la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquía de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos”.*

(Perrenoud, 2008).

La concepción predominante sobre la evaluación afecta no sólo a la que se realiza en las aulas con los alumnos y alumnas sino a los Centros escolares. La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación

como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición.

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (e incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal.

¿A qué llamamos éxito y fracaso escolar? Si los grandes triunfadores del sistema educativo no son capaces de que descendan significativamente en la sociedad las grandes lacras de la desigualdad, la injusticia, la opresión, etc., ¿por qué hablamos de éxito del sistema educativo? Hay, pues, una dimensión colectiva y social de la evaluación educativa que, en definitiva, se pregunta por las consecuencias de la educación en la mejora de la sociedad. ¿Qué hacen los que triunfan con el conocimiento adquirido? ¿Para qué sirve haber alcanzado el éxito?

La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad (Trend, 1995).

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias. ¿Cómo va a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias,

profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?

Siendo el ritmo escolar muy intenso, no puede seguirse en el tiempo escolar. Por eso es necesario, como dice Bernstein (1990), un segundo lugar de trabajo en la familia. ¿Qué sucede con los que no lo tienen? ¿No es cierto que vuelven a estar castigados y discriminados?

“A pesar de su indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales; puesto que la educación, salvo raras excepciones, nunca es totalmente gratuita, en general el “lucro cesante” de los alumnos queda a cargo de las familias, lo que imposibilita una verdadera democratización de la enseñanza” (Hallack, 1977).

Por otra parte, la forma de practicar la evaluación descansa frecuentemente en utensilios lingüísticos. ¿Cómo van a dominarlos de la misma forma quienes tienen en la casa una enorme pobreza en los medios de expresión o son incomprendidos o desdeñados en sus códigos o modalidades de comunicación por quienes evalúan?

Podríamos pensar, igualmente que en la diversidad de situaciones socio-culturales de las familias o de competencia lingüística del alumnado, en otras muchas de diversa índole: aquellos que, por ser su cultura minoritaria, no se encuentran reflejados en los contenidos curriculares (Torres, 2008), los que no han disfrutado de los recorridos

escolares habituales, aquellos a los que la escuela hace que se reconozcan como “los otros” por comparación a los que disponen del poder para definir que es “lo normal”, lo deseable, lo evaluable positivamente, los que aparecen tradicionalmente estereotipados o encubiertos en los materiales didácticos, etc.

Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes, ya que a través de los resultados de la misma el alumnado va configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes, esforzados... y “similares” a quienes evalúan.

Los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación, aunque el aprendizaje implícito que se realice es que para aprobar quizás lo más importante sea dejar de reconocerse como sujeto con valor y olvidarse del proceso llevado a cabo (sin duda muy diferente para unos y otros) con tal de conseguir adaptarse a los criterios, tanta veces implícitos, establecidos. Así que, si por ejemplo, el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en dichas pruebas.

No se puede olvidar que los alumnos y las alumnas tienen derecho no sólo a la escolarización sino, sobre todo, a tener éxito en la escolarización. Me refiero fundamentalmente a la etapa de educación obligatoria. Porque si dijésemos que las personas tienen derecho a la hospitalización y salen enfermos como entraron o, incluso empeorados, se trataría de un derecho paradójico, por no decir de un castigo.

## 1. Dicotomía evaluativa

Está forzada la división dicotómica que aquí planteamos sobre la evaluación porque la medición puede conducir a la comprensión y porque ésta puede basarse en la medición. El carácter maniqueo de esta dicotomía ha de entenderse desde una perspectiva metodológica, es decir como una simple estrategia para la comprensión a través del contraste.

Me refiero al predominio de unos componentes sobre otros, al modelo del que se derivan las pautas de comportamiento. Es una clasificación discutible, pero que puede iluminar un debate siempre necesario.

Estas dos dimensiones pueden aplicarse tanto a la evaluación de los alumnos y alumnas como a la de los Centros escolares. La filosofía que las genera, las mantiene y las utiliza es la misma.

### 1.1. La evaluación como medición

#### Dimensión tecnológica/positivista

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Ésa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

“La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado” (Álvarez Méndez, 1995).

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesorado y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de determinada forma e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio.

“El discurso político sobre la educación (y en él va incluida la evaluación) transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable” (Álvarez Méndez, 1995).

Las exigencias de las Reformas (nacidas de la inquietud del legislador más que de la preocupación de los profesionales) despiertan preguntas y avivan preocupaciones de carácter técnico: ¿Con cuántas asignaturas suspensas se promociona?, ¿cómo se hacen los informes?, ¿cómo se promedia la evaluación de conocimientos con la evaluación de actitudes y procedimientos?, etc. Pero no despiertan interrogaciones sobre cuestiones esenciales de la evaluación, sobre su dimensión ideológica, política y ética. Por ejemplo: ¿A quién beneficia una forma de entender la evaluación?, ¿qué intereses promueve?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad responde?, etc.

La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores y profesoras atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos y las alumnas:

- Son torpes
- Son vagos
- Están mal preparados
- Ven demasiada televisión
- No atienden

- No saben estudiar
- Se portan mal
- Están desmotivados
- No entienden
- Forman un grupo malo
- Las familias no ayudan, etc.

Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación...? Son los alumnos y las alumnas quienes han de modificar sus comportamientos o redoblar su esfuerzo, son los padres y las madres quienes tienen que ayudar más y mejor a sus hijos e hijas, etc. (Santos Guerra, 1998).

En una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

## Naturaleza

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de las mismas (el *assessment* institucional consiste precisamente en la medición de resultados a través de pruebas, en el establecimiento de clasificaciones y en la recompensa a quienes mejores puestos alcanzan).

Entraña una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores del éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

## Funciones

Algunas funciones se acentúan desde esta concepción. No es que desaparezcan otras, pero cobran especial relevancia las que se incluyen a continuación.

- *Control*: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
- *Selección*: a través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.
- *Comprobación*: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.
- *Clasificación*: como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes) los resultados permiten clasificar a los estudiantes.
- *Acreditación*: la superación de los controles de la evaluación conduce a la

acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las calificaciones es un indicador relevante.

- *Jerarquización*: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.
- *Etiología*: este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho, se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que se avanza en el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor sencillez. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable.

A esto se añade que los profesores y profesoras tienen una justificación más contundente cuando se producen reclamaciones y reivindicaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

## Consecuencias

En otro lugar (Santos Guerra, 1996) se han analizado las características culturales que genera una determinada forma de realizar la evaluación en las escuelas. He aquí algunas de ellas:

- *Cultura del individualismo*: la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados.

Cuando se suspende se ha perdido el curso independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter rabiosamente individual.

- *Cultura de la competitividad*: los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que nos siempre respeta las reglas morales de juego.
- *Cultura de la cuantificación*: los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra que responde a una escala nominal. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso evaluador tiene que aparecer la calificación en términos de suspenso, aprobado, notable, sobresaliente.
- *Cultura de la simplificación*: este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados, evita profundizar en los problemas profundos que subyacen a la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc. La simplificación deja al margen los efectos secundarios, los beneficios difusos o tardíos, la interrogación sobre los objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá del escrutinio de las personas que evalúan como he oído decir a Robert Stake.
- *Cultura de la inmediatez*: el éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Las familias

procuran que sus hijos/as superen el peldaño de cada evaluación y los niños y niñas ponen el máximo empeño en salir adelante en las pruebas que deben afrontar.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que el alumnado tenga que acomodarse a las exigencias de cada docente. De hecho, aquéllos se preguntan y acaban sabiendo cuáles son las peculiares demandas de cada profesor o profesora.

Puesto que todo el proceso está cargado de poder, el alumnado, lejos de poner en cuestión esos criterios, hace lo posible por acomodarse a ellos a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos docentes utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos de otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación.

Cuando se contrastan los comportamientos de los profesores y profesoras en la evaluación de un mismo sujeto de evaluación, incluso para las mismas asignaturas o competencias, se comprueba la enorme disparidad de criterios que se utilizan.

## 1.2. La evaluación como comprensión

### Dimensión crítica/reflexiva

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atravie-

sa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

### Naturaleza

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa. El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no sólo afectan al alumnado sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la cultura que lo orienta.

### Funciones

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

- *Diagnóstico*: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas del alumnado, los errores en los que tropieza, las principales dificultades con las que se encuentra, los logros más importantes que ha alcanzado.
- *Diálogo*: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, el

alumnado y otros agentes preocupados por la educación.

- *Comprensión*: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa es su principal característica, su esencial valor.
- *Retroalimentación*: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo del alumnado sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los profesionales.
- *Aprendizaje*: la evaluación permite al profesorado si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para el alumnado.

## Etiología

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se instale en la dinámica de actuación y en los procesos de evaluación.

La naturaleza misma de la escuela en su conjunto y de la tarea que realizan en ella los escolares exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como del alumnado, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

## Consecuencias

La evaluación, así entendida, lejos de ser un trabajo añadido o una complicación se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados.

La dinámica de la escuela provoca a su vez, en una espiral benefactora, la mejora de los procesos de evaluación. Es decir, que un modo determinado de concebir y de practicar la evaluación genera una cultura de caracterización positiva y ésta, a su vez, hace posible y fácil una evaluación enriquecedora.

- *Cultura de la autocrítica*: la escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.
- *Cultura del debate*: la evaluación, así entendida, se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema. En ese diálogo intervienen no sólo los agentes de la actividad docente/discente sino las familias y la sociedad en general, ya que la educación no es fenómeno que les resulte ajeno o intrascendente.
- *Cultura de la incertidumbre*: este tipo de enfoque de la evaluación genera (y a la vez procede) de un actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las "verdades indiscutibles" es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.
- *Cultura de la flexibilidad*: cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar existen pocas posibilidades de introducir interrogantes que in-

quieten y modificaciones que afecten a lo sustantivo. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, solapar o incrementar los problemas de fondo.

- *Cultura de la colegialidad*: el debate exige actitudes y dinámicas colegiadas, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de colegialidad exige no sólo actitudes de apertura y de cooperación sino tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

## 2. El camino de la mejora

### El cambio de paradigma

La evaluación condiciona, como hemos visto, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Incluso el modelo de escuela. Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla. Ahora bien, la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso

didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.” (Gimeno Sacristán, 1992).

Lo mismo ha de decirse de la evaluación de los Centros. Para que la información recogida en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano.

Para que la mejora se produzca es preciso creer que se puede producir. Perrenoud (2008), en un reciente libro, muestra esa visión optimista que es imprescindible para que se produzca el cambio en la forma de concebir y de hacer la evaluación del alumnado.

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática por efecto de leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda.

Los enunciados legales conducentes a un pretendido cambio se estrellan a veces con las cortapisas de la práctica que dificulta o contradice esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales, es un mera declaración de intenciones que lleva consigo una reacción negativa de los profesionales que se ven obligados a realizar algo que no pueden hacer.

No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados pero, ¿qué alumnos y alumnas? y ¿cómo los consiguen? Si el hijo la hija obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda, aunque

otros compañeros no lleguen a conseguir unos mínimos, la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados del eficientismo y pretenden asegurar el éxito máximo a algunos a costa del éxito básico y posible de todos.

La Administración educativa ha de asumir la responsabilidad de dictar unas normas coherentes con los postulados teóricos que enuncia. Exigir evaluación cualitativa, por ejemplo, y mantener una gama de resultados cuantificable es difícilmente compatible.

Las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor han de asumir una filosofía en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de obsesiones eficientistas (Santos Guerra, 1996).

El cambio profundo en los modos de realizar la evaluación procede de la reflexión rigurosa de los profesionales y afecta a tres esferas fundamentales:

*a. Las concepciones educativas:* lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas en que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación.

*b. Las actitudes personales:* como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre quienes administran la educación, el colectivo de profesionales, las familias y el alumnado.

*c. Las prácticas profesionales:* no sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio (es preferible hablar

de mejora) ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basado en la competitividad y la eficacia.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Adelman, 1987).

Si las familias no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionadas por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo.

No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas presiones importantes que condicionan sus actividades: la evaluación está circunscrita a las prescripciones que emanan de la Administración. Además, la inspección vela para que sean cumplidas las prescripciones e, incluso, tienen la capacidad de imponer sanciones y expedientes. Existe otro tipo de presión que es la demanda de las familias, la expectativa de resultados y la exigencia del cumplimiento de las normas cuando éstas favorecen sus pretensiones.

Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas tiene que centrarse en las tres funciones que considero más relevantes (Santos Guerra, 1993: 2003).

- *Diálogo*. La evaluación, como venimos comentando, tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación: políticos y profesionales, familias, alumnado y profesorado, comunidad escolar y sociedad en general.
- *Comprensión*. La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.
- *Mejora*. El cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla la evaluación del alumnado y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión de los profesionales y de los teóricos. “*Diseñar una investigación evaluativa es un arte*”, dice Cronbach (1987). Es también una ciencia. Pero, sobre todo es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la cultura y la política que mueve los hilos de la evaluación. Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor.

Todo lo dicho sirve para cualquier contexto, colectivo o estudiante en particular. Pero cobra especial relevancia en el momento de aplicarse a contextos desfavorecidos y a personas con discapacidad.

Lo que hemos planteado hasta este momento con carácter genérico adquiere un especial relieve cuando pensamos en personas que, dadas sus características sociales, psicológicas, físicas... pueden ser víctimas de una concepción de la evaluación exclusivamente fundamentada en criterios técnicos.

Si organizamos una carrera y sólo tenemos en cuenta las dimensiones técnicas de la misma, nos preocupará sobre todo que el cronómetro sea fiel, que las calles estén bien trazadas, que la raya de salida sea exactamente la misma para todos los corredores y corredoras, que la meta esté a la distancia exacta y que la señal de salida pueda ser percibida en el mismo instante por todos y todas. Si tenemos en cuenta las dimensiones éticas de la carrera nos preocupará si algún corredor tiene una pierna rota, si otro tiene atada una bola de hierro atada al pie, si un tercero está medio desfallecido o, simplemente, si su forma de avanzar en la carrera es atípica, inusual pero, con las condiciones adecuadas, posiblemente de igual funcionalidad. De no atenderse a esas diferencias, la carrera será un acto de injusticia para una parte de los corredores y de las corredoras.

### 3. La evaluación de las personas con discapacidad

Según lo dicho, se podrá comprobar que partimos de dos presupuestos. En primer lugar, pensamos que la evaluación es un proceso que tiene como finalidad no sólo conocer y comprender sino que, sobre todo, es un medio para planificar la acción que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas.

En segundo lugar, consideramos que hablar, en este caso particular, de las personas con discapacidad y de su evaluación educativa es hablar también de sus centros educativos y del resto de la sociedad en la que ellos y ellas viven, es hablar de nosotros y nosotras: los que, al menos por el momento, no tenemos ninguna discapacidad etiquetada (somos hablantes, andantes, videntes,...) porque, simplemente por este hecho (sin mérito reconocido por nuestra parte) nos convertimos en grupo privilegiado que impone, como apunta Flecha (2001), los criterios de valoración social y de evaluación educativa de nuestras formas de comunicación y vida, de nuestras formas de aprender como inteligentes y las de otros sectores no prototípicos como deficientes.

Realizamos esta afirmación porque, según los modelos con los que percibimos la realidad (social y escolar), así construimos el futuro. Y, sin duda, a lo largo de la historia y de las diferentes culturas las personas con discapacidad han sido valoradas de forma muy diferente y, en función de estas miradas, así se han llevado a cabo unas u otras prácticas (en el caso que nos ocupa) evaluativas: así han sido vistas como castigo divino, como patología, como problema de adaptación individual del sujeto al contexto, como producto de estructuras sociales, etc.

Vemos que las implicaciones que las alteraciones de la salud suponen para su desarrollo dependen ineludiblemente del modo en que los que tenemos la capacidad de decidir las percibimos: así, con los *estereotipos* que proyectamos sobre este colectivo de alumnado, con nuestros *prejuicios* hacia ellos y con las *discriminaciones* que nacen de éstos, “nosotros” (los “temporalmente no discapacitados”) estamos absolutamente implicados en la

construcción y el mantenimiento de las situaciones de discapacidad de “ellos”. Un solo ejemplo que, en el presente, nos sobrecogería: el diagnóstico o la evaluación de la ceguera o de una deformidad corporal, según las épocas, constituía razón suficiente para ser arrojado desde lo alto de un abismo, para ser recluido de por vida en una institución médica que lo “cuidara” o, en tiempos más cercanos, para ser escolarizado en centros educativos segregados del resto de los iguales sin discapacidad.

Por tanto, hay que cuestionarse si, al hablar de la evaluación de las personas con discapacidad, de lo que son y cómo viven y aprenden en la actualidad, el centro de la reflexión debemos colocarlo en las personas con discapacidad o en la sociedad en la que todos vivimos y en la escuela que la reproduce. Como apuntábamos, cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las desigualdades.

### **3.1. Una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza**

Aún está muy presente en nuestra cultura (desde una perspectiva médica de la discapacidad) el pensar que los “problemas o dificultades educativas” que, en ocasiones, presenta este alumnado tienen su origen en el cuerpo o la mente de cada uno de ellos y ellas, por lo que corren el riesgo de convertirse en enfermos o pacientes (en vez de alumnos y alumnas), el objetivo educativo en curarse y “hacerse normales” (desplazarse andando, comu-

nicarse hablando, escribir manualmente, etc.) y, por tanto, los esfuerzos para la mejora de la intervención educativa se concentran en aspectos de rehabilitación, educación especial, formación de profesionales especiales, aulas, escuelas e instituciones especiales, etc.

Así, *el qué evaluar y para qué evaluar* (para situarnos sobre el qué intervenir socio-educativamente) se centra en el déficit (lo que no sabe, no puede, no tiene,...), delimitando éste diversas categorías en las que se encuadra a las personas con discapacidad (sordos, autistas, etc.). Esta clasificación por enfermedades o deficiencias, además de atribuirles toda la responsabilidad de su fracaso a los sujetos particulares, parte de una concepción determinista del desarrollo que se basa en la inmutabilidad de los diferentes rasgos estudiados, por lo que se presupone (todavía en muchas ocasiones de manera explícita o implícita) que la mejor manera de responder a las tipologías analizadas es dar a estos sujetos respuestas educativas diferenciales en función de sus características “comunes”.

Desde luego, resulta obvio que, aunque las políticas y los discursos llevan tiempo intentando alejarse de esta forma de percibir y valorar a las personas con discapacidad (evaluación psicopedagógica de la LOGSE, por ejemplo) y, aunque queremos pensar que el camino ya andado desde concepciones de evaluación más comprensivas y críticas no tiene marcha atrás, la mayoría de las prácticas y las emociones continúan estando muy ancladas en esta forma médico-técnica de interpretar la discapacidad. Su peligro más evidente es, por tanto, que este tipo de evaluación que lleva a la etiqueta o al diagnóstico clínico en el ámbito educativo vaya más allá de su función descriptiva de determinadas condiciones per-

sonales o del valor que pueda suponer para la previsión organizativa de los centros, y se convierta en la causa explicativa de todas las dificultades educativas con las que este alumnado se pueda encontrar.

Si, desde una perspectiva de evaluación técnico-positivista atribuimos al propio alumnado las causas de su fracaso escolar y retomamos la reflexión sobre el efecto que los procesos evaluativos (formales e informales) pueden tener en la autoestima de los y las evaluadas, probablemente nos conmueva la siguiente cita:

“...por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas” (Bordieu, 1999: 559; citado en Torres, 2008: 85).

La realidad se impone: las diferencias individuales dentro del alumnado que pertenece a un mismo colectivo de personas con discapacidad (paralíticos, síndrome de Down, etc.) son evidentes, tanto en las diferentes necesidades que pueden darse dentro del mismo grupo (de movilidad, de comunicación, de aprendizaje, etc.) como, por ejemplo, en las capacidades de desarrollo de competencias equivalentes (capacidades funcionales más allá de las formas mayoritarias de hacer, pensar, relacionarse, etc. –*diversidad funcional*–) que cada persona y entorno sean capaces de conseguir.

Es decir, que las características y condiciones individuales han de evaluarse

porque median, filtran, los procesos de desarrollo y aprendizaje, en mayor o menor medida, al influir sobre las condiciones individuales del sujeto para relacionarse consigo mismo, con el medio físico y, de manera determinante, con el medio socio-educativo. Pero, además, desde un modelo social de la discapacidad (denominado así por el activista y académico con discapacidad Mike Oliver) la mirada evaluadora ha de centrarse en *la influencia y las limitaciones que el ambiente impone a las personas con discapacidades*, en aquellas condiciones legislativas, culturales, organizativas, etc. que provocan situaciones de discriminación ya que se defiende que son éstas (y no las deficiencias individuales) las que construyen la discapacidad o provocan los procesos de exclusión educativa y social:

“El Modelo Social de la Discapacidad no ignora cuestiones sobre deficiencias y/o la importancia de los tratamientos médicos y terapéuticos. Los defensores adaptan un acercamiento holístico a la deficiencia, al reconocer que todas las deficiencias tienen implicaciones tanto psicológicas como fisiológicas, y sostienen que las intervenciones apropiadas son necesarias y a menudo beneficiosas, pero mantienen que esto no debería nunca ensombrecer la necesidad de un cambio social radical, para facilitar la inclusión significativa de las personas con discapacidad en la actividad general de la vida de la comunidad” (Barnes y Mercer, 2003, citados en Hasler, Barnes y Zarb, 2003: 64).

Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación deben servir para reflexionar sobre si la situación educativa individual y colectiva actual del alumnado con discapacidad responde a consecuencias inevitables de sus alteraciones funcionales

o son el resultado de la interacción con un medio escolar y social desconocedor de sus necesidades y capacidades, un medio insuficientemente adecuado y comprometido.

Planteamos sólo algunas cuestiones para la reflexión:

- ¿Es posible ser una alumna brillante cuando tu entorno te define por lo que no eres (por ejemplo, “no hablante”) en vez de por lo que eres (signante o usuaria de la lengua de signos)? Para acercarnos a esta vivencia de defecto en la que situamos a nuestro alumnado con discapacidad podríamos pensar en que se nos definiera como “no hombres” (en vez de como mujeres), como “no jefes” (en vez de como trabajadores cualificados), “no nativos” (en vez de como ecuatorianos... o españoles -si somos nosotros los inmigrantes-), “profesorado no universitario” (en vez de como docentes de primaria o secundaria), etc.
- ¿Cómo podríamos decir que un alumno no progresa adecuadamente si su profesorado o sus iguales no disponen de recursos para comunicarse con él más allá de unas cuantas frases rudimentarias o rutinarias?
- ¿Cómo se puede aprender a ser más y mejor desde la colaboración y la interdependencia si la estructura organizativa escolar se basa frecuentemente en sacar a este alumnado de la clase ordinaria para ofrecerle de manera individual los apoyos educativos?
- ¿Será fácil para estos niños y niñas desarrollar su autoestima, su identidad, etc. si no encuentran modelos positivos con los que identificarse, si las respuestas de su profesorado, las familias y el resto del alumnado hacia ellos son frecuentemente de sobre-

protección, de “facilitarle” la vida, de no exigirle mucho porque “bastante tiene ya con estar como está”?

- ¿Cómo esperar un buen desarrollo académico si la accesibilidad a los diferentes espacios educativos, formales o no, no está asegurada en la escuela?

Tantas y tantas preguntas que deberían guiar la actividad evaluativa para promover la mejora de la escuela que les ofrecemos.

### 3.2. A modo de conclusiones

Desde nuestro punto de vista, la evaluación de las personas con discapacidad (y de cualquier otra persona o colectivo en especial riesgo de exclusión social o educativa) debería poner el acento en los siguientes objetivos:

- *Reconocer y valorar las diferencias.* Hacer visible las diferentes formas de estar, de aprender, de relacionarse,... que manifiestan estas personas. Y, por supuesto, no como formas deficitarias (en relación con las mayoritarias) sino, simplemente, como formas de estar, aprender, relacionarse,... propias de la diversidad humana.
- *Identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias.* La evaluación debería detectar en qué medida estas diferencias pueden estar provocando situaciones de desigualdad que les limitan o no les aseguran sus derechos como alumnos/as (por la existencia de barreras en el medio físico y en los entornos socio-culturales, las reducidas expectativas de realización personal existentes en el imaginario social y

asimiladas por las propias personas con discapacidad, la estigmatización, las políticas educativas, etc.). Podríamos identificar por medio de la evaluación, de este modo, las *necesidades o espacios de mejora*, especiales o no, tanto de los sujetos en particular como de los entornos con los que éstos interactúan, como la familia, la escuela y la comunidad: necesidades de sensibilización de la ciudadanía, de apoyo, formación y colaboración con las familias, de cambios en la organización y en el currículum escolar ordinario para la inclusión, etc.

- *Detectar las potencialidades o recursos particulares de cada persona con discapacidad.* La evaluación y la intervención deben centrarse más en las potencialidades personales que en las limitaciones, con lo que se reclama un cambio de enfoque en cuanto a la propia definición de la discapacidad, más que como limitación, como apuntábamos anteriormente, como *diversidad funcional* (De la Morena, 2005).
- *Planificar las acciones de mejora.* En este sentido, la evaluación debería orientarse a definir y reconocer las ayudas, recursos y soluciones en general que los sujetos con discapacidad y sus entornos tienen y aquellos que reclaman para conseguir responder a las necesidades detectadas (Wehmeyer y Schalock, 2001).
- *Oír las voces de las personas con discapacidad.* Hablábamos de que una de las consecuencias que tiene entender la evaluación desde una perspectiva comprensiva y crítica, es el desarrollo de una *cultura del debate*, del diálogo. Efectivamente, la determinación de los criterios de calidad y validez de las actuaciones y entornos educativos deben orientarse en función de la satisfacción de sus usuarios y usua-

rias, así que todo proceso de evaluación ha de estar atento y reclamar las opiniones de las personas implicadas en ellos: el alumnado con discapacidad, sus familias y las asociaciones que los representen.

Así que, intentando hacer eco de sus voces diremos que, a pesar de que el panorama expuesto nos sitúa ante una realidad social y educativa poco halagüeña o favorable para estos colectivos (ya que las circunstancias para disfrutar de calidad educativa se ven claramente mermadas), la capacidad de adaptación y de superación del ser humano es alta y nos encontramos con el hecho de que la mayoría de las y los niños y jóvenes con discapacidad alcanzan un buen nivel de adaptación social más allá de sus alteraciones o deficiencias particulares, es decir que, *la mayoría, se siente satisfecha con su vida* (Lewis, 1991 y Martínez, 2005), cambiando o evitando lo que De Conick y Godard (1998) mencionan como “destinos probables” o esperados según las estructuras en las que les ha tocado vivir.

Asimismo, son cada vez más las personas con discapacidad que reaccionan con conductas que buscan soluciones sociopolíticas efectivas ante las situaciones de discriminación, con conductas de defensa de una identidad positiva y de reivindicación de sus derechos de ciudadanía (Barton, 1998). Al fin, reivindican que vivir con discapacidad es vivir *una vida diferente a la de muchos, pero una vida significativa y productiva, plena y digna* (De la Rosa, 2008).

Pero, como comentábamos anteriormente, creemos que esta capacidad de lucha creativa ha de comenzar desde el compromiso de todos los profesionales de la educación, porque la educación, desde sus inicios, debe dirigirse a formar ciuda-

danas y ciudadanos (con discapacidad o sin ella) responsables de su propia vida y de su entorno social y natural y ello conlleva *la educación de las capacidades críticas ante lo dado y de las actitudes y destrezas requeridas para la participación social:*

“Así, la formación de la ciudadanía supone la posibilidad de crear espacios educativos en los cuales los sujetos sociales sean capaces de cuestionar, pensar, asumir y también, claro, de someter a crítica los valores, normas y derechos morales pertenecientes a individuos, grupos y comunidades, inclusive los suyos propios” (Gentili, 2000b: 51).

Reiteramos, por tanto, la idea de que no debe ser el alumno o la alumna vista de forma aislada el foco de la evaluación educativa, sino que es el mismo proceso de interacción del individuo con sus entornos (aula, escuela, políticas, cultura) el espacio que ha de convertirse en el foco de la evaluación, el diseño y el desarrollo de la intervención educativa para poder así mejorar la calidad de sus aprendizajes y, en general, su competencia para la participación social. Antes de hacer la evaluación del alumnado, deberíamos evaluarnos a nosotros mismos y someter a evaluación al sistema. La mejora conseguida sería para todas y todos porque, al fin, la escuela (como la sociedad) sólo puede ser entendida como “un único coro con múltiples voces”.

## Referencias

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1995). “Valor social y académico de la evaluación”. En AA.VV. (1999). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Ed. Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- ADELMAN, C. (1987). "The Politics of Evaluating". En SKILBECK, M.: *Evaluating Curriculum in the Eighties*. London. Hodder and Stoughton.
- BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- CRONBACH, L. (1987). "Issues in Planning evaluations". En Murphy, R. y Torrance, H.: *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Paul Chapman.
- DE CONINCK, F. y GODARD, F. (1998). "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones". *Formas temporales de causalidad*. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zambudio (Coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (2 tomos). Barcelona: Anthropos.
- DE LA MORENA, R. (2005). "Editar una Vida (documental)". En *Foro de Vida Independiente de España, II Jornadas Nacionales Diversidad Funcional y Vida Independiente*. Málaga, Alhaurín el Grande. Ayuntamiento de Alhaurín el Grande.
- DE LA ROSA MORENO, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo. El fracaso escolar*. Madrid: Morata. (Nueva edición en 2005).
- FLECHA, R. (2001). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- GENTILE, P. (2000b). "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político". En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "La evaluación en la enseñanza". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HALLACK, J. (1977). *¿A quién beneficia la escuela?* Caracas: Monte Ávila Editores.
- HASLER, F.; BARNES, C. y ZARB, G. (2003). "El concepto de Vida Independiente a través de tres visiones: filosófica, socio-política y económica". En J. Vidal García Alonso (Coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- LEWIS, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: MEC-Paidós.
- MARTÍNEZ, L. E. (2005). Resiliencia: la capacidad para superarse en la adversidad. *Rev. El Cisne. Discapacidad, Educación y Rehabilitación*, 184 (Año XVI), 1-3. En "<http://www.elcisne.org/html/index.htm>" <http://www.elcisne.org/html/index.htm>
- PERRENOUD, P. H. (2008). *Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). "Cultura que genera la evaluación en las escuelas". En Varios: *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*: Granada.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas*. Ponencia presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla-Aljibe.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2007). Enseñar o el oficio de aprender. Sevilla: MAD Eduforma.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Diversidad escolar y contenidos escolares. *Revista de Educación*, nº 345, 83-109.
- TREND, D. (1995). *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- WEHMEYER, M. y SCHALOCK, R. L. (2001). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero*, vol. 33 (3), 15-31.

---

## Sobre los autores

**Miguel Ángel Santos Guerra.** Miguel Ángel Santos Guerra, leonés de nacimiento y malagueño de adopción, es Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es también Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras.

**Lourdes De La Rosa Moreno.** Profesora de la Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación.

# **Recensiones**

## **(Reviews)**



# Recensión

**LÓPEZ GONZÁLEZ, M. (2008).**

*Mujeres con discapacidad: mitos y realidad en las relaciones de pareja y en la maternidad.* Madrid: Narcea.

ISBN: 978-84-277-1582-0

147 páginas.

(P. 143-146)

La discapacidad se puede interpretar de diferentes maneras. Cada una de ellas implica una forma de ver, de pensar y de actuar ante el fenómeno de la discapacidad. Hoy, frente al modelo tradicional muy centrado en la deficiencia, el planteamiento actual entiende la discapacidad como una cuestión eminentemente social. Al considerar el contexto en su más amplio sentido, se comprueba que la discapacidad, como fenómeno social, afecta a tres ámbitos interconectados: el de las prácticas cotidianas, el de la identidad social y el de la estratificación social.

Este análisis social implica el desarrollo de un marco teórico que estudia la discapacidad en términos de "diferencia" y que evidencia las razones por las que la misma se traduce en marginación, exclusión y opresión. Pero también exige estudios empíricos que recojan la experiencia de las personas discapacitadas. Sin embargo, como ella misma indica, a pesar de la consideración de distintos factores de diversidad y de la incorporación de la perspectiva feminista en los estudios de la discapacidad, "resulta paradójico el olvido" o escasez de investigaciones sobre la realidad de las mujeres con discapacidad". Y es aquí donde aparece la investigación desarrollada por María López González (2008) presentada en su libro

sobre los mitos y la realidad en las relaciones de pareja y en la maternidad de las mujeres con discapacidad.

Ella presenta la experiencia de un grupo de mujeres con discapacidad, para mostrar sus valores, creencias y constructos sociales acerca de ellas mismas; identifica la posible discriminación y muestra las exigencias que condicionan su desarrollo y contrasta las diferencias, considerando las variables de edad y tipo de discapacidad. El conocimiento de su realidad contribuirá a cuestionar la opinión establecida sobre el tema y a propiciar la transformación social. Pero estas mujeres con discapacidad no quieren compasión. Frente a una imagen de debilidad, de supeditación, de sufrimiento, de inferior calidad de vida, ellas ofrecen unos rasgos comunes de lucha, de no resignación y de haber tratado de hacer realidad sus proyectos, acordes con su época.

Y esto conviene resaltarlo mucho, pues las mujeres con discapacidad suelen ser las grandes excluidas cuando de la discapacidad se trata. De ahí la importancia de las propuestas hechas en el Primer Congreso Internacional Mujer y Discapacidad en el año 2003, partiendo de una principio elemental: debemos cambiar el mun-

do, porque el mundo no está cambiando para nosotras. Por eso piden que las administraciones, el mundo empresarial, y en general todos los agentes sociales deben coordinarse para ofrecer servicios y tecnologías que lleguen a las mujeres con discapacidad y les sean útiles para el desarrollo de su propia identidad, de sus propias aspiraciones y dar así solución a sus problemas específicos.

No existe, sin embargo, un conocimiento preciso sobre la posición de la mujer con discapacidad en la sociedad de la información. Existen pocas estadísticas que ofrezcan datos y resultados sobre las mujeres con discapacidad. Por eso, ven necesario realizar investigaciones por y para mujeres con discapacidad con el fin de potenciar, mejorar y evitar desfases. Señalan que se está trabajando en la elaboración de indicadores psicosociales que permitan analizar la exclusión social de las mujeres con discapacidad y sirvan para disponer de mayor información sobre la posición de la mujer con discapacidad en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Y se presentan como retos:

- Trabajar en el fomento de la autoterminación que lleve a dar el paso desde el concepto de demandante de atención y cuidados al de ciudadanía plena, construyendo una sociedad democrática e integradora y no excluyente de personas que no puedan desarrollar sus derechos básicos como consecuencia de su discapacidad.
- Realizar una política transversal de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y dentro de ella una transversabilidad específica de la mujer discapacitada.

No se pueden olvidar las diferencias de género. Así Niemeier (2008) ha cons-

tado, al estudiar las respuestas emocionales ante la discapacidad atendiendo la diferencia de género, que los hombres experimentaban más dolor ante pérdidas de habilidades motoras, laborales o de independencia que las mujeres. Estas en cambio son más proclives a sentir dolor intenso ante déficits de comunicación o de pérdida de la capacidad de cuidar a otros. Además, las mujeres presentaban el doble de posibilidades de desarrollar depresión. Para concluir que el género es una categoría a tener en cuenta a la hora de implementar tratamientos de rehabilitación.

De todas formas, como señala la Declaración sobre el reconocimiento de los derechos de las niñas y mujeres con discapacidad (2008), a pesar de los avances importantes obtenidos en los últimos años, las niñas y mujeres con discapacidad siguen hoy en día enfrentándose a los efectos de una discriminación clara y rotunda. Lo demuestran los datos y las experiencias de las niñas y mujeres con discapacidad, que muestran la existencia de mayores carencias educativas, más desempleo, salarios inferiores, acceso limitado a los servicios de salud y maternidad, limitaciones para el disfrute de los derechos sexuales y reproductivos, acceso escaso o nulo a los programas y servicios dirigidos a las mujeres en general, mayor riesgo de padecer situaciones de violencia y todo tipo de abusos, limitación en la existencia de datos desagregados por género y discapacidad, infrarrepresentación en las asociaciones, etc. Estas mujeres experimentan aún más discriminación que los hombres con discapacidad y las mujeres sin ella. La existencia de prejuicios y estereotipos distorsionan la imagen que tienen de sí mismas y su percepción de ser ciudadanas con plenos derechos humanos y civiles.

La investigación de María constituye una rica aportación para la comprensión de los derechos de las mujeres con discapacidad y el libro un recurso más para hacer oír su voz, con dos partes bien diferenciadas. En la primera, presenta el marco personal y social de estas mujeres así como la investigación académica. En este momento, confluyen el movimiento de la discapacidad y el feminismo en el activismo político y la investigación, que deriva en nuevas investigaciones e interpretaciones en el estudio de la compleja realidad de las mujeres con discapacidad. Desde estas investigaciones, se puede constatar que ellas son más vulnerables en las relaciones interpersonales y, sobre todo, en las relaciones de pareja, tanto en el inicio como en el mantenimiento o la ruptura. En estas circunstancias adversas, la autoestima y competencia personal está amenazada, con sentimientos añadidos de culpabilidad, soledad y aislamiento. En cuanto la maternidad, aunque hoy está revalorizada en el caso de la discapacidad, siguen en pie los prejuicios y la carga culpabilizadora, lo que invita a profundizar en este campo, como se hace en este libro.

La segunda se centra en la realidad vital de las mujeres con discapacidad en sus relaciones de género, diferenciando entre las mujeres adultas y las jóvenes. En primer lugar se recoge el planteamiento de la investigación llevada a cabo, cuyos resultados han sido contrastados con las mujeres participantes. A continuación, se exponen los resultados obtenidos con el grupo de mujeres adultas con diferentes tipos de discapacidad. Ellas hablan de sus relaciones de pareja y de la maternidad con aportaciones que no pueden dejar indiferente a nadie. Lo mismo sucede con la experiencia de las mujeres jóvenes.

La autora, para facilitarnos la comprensión de su realidad, aporta en un capítulo las apreciaciones más relevantes de cada grupo con aspiraciones diferentes.

Termina el trabajo con unas reflexiones sobre algunos aspectos relevantes. Las mujeres con discapacidad tienen las mismas metas y aspiraciones que las demás. Muchas mujeres adultas, con no poco esfuerzo, han demostrado su capacidad y competencia como parejas y como madres. Sin embargo, muchos estereotipos siguen presentes en la sociedad actual. La imagen corporal y la social no dejan de tener sus repercusiones en las relaciones de pareja, sin dejar de ser, por otra parte, más vulnerables al abuso sexual

Sin embargo, las mujeres participantes en la investigación se han enfrentado con las situaciones y percepciones adversas, están orgullosas de los logros conseguidos y mantienen una visión crítica de una realidad que consideran injusta.

Las consideraciones finales que la autora no tienen desperdicio: estas mujeres están de acuerdo en que existe un progreso social claro, con la mejora de la calidad de vida y la participación de mujeres con discapacidad en distintos ámbitos. Pero no hay complacencia con la situación actual, aunque haya satisfacción por lo conseguido. Estas mujeres no quieren ser objeto de compasión como tampoco quieren seguir excluidas

Se trata, pues, de un trabajo concienzudo, fundamentado no sólo en la revisión de la literatura sobre el tema sino también sustentado en la compleja experiencia de las mujeres participantes quienes aportan su voz. El objetivo propuesto con esta publicación se consiguen con toda claridad: ayudarnos a conocer

una realidad desconocida para muchos y... muchas, a cuestionar el conocimiento establecido sobre el tema y contribuir al cambio social. Es el compromiso que la autora asumió con las mujeres participantes y que a todos, pero de forma especial a las personas comprometidas con la educación inclusiva, corresponde continuar, si queremos construir una sociedad más justa y humana.

Y no puedo terminar sin mostrar mi desacuerdo con la valoración de la autora de su libro como "modesta contribución". Este "pequeño gran libro" constituye una rica introducción en la problemática de las mujeres con discapacidad que no dejará indiferente a quién lo lea, al mismo tiempo, que abre caminos el camino para nuevas investigaciones y valientes compromisos de transformación social.

AMANDO VEGA FUENTE  
Universidad del País Vasco

## Referencias

- BARTON, L. (2000). *Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo?* I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Adhara, pp. 85-97.
- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2008). Reconociendo los derechos de las niñas y mujeres con discapacidad: un valor añadido para la sociedad futura. Conferencia Europea. Madrid, noviembre 2007. Madrid: CERMI- Cinca, 2008.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M. (2008). *Mujeres con discapacidad: mitos y realidad en las relaciones de pareja y en la maternidad*. Madrid: Narcea.
- NIEMEIER, J. P. (2008). Unique aspects of women's emotional responses to disability. *Disability and rehabilitation*, 30 (3), pp. 166-173.
- PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL MUJER Y DISCAPACIDAD (2005). Conclusiones (20-3-03). [http://www.mi-congreso.gva.es/mujer/doc/Conclusiones\\_espanol.doc](http://www.mi-congreso.gva.es/mujer/doc/Conclusiones_espanol.doc).

# Recensión

**CABERO, J.; CÓRDOBA, M.  
y FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (Coords.) (2007).**

*Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías  
y atención a la diversidad.* Sevilla: MAD Eduforma.

ISBN: 84-665-7486-7

270 páginas

(P. 147-149)

Sin duda, la incorporación del medio informático y las redes telemáticas, con su naturaleza multimedia y sus interminables posibilidades cognitivas y sociales, han supuesto para el mundo educativo la apertura de una nueva puerta metodológica y de reflexión didáctica que ha aportado nuevos puntos de vista y nuevas posibilidades al desarrollo del trabajo del aula. Como el caso de casi todas las tecnologías, sin duda los cambios que implican no tienen que ver sólo con la naturaleza de la tecnología en sí misma, sino con el uso que el docente hace de ella, uso que está condicionado a su vez por mil y un factores que no están controlados por un solo estamento.

No obstante, si la incorporación del uso de las tecnologías al abanico de posibilidades didácticas supone una posibilidad educativa y un desafío cuando nos referimos al aprendizaje en términos generales, es imprescindible apuntar que, cuando nos referimos a la educación en la diversidad, dichos cambios tecnológicos han resultado francamente reveladores. El uso de las tecnologías ha permitido alcanzar niveles de desarrollo impensables en el marco de una educación universal que atiende convenientemente a la diversidad propia de nuestras sociedades. Pero para ello el conocimiento amplio de las posibi-

lidades que dichas tecnologías nos ofrecen, resulta de primera necesidad para todos los profesionales que de una u otra forma estamos ligados al sistema educativo, ya sea como especialistas, maestros, docentes o investigadores.

Ante esta realidad, el libro que nos ocupa supone una visión global, pero a la vez sistematizada y especialista de este marco tecnológico adaptado y adaptador del mundo a las diferentes características de esos “usuarios diversos” del sistema educativo. En términos generales, el libro hace una aproximación reflexiva y comentada de las diferentes tecnologías que han surgido y siguen surgiendo en torno a la educación de personas que, debido a particularidades físicas psíquicas o sensoriales, no tienen las mismas condiciones de partida en su forma de acceso, transformación y producción de la información y, por lo mismo, se ven afectadas en sus posibilidades de acceso a los modelos educativos tradicionales.

El primer capítulo, firmado por los coordinadores del libro, nos hace una primera panorámica general; en él se abordan ideas previas sobre el papel de las nuevas tecnologías y su utilización en la atención a la diversidad, así como una aproximación preliminar a los grandes hitos que

configuran dicho cuerpo tecnológico. A partir de ahí, el libro se estructura en tres partes más o menos diferenciadas: una primera parte que se dedica a las TIC relacionadas con disminuciones físicas o sensoriales (auditiva, visual y motórica); una segunda en la que se abordan las disminuciones relacionadas con los aspectos psíquicos de los sujetos (diversidad cognitiva y problemas de conducta), y una tercera en la que se abordan problemáticas sociales específicas desde el punto de vista de las tecnologías (educación compensatoria, accesibilidad e inserción laboral).

La primera parte se estructura en tres capítulos. El primero de ellos (capítulo 2) firmado por M.<sup>a</sup> del Pilar Sánchez Hipola, aborda en profundidad las tecnologías de sustitución, aumentación, y reeducación específicas para estudiantes con disminución total o parcial de la capacidad auditiva, así como las específicas consideradas de “mejora” de la calidad de vida de las personas sordas. Los capítulos 2 y 3 están firmados por los coordinadores del texto y abordan respectivamente la diversidad motórica y visual; en ambos casos los autores realizan aclaraciones básicas referidas al campo de estudio dedicado a dichas disminuciones y hacen un amplio recorrido por diversas tecnologías que sirven como apoyo para las personas que tienen alguna de estas características, y otras que sirven como soporte para el trabajo en el aula de dichas personas.

La segunda parte nos ofrece una visión de las TIC como apoyo en casos de diversidad asociada a características psíquicas de las personas. Así en el capítulo 5 Juana M.<sup>a</sup> Ortega expone los problemas para la enseñanza y el aprendizaje asociados a la diversidad cognitiva, especialmente aquellos relacionados con los procesos

de memoria, atención y percepción, y, tomando como base las características y potencialidades multimedia de las TIC, analiza el papel de dichos multimedia en la mejora y apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo además una primera incursión en tecnologías móviles y dispositivos de uso personal (PDA) en el trabajo con estos alumnos. De una forma similar, en el capítulo 6 Fernando Peñafiel nos habla de la diversidad asociada a los problemas de conducta, pero en dicho capítulo no aborda las TIC como solución, pero sí incide en el papel de las mismas como apoyo en los procesos de reeducación y refuerzo de conductas socialmente aceptables, en el marco de un planteamiento flexible de la educación dentro y fuera de las aulas, y hace un hincapié especial en la necesidad de integrar dichas posibilidades de forma activa en el currículum.

Ya en la tercera parte del libro (capítulos 7, 8 y 9), se atienden temas transversales relacionados con problemáticas sociales conectadas de forma más o menos frecuente con el tratamiento social de la diversidad y las nuevas tecnologías. Ramón Tirado aborda en el capítulo 7 la educación compensatoria como marco al que se suscribe la atención a la diversidad con TIC en nuestro sistema educativo; acomete conceptos como la brecha digital y la ubica en el discurso de la exclusión social, y analiza conceptos básicos emanados de la sociedad y ya plasmados en la legislación que integra estos temas, como los derechos humanos en el ciberespacio o la alfabetización, analizándolos también desde proyectos ya puestos en marcha. En el capítulo 8 Luisa Torres nos acerca al concepto de accesibilidad en las TIC, analizando tanto las condiciones de accesibilidad hardware como las software, y planteando las necesidades reales que hacen que la accesibilidad sea algo imprescindible en un modelo

social abierto a la diversidad, no sólo a razón de los problemas de los que tienen disminuciones psíquicas, físicas o sensoriales, sino de todos en tanto que ciudadanos de primer orden, y proponiendo modelos de reconocido prestigio nacional e internacional para la adaptación accesible de los materiales y recursos TIC que existen en nuestras aulas. El último capítulo de esta tercera parte, y del libro, viene firmado por Pedro Pablo Berruezo, y toca de lleno una de las problemáticas asociadas a la diversidad que más interesa de cara a garantizar no sólo que las personas tengan acceso a la educación, sino que puedan ejercer una ciudadanía de pleno derecho, la empleabilidad; así en este capítulo se estudia a las TIC como recurso para el trabajo, tanto en su calidad de apoyo para la preparación para el mundo laboral (preparación social, psicológica y cognitiva), como para la consecución y mantenimiento del puesto de trabajo (formación, apoyo, soporte) y, cómo no, para la realización del mismo (ayudas técnicas, modalidades de teletrabajo, etc.).

Las redes de comunicación y las herramientas telemáticas que han inundado nuestro entorno son sin lugar a duda fuente de muchas preguntas que abordan diariamente nuestro quehacer como educadores y como miembros de esta sociedad; Nuevas tecnologías y nuevas preguntas, pero también nuevas esperan-

zas, posibilidades, ventanas y puertas de acceso y salida al mundo, que debemos conocer para poder abrir y aprovechar.

Las nuevas tecnologías ha abierto aún más, si cabe, las posibilidades de la educación (ya no sólo del aula como espacio), especialmente por la creación de ese nuevo espacio de interacción, el ciberespacio, en el cual, y como casi la totalidad del resto de procesos comunicativos humanos, se puede llevar a cabo la educación (y muy particularmente en una “educación inclusiva”), incidiendo no en un entorno determinado para que se “adapte” a un determinado individuo, sino permitiendo que cada persona pueda incluir en el ciberespacio su espacio educativo, prácticamente, en los términos en los que lo desee.

El libro que analizamos es un manual de lectura fluida e intensa para aquellos interesados en el tema, bien sean expertos o noveles en este campo de estudio; pero además es una invitación; una invitación a asomarse por esa nueva ventana abierta por las tecnologías y que puede dar más luz en la forma como aprenden hoy día las personas y, más aún, la forma en la que muchos, que tienen más difícil aprender por los métodos tradicionales, pueden crear nuevas vías hasta su aprendizaje.

LINDA J. CASTAÑEDA  
*Universidad de Murcia*

---

## Los autores

**Julio Cabero Almenara** es catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Desde hace varios años trabaja en la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación al ámbito educativo.

**Margarita Córdoba Pérez** es profesora titular de la Universidad de Huelva. En la actualidad desarrolla su labor en torno a la diversidad del alumnado.

**José María Fernández Batanero** es profesor titular de la Universidad de Sevilla y su trabajo se desarrolla en el área de atención a la diversidad del alumnado.



# 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 A.P.A. (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 especial / 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 diversidad multicultural**  
Propuestas educativas para trabajar con alumnado extranjero Próxima Publicación
- **Escuela y discapacidad intelectual**  
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria Próxima Publicación
- **La educación afectivo-sexual y la discapacidad** Próxima Publicación
- **Redes naturales de apoyo educativo**  
Propuestas educativas para trabajar en el aula ordinaria Próxima Publicación
- **Cine y diversidad social**  
Instrumento práctico para la formación en valores 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 Próxima Publicación

## Fomación 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 pizarra digital**  
Una ventana al mundo desde las aulas Próxima Publicación

- **La videoconferencia**  
Aplicaciones al ámbito educativo y empresarial Próxima Publicación
- **Formación Semipresencial**  
Basada en la Red (blended learning) Próxima Publicación
- **Videoblogs y audiovisual 2.0**  
Usos educativos Próxima Publicación
- **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
- **Enseñar a pensar, enseñar a vivir**  
Educar mediante el diálogo ciudadanos democráticos Próxima Publicación
- **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