

educar y orientar

LA REVISTA DE COPOE

Nº 11
NOVIEMBRE
2019

Hacia una educación inclusiva

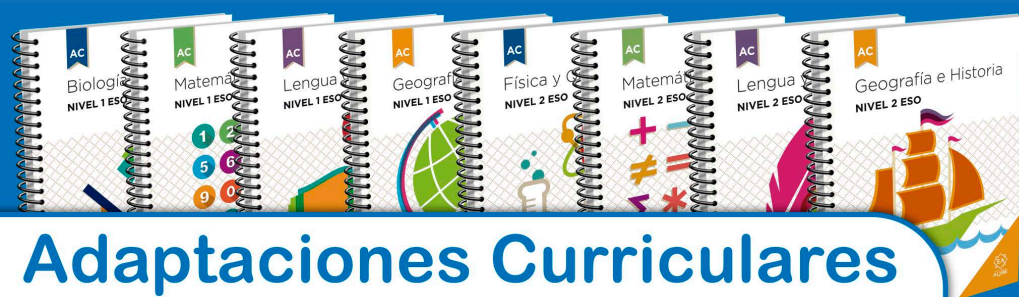
Entrevistamos a César Bona
e Ignacio Calderón

El diseño universal de aprendizaje,
un modelo de aprendizaje para
todos y todas

Estrenamos la sección “Timología”

Conociendo E-BEO, un portal para
la evaluación psicopedagógica en
el ámbito educativo

Experiencias de trabajo centradas
en la inclusión educativa



¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES
ALJIBE

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

Adaptaciones Curriculares

CONSEJO EDITOR

Director: José Luis Galve Manzano

Presidenta de COPOE: Ana Cobos Cedillo

Presidente de COPOE (2005-2014): J. Antonio Planas Domingo

Vocales: Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz, Jaume Francesch i Subirana, Jesús Ibáñez Bueno y Sílvia Oriá Roy

Secretaría, administración y publicidad: Antonio Cantero Caja

Tesorería: Andrea Barrios Valdés

CONSEJO DE REDACCIÓN

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía:
Isabel Bueso González y Diana Fuior

Asociación Madrileña de Profesionales de la Orientación y Educación:
Enrique López, Marisa Mariana y Cristóbal Calderón

Asociación Profesional de Orientadores de la Comunidad Valenciana:
Rocío Navarro Lacoba

Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura:
Elisa Jiménez

Asociación de Profesores de Orientación Educativa de La Rioja:
María José Marrodán

CONSEJO DE ASESOR Y CONSULTIVO

Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE.

Edita: COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

CIF: G99061285

Dirección: Paseo Constitución, 12 - 6ª planta. 50008 - Zaragoza

www.copoe.org || copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Cada autor se hace responsable sobre la originalidad de los contenidos aportados (textos, imágenes, gráficos, etc).

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y sus Asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educativas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación.

"Educar y Orientar" se distribuye únicamente desde la página oficial de la revista, www.revista.copoe.org. COPOE no puede garantizar que los ejemplares descargados desde otras plataformas se correspondan con la versión original publicada.

ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE



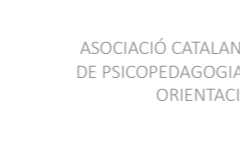
ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA



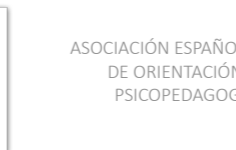
ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESSIONAL



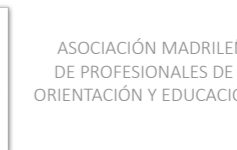
ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



ASSOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



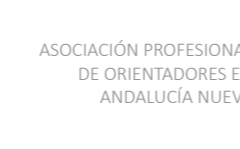
ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE HUELVA



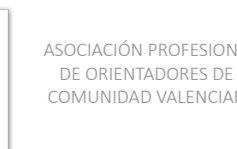
ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN ANDALUCÍA NUEVA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA



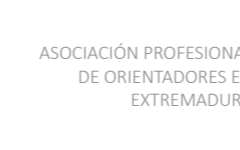
ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN



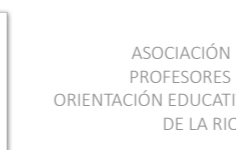
ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA



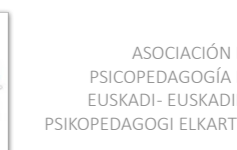
ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA



ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS



ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA



Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España



XI Encuentro Estatal de Orientación Educativa

Orientación en el desarrollo y bienestar para tod@s

24 y 25 de abril 2020 en Logroño, La Rioja



EDITORIAL

7 / EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE. UN MODELO DE APRENDIZAJE PARA TODOS Y TODAS

Por María José Marrodán

ENTREVISTAS

13 / ENTREVISTA A CÉSAR BONA Por Elisa María Jiménez

18 / ENTREVISTA A IGNACIO CALDERÓN Por Jaume Francesch

OPINIÓN Y DEBATE

22 / ENTREVISTAS A CARMEN PERDICES, AMALIA SAN ROMÁN Y ELENA MARTÍN

TIMOLOGÍA

27 / TIMOLOGÍA: HACIA UNA CIENCIA DE LAS EMOCIONES Por Rafael Bisquerra

31 / DIÁLOGO CON... ANNA CARPENA Por Rafael Bisquerra

34 / LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: UNA APUESTA POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO Por C. Chao

37 / LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA Por María Inés Rebollo

40 / COMPROMISOS, RETOS Y DESAFÍOS EN LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Por Estíbaliz Benito

APUNTES TEÓRICOS

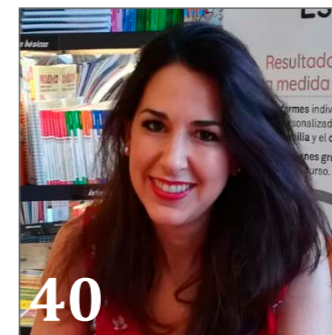
44 / DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UN MODELO GLOBAL PARA UNA ORIENTACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA Por Carmen Alba

48 / CONCEPTUALIZANDO EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Por Coral Elizondo

54 / LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA ANTE EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA Por Raquel Palomo, Cecilia Simón y Gerardo Echeita

60 / EL PAPEL DEL PROFESORADO Y DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN

Por M. Isabel Villaescusa



EXPERIENCIAS

65 / INCLUSIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA ECOSOCIAL Por Víctor Manuel Rodríguez

69 / UNIENDO CAPACIDADES Por Cristóbal Calderón y Ana Roa

75 / OPERACIÓN BEIJERINCK Por Carolina Álvarez y Beatriz Cánovas

79 / EL TEATRO NEGRO Y MUCHO MÁS Por Raquel Borrás

ORIENTACIÓN Y TIC

84 / USO DE TIC EN ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA Por Mónica Diz y Alberto del Mazo

LA VENTANA DE COPOE

89 / PROPUESTAS DE COPOE PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

92 / MIRANDO LA ACO-EP DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA Por Dionisio Ortiz

94 / CRÓNICA DEL ENCUENTRO DE COPOE CON EL PRESIDENTE DEL GOBIERNO, PEDRO SÁNCHEZ, Y LA MINISTRA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, ISABEL CELAÁ Por Ana Cobos

96 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

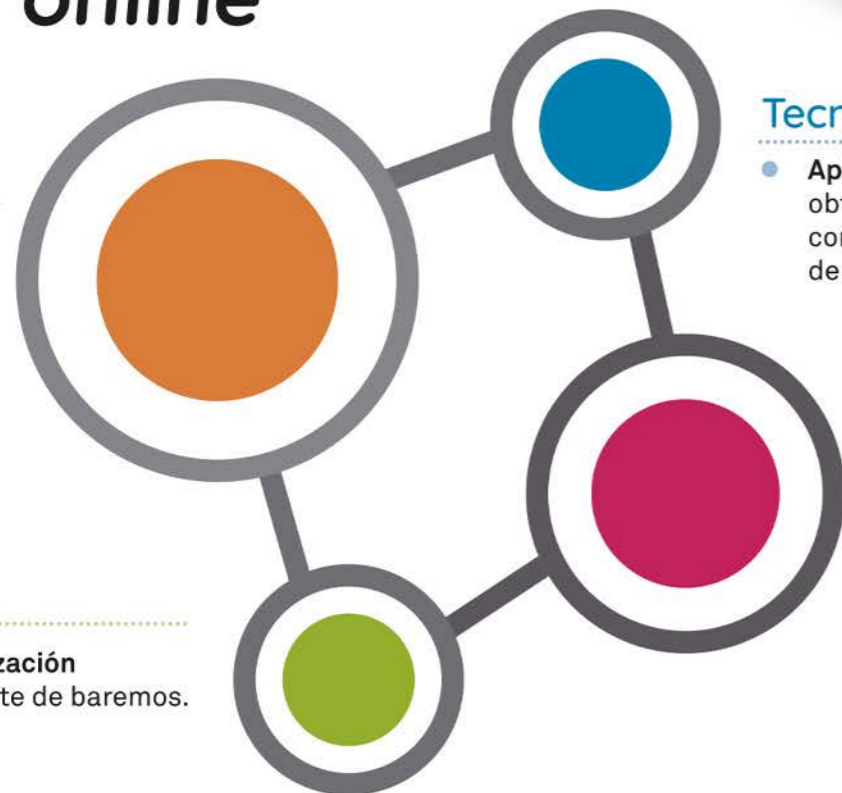
EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE. UN MODELO DE APRENDIZAJE PARA TODOS Y TODAS



NOVEDAD
Curso escolar
2019 / 2020
¡Solicite una
PRUEBA
GRATUITA*!

Portal de Evaluación Escolar online

- Resultados a medida**
- Informes individuales y personalizados para la familia y el centro.
 - Resúmenes grupales de cada curso.



Tecnológico

- Aplicación, corrección y obtención de resultados completamente **online** y de forma inmediata.

Fiable

- Actualización constante de baremos.

Flexible

- De 4 a 18 años (Desde Infantil hasta Bachillerato).



María José Marrodán Gironés.
Licenciada en CC de la Educación. Orientadora y escritora. Presidenta de APOLAR y de la Asociación Riojana de Lectura Fácil.

En uno de los muchos mensajes de WhatsApp, un compañero enviaba una viñeta que seguro que conoceréis: Un padre le pregunta a su hijo (se deduce que llega de su primer día en el colegio) si en su clase hay muchos extranjeros, a lo cual él le responde: "en mi clase solo hay niños".

"En mi clase solo hay niños" (entiéndase como nombre genérico que incluye a niñas), y es que bien mirado lo que nos pasa a los adultos es que nos empeñamos en ser los únicos educadores de los pequeños y pequeñas, obviando con frecuencia las muchas "lecciones" de sentido común, que ellos y ellas nos dan.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA también opina que en las aulas de los centros de cualquier etapa, incluida la universitaria, solo hay personas. Por tanto, nuestro deber como educadores, como orientadores y como administraciones educativas es atenderlos y facilitar por todos los medios posibles el acceso a la información y por ende a la Educación. Una Educación con mayúscula que incluya a todas las personas; que incluya todos los métodos, técnicas, instrumentos y estrategias que permitan dicha inclusión; una que contemple tanto la razón como la emoción y por ello tenga en cuenta las teorías y las prácticas que la hagan posible.

Así, el **derecho de todos a la Educación**, estipulado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; **el movimiento** iniciado en 1990 con la Conferencia Mundial sobre **Educación para Todos**, que tuvo lugar en Jomtien-Tailandia; y el **derecho al acceso a la información y a la inclusión** tratados en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar-Senegal, en el que la comunidad internacional reafirmó su compromiso de alcanzar la Educación para Todos (UNESCO, 2000), **se hallan en la base del Diseño Universal de Aprendizaje** como una metodología docente que proporciona una atención a la diversidad, real y eficaz.



www.e-beo.com

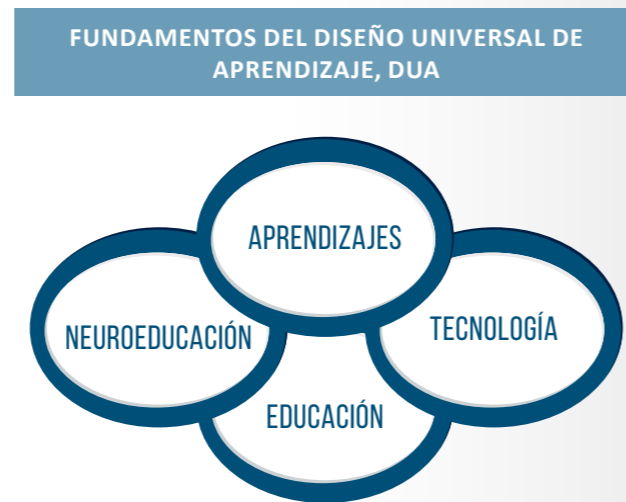


Cronológicamente, el término **diseño universal** surgió con **Ron Mace**, en 1970 (Cast, 2008; Cast 2011; Pastor, et al., 2013), referido a la arquitectura. Mace lo **definió como el diseño de un producto o entorno que cualquiera puede usar y no requiere de adaptación particular en la medida de lo posible**. Posteriormente el término fue acuñado para el ámbito educativo en el **Centro para la Tecnología Especial Aplicada, CAST**. El Centro para la Tecnología Especial Aplicada, CAST nació en 1984 con el fin de que los alumnos con algún tipo de discapacidad pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros, desarrollando para ello tecnologías que apoyasen su proceso de aprendizaje.

Los fundadores del centro **CAST, David H. Rose y Anne Meyer, junto con Grace Meo y Skip Stahl**, se dedicaban a adaptar materiales y también los ordenadores y las tecnologías, que iban apareciendo, para que el alumnado pudiera aprender. **Este equipo dedujo que el problema no eran los alumnos y alumnas, sino los currículos, generalmente inflexibles que no tenían en cuenta la diversidad** de los discentes.

A partir de 1990, este equipo de investigadores, basándose en la neurociencia aplicada al aprendizaje **desarrolló el concepto con los mismos principios que el Diseño Universal adaptándolos al diseño curricular**. De este modo se tienen en cuenta los ritmos, los estilos de aprendizaje, los estilos de pensamiento y las diferentes características neuronales que influyen en el aprendizaje (CAST 2011; Pastor, et al., 2013).

Tal como consta en la Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje, **El DUA es un Nuevo Diseño para la organización educativa, lo cual conlleva tanto la flexibilización de los currículos para adaptarse a la diversidad del alumnado como la de nuestra mente docente, de modo que tengamos en cuenta que la diversidad es la norma y no la excepción**.



Cuadro 1: Fundamentos del Diseño Universal de Aprendizaje. DUA

PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

El DUA se fundamenta en **3 principios** (CAST 2008; CAST 2011; Pastor, et al., 2013) **basados en la investigación neurocientífica y relacionados con tres redes neuronales: de reconocimiento, estratégicas y afectivas** (cuadro 2). **Derivados de ellos nacen sus respectivas pautas** que nos ayudan a reflexionar y determinar los ajustes más apropiados que podemos hacer.

	<p>Principio I: El “qué” del aprendizaje. Proporcionar múltiples medios de representación. Aunque que no existe una única forma eficaz de representar la información para todas las personas, sí podemos presentar la información al alumnado en soportes y formatos variados que tengan en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información de forma que todos y todas puedan comprenderla.</p> <p>En el “qué” del aprendizaje se activan las redes de reconocimiento, localizadas en la zona posterior.</p>
	<p>Principio II: El “cómo”. Proporciona múltiples medios de acción y expresión. Ofrece o crea espacios de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan al alumnado distintas posibilidades para expresar lo que están aprendiendo, para organizarse y planificarse.</p> <p>En el “cómo” del aprendizaje se activan las redes estratégicas, localizadas en lóbulos frontales.</p>
	<p>Principio III: El “por qué”. Brinda diferentes formas de implicación y compromiso. Ofrece utilizar diversas estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y facilitar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En el “por qué” del aprendizaje se activan las redes afectivas, localizadas en la zona límbica.</p>

Cuadro 2: Principios y Redes del DUA

APLICACIÓN DEL DUA: PAUTAS


Las Pautas del DUA están organizadas de acuerdo a esos tres principios fundamentales (de representación, acción y expresión e implicación). Para hacerlas efectivas se necesita concretarlas, al máximo posible, en actuaciones, por ello cada pauta tiene sus **Puntos de Verificación**.

No debemos olvidar que las pautas no son una “receta mágica”, sino un conjunto de estrategias que se pueden emplear para superar las barreras existentes en la mayoría de los currículos, a la vez que sirven para crear otras opciones que permitan la accesibilidad de todos y todas a los aprendizajes.


Describimos en los cuadros 3, 4 y 5 las pautas derivadas de los tres principios fundamentales del DUA, así como sus puntos de verificación con algunos ejemplos concretos.

	<p>PRINCIPIO I: PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN (EL QUÉ DEL APRENDIZAJE)</p> <p>REDES DE RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE</p>
<p>PAUTA 1: PROPORCIONAR DIFERENTES OPCIONES PARA LA PERCEPCIÓN</p>	<p>1.1. Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información. Ejemplo: tamaño de la letra.</p> <p>1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>1.3. Ofrecer alternativas para la información visual.</p>
<p>PAUTA 2: PROPORCIONAR MÚLTIPLES OPCIONES PARA EL LENGUAJE, LAS EXPRESIONES MATEMÁTICAS Y LOS SÍMBOLOS</p>	<p>2.1. Clarificar el vocabulario los símbolos. Ejemplo: proporcionar símbolos gráficos con descripciones de texto alternativas. Lectura Fácil.</p> <p>2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura. Ejemplo: establecer conexiones con estructuras aprendidas previamente.</p> <p>2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. Ejemplo: usar voz automática con la notación matemática digital (Math ML).</p> <p>2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas. Por ejemplo: insertar apoyos visuales no lingüísticos para clarificar el vocabulario (imágenes, vídeos, etc.).</p> <p>2.5. Ilustrar a través de múltiples medios. Ejemplo: movimiento, diagramas, vídeo, viñeta de cómic, fotografía, pictogramas ARASAC).</p>
<p>PAUTA 3: PROPORCIONAR OPCIONES PARA LA COMPRENSIÓN</p>	<p>3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos. Ejemplo: Usar imágenes visuales, fijar conceptos previos ya asimilados, practicar rutinas, utilizar mapas conceptuales, métodos KWL –Know, Want-to-know, Learned.</p> <p>3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. Ejemplo: Usar esquemas, organizadores gráficos.</p> <p>3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. Ejemplo: Agrupar la información en unidades más pequeñas, trabajar con tablas de doble entrada.</p> <p>3.4. Maximizar la transferencia y la generalización. Ejemplo fomentar el uso de estrategias nemotécnicas. Emplear o adaptar textos a Lectura Fácil.</p>

Cuadro 3: Principio DUA 1. Red neuronal. Pautas. Puntos de verificación y ejemplos.

 PRINCIPIO II: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN (EL CÓMO DEL APRENDIZAJE). REDES ESTRATÉGICAS	
PAUTA 4: PROPORCIONAR OPCIONES PARA LA INTERACCIÓN FÍSICA	4.1. Variar los métodos para la respuesta y la navegación. Ejemplo: Dar alternativas a la marca con lápiz/boli o para controlar el ratón. Empleo de la voz, conmutadores, joysticks, teclados o teclados adaptados. 4.2. Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo. Ejemplos: Proporcionar acceso a teclados alternativos. Personalizar plantillas para pantallas táctiles y teclados.
PAUTA 5: PROPORCIONAR OPCIONES PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN	5.1. Usar múltiples medios de comunicación. Por ejemplo: Componer o redactar en múltiples medios como: texto, voz, dibujo, cine, escultura. Usar objetos físicos manipulables. Usar medios sociales y herramientas Web interactiva (chat, foros,...) 5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. Ejemplo: proporcionar comienzos o fragmentos de frases, correctores ortográficos, software de reconocimiento, conversores texto-voz, calculadoras, calculadoras gráficas. 5.3. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución. Ejemplo: Proporcionar diferentes modelos de simulación, diferentes tipos de feedback, ejemplos variados de soluciones novedosas a problemas reales.
PAUTA 6: PROPORCIONAR OPCIONES PARA LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	6.1. Guiar el establecimiento adecuado de metas. Ejemplos: Facilitar modelos o ejemplos del proceso y resultado de la definición de metas. Poner las metas, objetivos y planes en algún lugar visible. 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. Por ejemplo: Facilitar pautas para dividir las metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables. Facilitar estrategias para "pensar en voz alta". 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos. Ejemplo: Aportar organizadores gráficos y plantillas para la recogida y organización de la información. 6.4. Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances. Ejemplo: Hacer preguntas para guiar el auto-control y la reflexión. Usar matrices de valoración (scoring rubrics).

Cuadro 4: Principio DUA 2. Red neuronal. Pautas. Puntos de verificación y ejemplos.

 PRINCIPIO III: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN (EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE). REDES AFECTIVAS	
PAUTA 7: PROPORCIONAR OPCIONES PARA CAPTAR EL INTERÉS	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía. Ejemplo: sea posible, en el establecimiento de sus propios objetivos personales académicos y conductuales. 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. Por Ejemplo: Variar las actividades y las fuentes de información. 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. Ejemplos: Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula. Utilizar gráficos, calendarios, rutinas de clase. Variar los niveles de estimulación sensorial.
PAUTA 8: PROPORCIONAR OPCIONES PARA MANTENER EL ESFUERZO Y LA PERSISTENCIA	8.1. Resaltar la relevancia de metas y objetivos. 8.2. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos. Ejemplo: Variar los grados de libertad para considerar un resultado aceptable. 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad. 8.4. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea. Ejemplo: Proporcionar un feedback específico, frecuente, en el momento oportuno, más informativo, que comparativo o competitivo.
PAUTA 9: PROPORCIONAR OPCIONES PARA LA AUTO-REGULACIÓN	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. Por ejemplo: Proporcionar avisos, recordatorios, pautas, para auto-regularse. 9.2. Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. Ejemplos: Proporcionar estrategias para afrontar situaciones de ansiedad; o para reducir las distracciones o/y los pensamientos negativos. 9.3. Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión. Por ejemplo mediante gráficos.

Cuadro 5: Principio DUA 3. Red neuronal. Pautas. Puntos de verificación y ejemplos.

PRINCIPALES EXPERIENCIAS, INVESTIGACIONES Y DIFUSIÓN DEL DUA

Milagros Rubio Pulido nos aporta, en la página referida en la bibliografía, una relación de pioneros, estudiosos e implementadores del DUA, a la que hemos añadido otras referencias importantes que siguen a continuación.

En el ámbito internacional:

- El centro promotor del DUA en Estados Unidos, UDL-center, un espacio donde encontrar información sobre cómo implementar el DUA, recursos, materiales accesibles, evidencias, etc.
- La Red Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), que dispone de un blog dedicado al DUA. <http://riineeaccesibilidad.blogspot.com/>

En el ámbito estatal:

- La Universidad Complutense de Madrid y el grupo EducaDUA, liderados por Carmen Alba Pastor.
- El grupo INICO en la Universidad de Salamanca, con un artículo de Sergio Sánchez y Emiliano Díez: "La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje".
- El Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEPAT) cuyo documento "Diseño para todos en educación", en 2015, planteaba un modelo de escuela inclusiva, y aportaba ejemplos e iniciativas al respecto.
- El Ministerio de Educación en su material formativo: "Educación inclusiva: iguales en la diversidad", incluye el DUA. Así mismo desde el curso 2016/2017 se creó el Plan de Neurociencia aplicada a la Educación, que tiene en cuenta los estudios de la neuropsicología para mejorar las condiciones en que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar su máximo desarrollo.
- Como docentes muy involucrados con la inclusión educativa y en la difusión e implantación del modelo DUA, podemos citar a Coral Elizondo, Antonio Márquez, María Eugenia Pérez, José Blas García, J.A. Espinosa, José Luis Redondo (Úbeda), Milagros Rubio,... Profesorado de la Universidad de Salamanca, de la Universidad Católica de Murcia. Las Experiencias de implantación en Almería o Murcia. El análisis del DUA en la Universidad. Grupo de Trabajo "OrINCLUSIVA",
- En las redes sociales son muy elocuentes y de gran interés los debates y recopilación de información que realiza el Colectivo Orienta, mediante sus Blogs, Facebook y Twitter... y muchos otros, que seguro están a nuestro lado y deseamos que compartan sus experiencias, ilusiones y desvelos.

En resumen, y con palabras de Milagros Rubio (2017), el DUA implica que pongamos nuestra **mirada en la capacidad y no en la discapacidad, que prioricemos una visión humanista de la educación, que huyamos del modelo de déficit para centrarnos en un modelo competencial, que veamos como discapacitantes a los contextos y no a las personas, porque todos tenemos capacidades, pero de un modo diferente.**

Queremos concluir animando a los docentes y orientadores a conocer el DUA e implicarse en este modelo. Hay muchas cosas que ya hacemos, aun sin ser conscientes de toda su bondad y otras que están por hacer. No podemos cambiar el mundo, pero sí nuestros entornos y colaborando. Como dijo Ryunosuke Satoro *Solos somos una gota, juntos un océano.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burgstahler, S. (2011). Universal Design: process, principles and applications. Seattle (EE. UU.): DO-IT, University of Washington (recuperado el 25/6/2014 de <http://www.washington.edu/doit/Brochures/Programs/ud.html>)

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). Traducción al español, Versión 2.0. Carmen Alba Pastor, Pilar Sánchez Hipola, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río. Universidad Complutense de Madrid, octubre 2013. <http://congreso.formacionib.org/1368.pdf>

Colectivo Orienta <https://colectivorienta.wordpress.com/> y Orientadores en red: <http://orientadoresenred.blogspot.com.es/>

Díez Villoria, E y Sánchez Fuentes, S. Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad, 2015. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5246976>

Díez Villoria, E y Sánchez Fuentes, S. La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje

Gómez Bustamante, I; Ladino Cárdenas, M.A. Trujillo Sossa, C. La Enseñanza Basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, una posibilidad desde el marco de la Educación Inclusiva con calidad. Trabajo de grado, 2016. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6977/1/ivone_alejandra_catalina_educacioninclusiva_2016.pdf

JOMTIE_S.PDF UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

López, C. R. (CEP de Almería) y otros DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: POTENCIALIDAD DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) COMO MODELO TRANSFORMADOR DE LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA. (PIV-030/18). Recuperado de <http://congreso.formacionib.org/1368.pdf>

Navarro, J; Fernández, Mª. T.; Soto, F. J. y Tortosa F. (Coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>

ONU. (2015). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Pastor, C.A. (Coord.) (2012) Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Pastor, C. A.; Sánchez, P.; Sánchez, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), texto completo (versión 2.0). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Pastor, C.A. (Coord.) (2016) Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva. Madrid. Morata.

Pimienta, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. ISBN 978-607-32-0752-2. PEARSON EDUCACIÓN – México. Recuperado de: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimienta.pdf

Ruio Pulido, M Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos Recuperado de <https://emtic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3020-diseño-universal-para-el-aprendizaje-porque-todos-somos-todos>

Tomasevki, K. (2000). Indicadores del Derecho a la Educación. Revista IIDH, 40, 341-388. UNESCO. (1994). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/>

Veloza, C.M. y Martínez, N.D. (2013). Modelo pedagógico y Lineamientos curriculares para el desarrollo de la formación integral. WEEF: World Engineering Education Forum. Cartagena- Colombia. Recuperado de: <http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/514/136>

OTROS RECURSOS Y HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL DUA

Aula Abierta Arasaac: portal con materiales, tutoriales y ejemplos de uso de la comunicación aumentativa y/o alternativa, apoyada con pictogramas.

DUALizaTIC: las TIC al servicio del DUA, web de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Checklist para dualizar recursos educativos digitales, diseñada por Mª Milagros Rubio Pulido.

Herramientas DUA del CAST: permiten diseñar entornos de aprendizaje flexibles para diferentes niveles educativos, como es por ejemplo la herramienta de diseño de libros digitales accesibles mediante Bookbuilder.

Herramientas TIC para la lectura fácil: sección del artículo "Lectura fácil: un modelo de diseño para todos" publicado en noviembre de 2017 en este portal.

La Rueda DUA: una excelente y completísima recopilación de recursos tecnológicos clasificados siguiendo los principios y pautas DUA, realizada por Antonio Márquez Ordóñez.

Portal TICa: tecnologías de la información y la comunicación accesibles.

APRENDE MÁS

PSICOTERAPIA duelo TDAH
PSICOLOGÍA LA ENTREVISTA
neurocognitivos bullying terapia de juego
PERSONALIDAD sexualidad
WAIS IV burnout PSICOPATOLOGÍA
Riesgo suicida mediación crimen
PSICOANÁLISIS PSICOLÓGICOS
DSM-5 SER TERAPEUTA
Resiliencia GESTALT
NEUROPSICOLOGÍA funciones ejecutivas
superdotados
MANUAL adolescentes
PUBLICACIÓN PERSONALIDAD
APA violencia (...)



DISTRIBUIDO EN EXCLUSIVA EN ESPAÑA POR

CEPE editorial
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR & ESPECIAL

EDITORIALCEPE.ES



ENTREVISTA A CÉSAR BONA

“Las diferencias son siempre un valor y nunca un defecto y es de las personas que son diferentes a ti, de las que tú aprendes más”.



César Bona es maestro y escritor. Licenciado en Filología Inglesa y Diplomado en Magisterio en Lengua Extranjera.

Por sus múltiples proyectos vinculados a la participación infantil recibió el Premio Magister de Honor por la Plataforma de la Escuela Pública, el Premio Crearte del Ministerio de Cultura en dos ocasiones por su estímulo de la creatividad, así como también la Cruz José de Calasanz, máxima distinción en la educación aragonesa o el Premio Medio Ambiente Aragón 2013. Tras sus 16 años de trayectoria, fue nominado al Global Teacher Prize en 2014 como uno de los 50 mejores maestros del mundo.

¿Cómo valoras el desarrollo de la Inclusión Educativa en España?

Ya sabes que el tema de la Inclusión está todavía en pañales en España, ya no lo digo yo, hay informes que lo corroboran, y eso es una llamada de atención, tenemos que plantearnos cómo lo estamos haciendo, y qué podemos hacer entre todos para que esa inclusión sea una inclusión real, obviamente no es fácil, en algunos casos hemos de pensar algo, por ejemplo: cuando tú vas caminando por la calle te encuentras gente diferente a ti, y **la escuela no puede educar solo para la escuela, tiene que educar en esa sociedad**, es decir, podríamos decir tiene que haber personas diferentes como obviamente somos todos.

¿Qué retos o prioridades debiera afrontar la Escuela para hacer realidad la Inclusión Educativa?

Bueno, podríamos empezar con la reflexión, una herramienta que está al alcance de todos, siempre se dice, pues mira está en las altas esferas, el sistema cambia, y eso sí, que es necesario, que escucharán la realidad que hay en las aulas, pero cuando hablamos de educación muchas veces, no solamente estamos hablando de la familia, estamos hablando de la sociedad y **es muy importante reeducar a la sociedad hacia la inclusión** ciertamente y hacia el respeto en todos los sentidos, entonces ya no es algo que incumba a la escuela o a la familia, es una **reflexión** que tenemos que hacer **todos juntos**: desde las administraciones, contextos

educativos, la familia, pero también en toda la sociedad porque es muy importante entender que somos casi ocho mil millones de personas en el mundo, hemos de entender que las diferencias son siempre un valor y nunca un defecto y es de las personas que son diferentes a ti de las que tú aprendes más, podemos empezar por ahí.

En tu libro "La Emoción de Aprender" describes experiencias, entre otras, de personas que han fracasado en la escuela pero que han logrado Éxito en la Vida. ¿Qué lección debe aprender la escuela de todo ello?

En realidad, no hablo de que todos los que han fracasado haya sido por el sistema educativo, digamos que tengo la suerte de viajar mucho, de conocer a muchísimas personas y basta con pararte a escuchar un poco más y mirar para descubrir que se puede aprender de todas ellas y que todos tenemos algo que aportar, ese es el sentido o significado real del libro. En ese sentido, sí que me apetece aclarar que el fracaso aparecía en muchos adultos cuando hablaba con ellos y aparecía en su infancia, y ya digo no solo la escuela, me llamaba la atención y eso hizo plantearme también ¿qué es el éxito? Es algo muy relativo, tanto uno como otro, éxito para una persona puede ser ir a comprar el pan sola y para otra persona puede ser un éxito enorme el sentirse acogido en un entorno social, es muy relativo e influye en el resto de la sociedad. Desde las escuelas también podemos aportar nuestro granito de arena, que valores queremos en la sociedad, si queremos gente que participe, que colabore, eso también se educa, los niños y niñas del futuro, qué personas tenemos en el presente, entre la tolerancia y el respeto, el compromiso social, el compromiso con la naturaleza... como vuelvo a decirte, eso es *educable*.

Entrevista realizada por Elisa María Jiménez Serrano.

Presidenta de APOEX, Asociación de Orientadores de Extremadura.

Efectivamente... eso es muy importante. Todos tenemos que poner de nuestra parte para contribuir al éxito de cada uno de nuestros niños y niñas y sacar lo mejor de ellos y ellas.

Eso es una expresión que voy a utilizar para decir lo siguiente: "Todos tenemos que poner de nuestra parte, todos tenemos que educar y aportar nuestro granito de arena, porque tienes que aportar desde lo que tú puedas, no esperar a que alguien desde fuera lo haga".

¿Qué papel juega la emoción en el aprendizaje?

Lo juega todo, las fichas necesarias que necesita la emoción, cuando tú vas a un lugar y te sientes a gusto, está jugando la emoción, cuando tú reaccionas de una manera que no te gustaría, con frustración, ahí está la emoción, nadie nos ha enseñado a gestionar esas emociones, lo que no entiendo es que hay gente que dice que educar con las emociones es una moda, la mayoría de las decisiones que tomamos están tomadas desde la emoción, junto con la razón, y eso es indiscutible.

¿Deberíamos a empezar a trabajar la inteligencia emocional desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria...? Solo se trabaja desde las tutorías, actividades puntuales....

En realidad, lo deberíamos empezar a trabajar desde la Universidad, cuando nos formamos como maestros/as, partiendo de ahí, porque si no, tienes que empezar de cero cuando sales desde la Universidad, y es importante que nosotros mismos tengamos las herramientas para que luego podamos dárselas a los niños/as.

¿La escuela actual responde a las necesidades del alumnado?

Bueno, ahí voy a empezar diciéndote que no se puede generalizar, no voy a ser injusto, uno es injusto cuando generaliza, algunas de ellas responden y otras no tanto, y tenemos que hacer el ejercicio de Reflexión, padres, madres, docentes, nos imaginamos que todos tenemos hijos... y reflexionamos sobre ¿Cómo nos gustaría que fuera la escuela? Y las respuestas son claras y da igual donde las hagas-para ejercer como personas, para convivir, para tener herramientas- esos son los Objetivos, y por esos Objetivos tenemos que luchar, entonces tenemos que ver si se cumplen o no se cumplen, un matiz importante es que no sólo se cumplan para tu hijo o hija, sino que se cumplan para todos los niños y niñas sin excepción y ahí está también el centro.

En muchas ocasiones se perciben la diversidad del alumnado como un problema en el aula por las dificultades para hacer una adecuada gestión de la misma. ¿Cómo ves este tema? Sobre todo cuando en las diferentes etapas de Infantil, Primaria, Secundaria se considera que este tipo de alumnado tiene que salir fuera del aula a recibir apoyo por parte de los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje apartándolo del resto del grupo de iguales. ¿Conoces alguna experiencia educativa en España que destacarías en el ámbito de la inclusión educativa?

Pensemos algo, cuando tú estás sacando un alumno del aula...eso le está provocando una marca y si queremos una sociedad que entienda las diferencias como parte de esa sociedad, hemos de intentar evitar esa marca.

Te voy a poner un ejemplo de una escuela de Educación Infantil, pero podría hacerse extensible al resto de Etapas Educativas. Conocí en Gines (Sevilla), a una familia con su niño que había estado en unos cuantos de centros, veía que era difícil que entrara en el cole, pues llegó al cole y la familia dijo "será un problema" y la directora le contestó "será un honor tenerlo aquí". Desde ese mismo instante todos los docentes se formaron en Educación hacia la Diversidad, ese es un ejemplo que tenemos que seguir todos.

En Extremadura hay una experiencia sobre Inclusión Educativa como son las aulas especializadas en alumnado TEA y se puede observar como los alumnos se relacionan de manera natural y espontánea con el alumnado TEA y es sorprendente como son aceptados dentro del grupo-clase como uno más.

No hay duda que los niños y niñas toman como algo normal lo que los adultos nos empeñamos en desnaturalizar, los niños no están enterrados en prejuicios, lo ven como normal, de hecho tendríamos que aprender de ellos, y los centros, sobre todo los adultos tenemos que reeducar, la educación no es un juego de competición, la escuela, tiene herramientas, y que esas diferencias sociales nos hace mejores.

¿Es posible conjugar equidad y excelencia en la Educación?

Me gusta cuando hablamos de los conceptos y del uso del lenguaje, me gustaría saber que entiende la gente por excelencia, o que entiende la gente por resultados, porque para mí excelencia, es cuando uno da lo mejor que tiene para ti y para los demás, es lo que entiendes tú, para ti mismo, para mejorar tu relación con los demás y con el mundo.

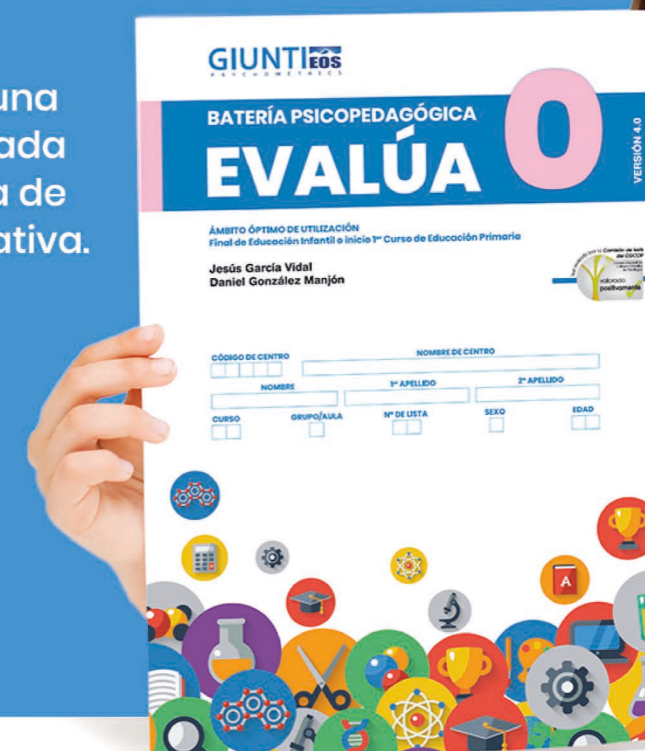
Excelencia es ser consciente de eso, es mejorar la vida tuya y los que tienes alrededor, para otras personas el concepto es diferente, yo creo que excelencia y equidad han de ir unidas, en las escuelas no puede haber ningún niño que queda excluido, que quede fuera, ni ninguna sola niña que sea invisible, lo que queremos para nuestros niños, lo queremos para todos y todas.

BATERÍA PSICOPEDAGÓGICA EVALÚA

VERSIÓN
4.0

"Mejora tus herramientas, mejora tu colegio"

Lanzamos al mercado una batería renovada, pensada siempre en la excelencia de la evaluación psicoeducativa.



Novedades de la versión 4.0

Mayor precisión

- Se han añadido dos puntuaciones nuevas:
 - Derivadas
 - Típicas
- Mejora de los informes psicopedagógicos.
- Introducción de datos sencilla y cómoda.

Innovador

- Relevante para la toma de decisiones respecto a las estrategias educativas.
- Unificación de pruebas en escalas específicas.
- Y lo más importante:** Mide de manera precisa y facilita la toma de decisiones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.



www.giuntieos.com



¿Cuáles deberían ser los pilares sobre los que deben cimentarse la relación educativa entre el alumnado y el profesorado?

El primer pilar que debe hacer en las relaciones humanas es la confianza, luego el respeto, (ya no un respeto asociado al miedo, respeto a otra persona con admiración en el buen sentido de la palabra y ver que igual que el niño puede aprender de ti, tú puedes aprender del niño, y ver que verbos son importantes, por ejemplo: construir, reflexionar, y reflexionar juntos, es otra palabra que tiene que aparecer, ir juntos incluye también a la familia, en esa relación, docente-familia unir a la administración y trabajar juntos, eso termina de hacer el círculo, también es clave la participación, es importante que uno se sienta escuchado, útil y querido.

Es muy importante la participación de las familias, actualmente las familias participan a través de las Escuelas de Padres y Madres, organizando charlas, y actividades conectadas con la educación de sus hijos e hijas, formándose y compartiendo experiencias, vivencias...

Me apeete dar un matiz importante, es una relación necesaria entre docentes y familias, hay algo que siempre se da por hecho, para que sea una construcción sana, es que haya un talante cooperativo, dialogante, para construir juntos siempre, y colaborador, si no hay eso, a lo mejor se levantan falsas suspicacias y malos entendidos, entonces cuando no hay diálogo y comunicación no podemos sacar lo mejor de los niños y niñas.

¿Qué papel consideras que deben jugar las TIC en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje?

Cuando nos preguntamos por el fin de la tecnología, yo creo que podemos extenderlo a cuál es el fin de la educación, y si el fin de la educación es crear puentes, la convivencia o en acercar a las personas y las personas al medio y coinciden con el fin de la tecnología que es crear puentes, es una herramienta muy valiosa siempre que se use adecuadamente, como cualquier otra herramienta. Es muy importante aquí cuando se habla de redes sociales, hay que tener muy claro ciertas reglas, los niños y niñas tienen que conocer esas reglas antes de acercarse a la tecnología, estaríamos educando hacia la prevención, hay que saber que Facebook e Instagram no lo pueden tener hasta la edad de 14 años, hay que saber que si hacen una trastada con menos de 14 años en las redes sociales, la responsabilidad es para los padres, o hay que saber también que cuando se educa en la prevención, hay que hablar en el uso responsable de la tecnología y también en dos factores más: uso responsable e incluso en el no uso de la tecnología, que tenemos que conectar con los que tenemos alrededor.

¿Qué aspectos destacarías de la Orientación Educativa en España?

La opinión es obvia de la que partimos todos los docentes y todas las familias, vuestra aportación es fundamental, que debería haber más medios, para que pudierais ser más, realmente desde los centros educativos lo que verdaderamente se echa en falta es que haya más horas, más profesionales para atender a los niños y niñas que es lo más importante que podemos tener, y que una intervención temprana es absolutamente fundamental, para atenderlos lo mejor posible, y entiendo como vosotros que vuestra intervención es importantísima y si hay algo en lo que se tenga que invertir es en educación, siendo la educación un bien a largo plazo, la gente lo toma como algo secundario.



CURSOS ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2019/2020

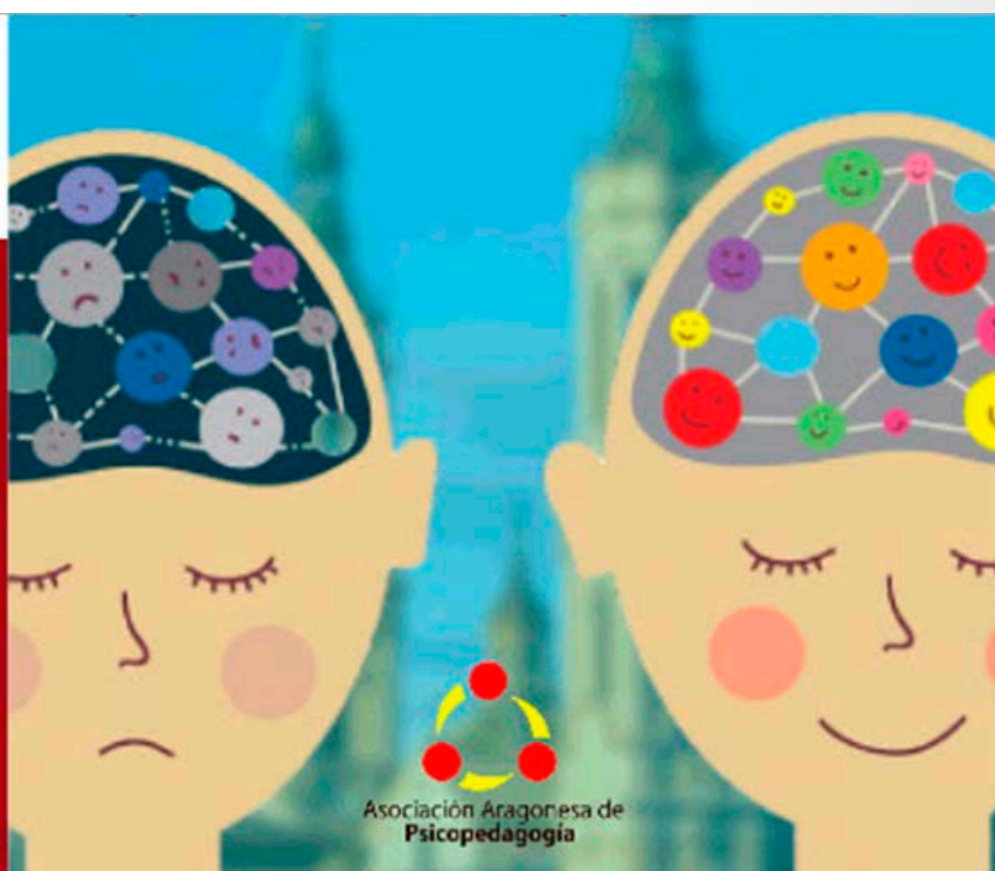
CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS		Nº HORAS	FECHAS
1.	COACHING EDUCATIVO	50 h	26/11/19-09/01/20
2.	PRÁCTICAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONVIVENCIA	50 h	14/01/20-12/03/20
3.	INTRODUCCIÓN A LA GRAFOLOGÍA GENERAL Y AL DIBUJO INFANTIL	50 h	31/03/20-05/05/20
4.	DISLEXIA. PROCESOS DE LECTURA, PRVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES Y RESPUESTA EDUCATIVA	50 h	21/04/20-26/05/20
5.	NEUROEDUCACIÓN: QUÉ ES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA	50 h	07/05/20-11/06/20
CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS		Nº HORAS	FECHAS
1.	NEUROCIENCIA DE LA EMOCIÓN Y DEL APRENDIZAJE	20 h	21/01/20-06/02/20
2.	LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: PAISAJES DE APRENDIZAJE	20 h	02/03/20-18/03/20
3.	ATENCIÓN TEMPRANA Y TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO	20 h	09/03/20-25/03/20
4.	EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	20 h	16/03/20-01/04/20
5.	MATEMÁTICAS Y PROGRAMACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA	20 h	04/05/20-20/05/20
6.	COMPENTENCIAS EMOCIONALES Y CHI KUNG	20 h	26/05/20-11/06/20
CURSOS PREPARATORIOS OPOSICIONES		Nº HORAS	FECHAS
1.	CURSO PRESENCIAL Y ONLINE: SECUNDARIA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	100 h	18/09/19-01/06/20
2.	CURSO ONLINE CUERPO DE MAESTROS (E.I, E.F, P.T, A.L., E.P)	100 h	26/10/19-01/06/20
3.	CURSO PRESENCIAL SECUNDARIA TODAS LAS ESPECIALIDADES	50 h	08/11/19-31/01/20
4.	CURSO PRESENCIAL F.P TODAS LAS ESPECIALIDADES	50 h	08/11/19-31/01/20
OTRAS ACTIVIDADES		Nº HORAS	FECHAS
1.	CONFERENCIA INICIAL CURSO 2019-2020: "SAL A JUGAR DE TITULAR: Tus emociones también juegan" por PATRICIA RAMIREZ LOEFFLER	3 h	26 Septiembre 2019
2.	MI JORNADA ORIENTADORES: LA CONVIVENCIA A PARTIR DE MODELOS POSITIVOS: APRENDIZAJE DE EMOCIONES, VALORES Y CONDUCTAS	1,5 h	28 Noviembre 2019
3.	XI JORNADA: PROPUESTAS A LOS RETOS DE LA ESCUELA DE HOY: "EDUCAR EN LA TECNOLOGÍA Y DESARROLLO SOSTENIBLE."	3,5 h	20 Febrero 2020
4.	GRUPO DE TRABAJO ALTAS CAPACIDADES	20 h	18/03/20-27/05/20
5.	IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR	25 h	21 al 24 Mayo 2020

IV CIIE 2020

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

21 al 24 de mayo 2020
Zaragoza

www.CongresoInteligenciaEmocional.com



ENTREVISTA A IGNACIO CALDERÓN

“La escuela constituye una de las instituciones más nobles de la sociedad y necesita cuestionar algunas de las lógicas y prácticas que alberga para estar a la altura de lo que representa”.



Ignacio Calderón es Doctor en Pedagogía, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social de la UMA.

Investigador sobre la exclusión e inclusión educativa, la discapacidad y la desventaja sociocultural, todo ello a través del estudio de la experiencia escolar. Recibió en 2014 el Premio Discapacidad y Derechos Humanos (concedido por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI) y en 2016 la Mención Honorífica en los Awards for Qualitative Book in Spanish or Portuguese (otorgado por la International Association of Qualitative Inquiry, University of Illinois).

ESTAR JUNTOS EN LA EDUCACIÓN, ESTAR JUNTOS EN LA VIDA

«Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades»

25 años después de la declaración de Salamanca, parece que nada ha cambiado. La escuela continúa siendo un lugar de exclusión, el entorno social, sigue excluyendo y casi todos continuamos mirando hacia otro lado.

Hace falta un cambio radical de las actuales políticas educativas y sociales, de la cultura de los centros y del aula. Hace falta para pasar del modelo actual anclado en metodologías didácticas del siglo XX, al de una escuela abierta a la diversidad, a un modelo de aprendizaje cooperativo y solidario, basado en la participación activa de padres, alumnos, maestros, profesores, entornos e instituciones, en el proceso educativo de escolarización y socialización de todos los alumnos.

Estar hoy en educación y en la escuela debería requerir un doble movimiento: sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos; abrir, cuestionar, habilitar y re configurar las maneras de mirar; y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, entre quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados.

También requiere de una profundización y lectura histórico-crítica de la actualidad y sus condiciones. Que por supuesto, nos incluya a nosotros mismos como sujetos y profesionales, en la que logremos reconocer la dimensión política de nuestro actual modo de convivir, en la familia, en la escuela, en la calle, en todo espacio del “vivir-juntos”.

Deberíamos profundizar al mismo tiempo sobre un modelo de sociedad que crea formas diversas de la desigualdad, que fragmenta espacios, que segmenta la educación por sectores sociales, género, capacidades intelectuales, etc.

Un modelo que denosta las diferentes formas de organizaciones familiares y/o desacredita la diversidad de maneras de aprender de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Así, proponemos que los interrogantes que las condiciones de época generan no permanezcan como datos de una fatalidad que nos deja mudos, sino que operen como potenciadores y posibilitadores de nuevos pensamientos, posicionamientos y prácticas profesionales en el ámbito de la orientación y de la educación.

El discurso crítico del Dr. Ignacio Calderón ante la realidad educativa y social, ante los procesos de construcción de la escuela inclusiva, ante la actuación de los profesionales, orientadores y equipos y ante la persistencia de la mirada clínica a pesar del paso de los años, en la escuela; representa una novedad muy interesante en el panorama estatal e internacional de la inclusión.

Calderón está en la línea de las propuestas de autores como Carlos Skliar (Flacso), Tony Booth (Universidad de Cambridge), Gerardo Echeita (UAM) y especialmente Roger Slee de la (Universidad de Londres).

Calderón recoge algunas novedades muy significativas, fruto no únicamente de su línea de investigación, sino de sus emociones y experiencias vitales. No es solamente un estudioso, es un activista de la inclusión y de la democracia participativa.

Parece que todo el mundo sabe que es la exclusión, ejemplos continuados aparecen tanto en los medios como en la nuestra realidad diaria. Hasta tal punto llega el conocimiento de la exclusión, que nuestra mirada, nuestros sentidos se inhiben de la realidad para no hacérsela consciente.

La muerte en el Mediterráneo de miles de personas, los muertos de la frontera norte de México con Estados Unidos o la masacre de los rohinyas en Birmania, la endémica exclusión de los ciudadanos palestinos de Palestina, son cuatro de los centenares de imágenes de una misma situación, que podríamos exponer. Se trata de la expulsión de la vida junto al otro, la peor de las exclusiones, que no queremos ver.

En nuestras escuelas y espacios educativos podemos visonar otras exclusiones, las que se derivan de las diferencias socio/económicas, culturales, religiosas... y como no, del tipo de inteligencia.

Todo lo que no sean aprendizajes instrumentales está desconsiderado, parece que solo existe un tipo de inteligencia a considerar, cuando en la actualidad se perciben 12.

La diversidad de ritmos y modos de aprender. La interpretación errónea de la teoría del éxito, los diferentes procesos, la de-construcción del vínculo, la inexistencia del derecho a la participación y la decisión; son elementos decisivos de los procesos de exclusión interna.

En este contexto preguntar a Ignacio Calderón no es fácil, pero intentaremos hacerlo.

¿Estamos construyendo un mundo en el que podamos racionalizar cómodamente la exclusión y la segregación de diferentes grupos de personas?

Los seres humanos tenemos la necesidad de encontrar sentido a nuestra realidad. Una de las formas de encontrar sentido es justificando lo que pasa, aunque sepamos que lo que pasa no es lo que debería pasar. Porque sabemos que cuestionar una realidad indecente significa poner en tela de juicio nuestra propia forma de vida, que la sustenta. Por eso vivimos cómodamente a pesar, por ejemplo, de que en nuestras costas mueren personas a diario. Solo tenemos que cambiar de canal de televisión para poder actuar como si esa parte de la realidad no existiese. La escuela ha construido toda una maquinaria asentada en una tradición que nos permite “cambiar de canal” y justificarlo sobre eso que llamamos conocimiento experto.

¿Estamos desarrollando, imponiendo, supervisando y protegiendo las barreras económicas, sociales y culturales que designan y descartan al mismo tiempo?

La escuela igual puede servir al mercado y a la hegemonía que cuestionarlos. Creo que todas las personas hemos vivido diferentes experiencias durante nuestra trayectoria escolar, algo que ilustra bien esta idea. La escuela no es monolítica y única, como no es uniforme el cuerpo docente, el alumnado y la experiencia en ella. Sin embargo, sí que existen cuestiones estructurales de la escuela como institución que tienden y empujan a clasificar y etiquetar al alumnado, y esa clasificación no es neutral, puesto que refuerza las mismas desigualdades de origen, por clase social, por cultura, por capacidad... otorgando legitimidad a dichas injusticias. Esto constituye una parte fundamental del trabajo que desarrolla la institución, y va en contra de la tarea de educar.

Las escuelas deben abrir sus puertas a la comunidad, creando canales de participación efectiva que puedan revolucionar lo que hoy son prácticas habituales. La escuela constituye una de las instituciones más nobles de la sociedad, y necesita cuestionar algunas de las lógicas y prácticas que alberga, para estar a la altura de lo que representa. La apertura a la participación real, al reconocimiento de las voces silenciadas y oprimidas en las escuelas puede ser el mejor inicio.

¿Se hace necesario una mudanza cultural y sistémica?

Se hace necesario un trabajo en diferentes niveles, porque la realidad de hoy es extremadamente compleja. No basta con hacer un buen trabajo personal, ni siquiera con un trabajo colegiado en un centro, que responda a esta parte de la actividad escolar que va en contra de las clases sociales más desfavorecidas y de los colectivos más vulnerables, porque hay decisiones que se toman en niveles más allá de lo local.

Las leyes y las normativas que regulan el trabajo docente no se toman en los niveles personal ni relacional. Los docentes necesitamos concebirnos como actores políticos, que no solo actúan en lo micro, en lo inmediatamente relacionado con nuestra propia escuela y nuestro alumnado, sino que tenemos que organizarnos para construir juntos esa escuela deseable. Porque la educación se refiere siempre a lo que deseamos que sea, y no solo a lo que la realidad es. Y eso supone entendernos como actores políticos que se organizan para contribuir a que la sociedad sea cada día más justa. Esto, en momentos como el actual, nos pone en la tesitura de responder a movimientos globales que están tratando de demonizar la inmigración, así como los logros de los movimientos feministas y LGTBI. Estos envites actuales tratan de reducirlo todo al terreno individual, privatizando lo público, lo que requiere una respuesta colectiva.

¿Que políticas educativas deberían priorizarse, para que las escuelas pudieran andar en la dirección del cambio inclusivo?

Hay algunas normativas que están sirviendo de garante de la escuela clasificadora y segregadora que queremos desmontar. Por ejemplo, en los últimos años han comenzado a revisarse algunas regulaciones de la actividad orientadora, con la idea de dotar de nuevos sentidos a la orientación escolar en el marco de la escuela inclusiva. Pero lo cierto es que muchas de estas nuevas normativas solo cambian las palabras, y muy poco de la gramática escolar. Es decir, son un lavado de cara para adecuar la normativa al lenguaje políticamente correcto del momento, pero están huecas, ya que vuelven a dejarlo todo en la evaluación psicopedagógica como diagnóstico (del niño o la niña), la adecuación individual y finalmente las diferentes modalidades de escolarización. ¿Qué pasaría si eliminásemos las modalidades de escolarización? Porque ese es el escenario de la escuela inclusiva, de modo que el trabajo tiene que ser analizar el modo de organizar nuestra respuesta para que eso ocurra.

Como educadores y educadoras deberíamos responder a esas nuevas normas y regulaciones que vuelven a constituir la misma barrera que pretendían resolver. Es el momento de exigir a las administraciones cambios reales, y de ponernos a construirlos.

¿La adopción de un lenguaje excesivamente técnico por parte de educadores/as, psicólogos/as, orientadores/as, profesionales expertos, contribuye a la limitación de las expectativas, al mantener la fuerza reductora de las etiquetas de discapacidad que adscriben a los niños/as?

Sería una gran forma de democratizar la escuela adoptar el lenguaje de la gente, de la comunidad, y no imponer el lenguaje técnico que hemos aprendido y enseñado en las universidades. Porque ese lenguaje no es neutral, y viene de una tradición muy determinista que ya ha sido ampliamente contestada. Nuestros lenguajes técnicos, nuestras baterías de test pretendidamente objetivos e infalibles, nuestros títulos... son formas de cierre, y están actuando como barreras a esa comunicación necesaria que debe construirse en la escuela. Nos dan una falsa seguridad en la que se está asentando parte de la exclusión que se produce en las escuelas.

¿Cuál debería ser el modelo organizativo de la nueva escuela inclusiva? ¿Nos sirve el modelo actual?

Por una parte, hay que dotar de sentido educativo a los proyectos tan burocratizados y fragmentados de los centros. Por otra, hay que prestar una atención más detenida a lo que los colectivos más excluidos tienen que decir a nuestros proyectos de centro. No como un añadido ni como algo especial, sino como transformaciones de lo fundamental. ¿Cómo tiene que ser esta escuela, y cómo lo tenemos que hacer nosotros y nosotras para que quienes no caben hoy, puedan aprender, participar y progresar junto al resto?

¿Por qué en España existe tanto recelo y oposición a la propuesta de transición del gobierno, de los CEE y sus Fundaciones hacia escuelas y centros inclusivos?

No es una cuestión solo de España. Esta transformación pone en tela de juicio esa parte tan lamentable pero tan predominante y vinculada al mercado de la escuela que doblega, limita la infancia de los niños y las niñas, que se basa en la capacidad como atributo individual, que requiere el individualismo y se asienta en la meritocracia. La escuela inclusiva viene a cuestionar esto, que es uno de los meollo de la escuela, y eso levanta ampollas en el mercado y en la propia comunidad escolar. Los profesionales, por ejemplo, tenemos que reconstruir nuestro papel en una institución que hay que crear, y eso significa perder parte de lo que nos ha ofrecido seguridad en nuestro trabajo.

Por otra parte, hay familias que han sido maltratadas en la escuela ordinaria, y que piensan en la escuela inclusiva como una vuelta a ese sufrimiento que ya vivieron en la escolarización de su familiar. Pero por otra parte, hay toda una industria alrededor de eso que ha sido llamado discapacidad a la que el proyecto de la educación inclusiva le obliga a revisarse. Es paradójico que las principales reacciones en contra de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU las hayan llevado a cabo un grupo de centros de educación especial...

Se trata de un tema criterial o de un tema económico.

Por supuesto que no hay un solo criterio pedagógico ante esto, aunque hay ya mucha investigación que muestra el valor de la educación inclusiva frente a la segregada. Sin embargo, en la reacción que hemos visto pienso que pesa mucho más el impacto que se cree que puede suponer para el sector.

¿Cuales deberían ser las bases de ese proyecto formativo? ¿Deberían psicopedagogos, psicólogos y orientadores, estar en ese proceso formativo?

Seguramente esa sea una de las claves. La revisión del papel de los profesionales de la pedagogía y la psicopedagogía puede ser decisiva. Hace poco participé en el tribunal de la tesis doctoral de M^{re} Luz Fernández, acerca del proceso de transformación de un centro educativo en Madrid, y el papel de liderazgo pedagógico que desempeñaron estos profesionales, desafiando las estructuras y la tradición, se ha mostrado como fundamental.

Fuera de la escuela hay otro mundo, ciudades, pueblos, barrios, calles, servicios, espacios comunes, espacios públicos, ¿Que puede aportar la escuela inclusiva para recuperar de la exclusión lo común?

Es sencillo: las personas nos construimos en comunidad. Si se le arrebatara a un niño o una niña su comunidad, ambos se construirían de forma independiente. Cambiar la cultura requiere que vivamos juntos, para que unos actuemos sobre otros. Para que no nos miremos tanto el ombligo, y nos abramos a las diferencias.

En la escuela aprendemos matemáticas, y también aprendemos a vivir. Las materias nos deben ayudar a vivir mejor, y lo que ocurre con los compañeros y compañeras también. No somos conscientes de que este proyecto es una forma de construir historia, de cuestionar la realidad, y de que sean nuestros estudiantes los protagonistas de la misma. En la escuela, la forma y el contenido están intensamente relacionados.

Hay una práctica frecuente desde la mirada presuntamente científica, de considerar que la escuela inclusiva está cargada de ideología, no tiene investigación que la soporte y que por tanto es a científica. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

La escuela inclusiva está tan cargada de ideología como la escuela excluyente. La realidad social siempre está cargada de ideología, por lo que negar la naturaleza política de la educación no tiene sentido. Y esto no está reñido con la rigurosidad, sino más bien al contrario. Lo riguroso es contar con esa parte fundamental del hecho educativo.

En cualquier caso, hay mucha literatura científica desde hace décadas que muestra el valor de la escuela inclusiva frente a la segregada. Pero más allá incluso de eso, está en juego nuestra forma de construirnos como seres humanos: no puede ser que la escuela separe y aisle. Educar debe contribuir a que vivamos juntos, reconociendo el valor de cada ser humano y de nuestras diferencias.



Aula de Formación Online COPOE

COPOE, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, pone a tu disposición este espacio de formación virtual para ofrecerte cursos especializados que te permitan mejorar tus competencias profesionales.

Iniciamos con este número un nuevo enfoque para esta sección de la revista. Queremos que sea un espacio de encuentro para que profesionales, colectivos e instituciones de diferente signo, puedan transmitir sus ideas sobre el tema central de la revista, en este caso sobre inclusión educativa, a partir de la respuesta a una serie de preguntas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

Hablamos con tres expertas en el tema que nos ofrecen su opinión sobre la situación de la inclusión educativa en nuestro país



Carmen Perdices González

Presidenta de la Asociación *Mejora tu Escuela Pública*. Maestra, profesora de Pedagogía Terapéutica. Profesora en la Universidad Rey Juan Carlos de las asignaturas "Atención a la Diversidad" y "Evaluación y Excelencia educativa".

¿Cuáles son los principales retos que afronta la educación en España para hacer realidad la inclusión educativa en los próximos años?

El principal reto es el desarrollar metodologías mediante las cuales se pueda atender a todos los alumnos en función de sus necesidades. Entendemos estas metodologías no diferencian entre alumnos de necesidades educativas especiales y los que no las tienen. Tratan la diversidad desde un concepto más amplio, incluyendo a todos y cada de los alumnos. En realidad estas metodologías ya se están utilizando en muchos centros con un alto grado de efectividad.

¿Qué papel deberían jugar los Departamentos de Orientación para favorecer la inclusión educativa?

Creo que tienen un papel importantísimo ya que son los encargados de poner en práctica y en marcha el plan de atención a la diversidad y coordinar las diferentes estrategias, al profesorado y a todos los elementos que forman parte del plan de atención a la diversidad.

Deben asesorar a los profesores sobre cómo atender a los alumnos ya que en realidad son ellos los responsables directos de los mismos, tanto a nivel metodológico como a nivel de concienciación de toda la comunidad educativa sobre la responsabilidad de trabajar por una escuela inclusiva real.

Señale cuáles son, en su opinión, las luces y sombras de la inclusión educativa en España.

Desde los años ochenta en que se inició el proceso de inclusión educativa en España la matriculación de alumnos de necesidades educativas especiales en centros ordinarios llegó en los años noventa a alcanzar al 90% de dichos alumnos. Esta cifra nos sitúa al cabeza de los países de Europa. Desde luego es un gran logro que en los últimos años se ha visto ligeramente estancado.

Todavía falta adaptar y flexibilizar los currículum y metodologías para poder responder a las necesidades de los alumnos y sobre todo mejorar la formación del profesorado en este tema.

¿Cómo valora la formación del profesorado que trabaja con el alumnado de necesidades educativas especiales? ¿Es adecuada? ¿Habría que introducir cambios?

La formación del profesorado en este tema es una de los principales escollos con los que se encuentra la inclusión educativa. En los planes de formación previa en primaria sólo se trata como una signatura en un trimestre y el los de formación del profesorado de secundaria solo se trata este aspecto en la especialidad de orientación educativa y no aparece en absoluto para los profesores de área. Es del todo inaceptable la escasísima formación previa.

El profesorado no ha sido formado y lo que es peor tampoco sensibilizado ante la situación de los alumnos de necesidades educativas especiales que después van a encontrar en sus aulas durante su práctica docente.

¿Las TIC han ayudado a impulsar la inclusión educativa en España?

Creo que las Tics ayudan como lo pueden hacer en otros aspectos de la práctica docente y desde luego es una maravilla su incorporación, pero no creo que en el caso de la inclusión sea de una manera especial o diferente a como lo es en general para la implantación de las nuevas metodologías.

¿Cuáles serían los elementos claves para la mejora de la inclusión educativa en España?

Creo que la mejora podría tener alguno de estos objetivos:

- Entender la escuela como un lugar de una nueva oportunidad, evitando la escuela que simboliza el fracaso y el rechazo. Tanto para el profesorado como para los alumnos. Ayudar a los alumnos a reconstruir si su interior con la mejora de la confianza en sí mismos.
- Establecer un compromiso real en la relación educativa y la importancia del vínculo, con todos los alumnos, pero en especial con los de necesidades educativas. "crear en los alumnos y en lo que hacemos como educadores" y "transmitir al alumno el interés por ellos como personas, no solo como buenos estudiantes". Este compromiso de ser tanto del profesorado, como del centro educativo como de las familias.
- Aprovechar las oportunidades que nos brinda el entorno en el que se encuentra la escuela, abrir las puertas del centro y salir del centro.
- Comprender que cada alumno tiene un proyecto personal y concreto que hay que abordar teniendo en cuenta sus necesidades y ahí radica la mayor y más importante tarea del educador, en ayudarles y acompañarles respetando su libertad a construir su proyecto de vida.
- No renunciar en la medida de lo posible a tratar con las medidas ordinarias las necesidades de los alumnos y emplear las extraordinarias sólo cuando con las anteriores ya no sea suficiente.



Amalia San Román

Licenciada Sociología. Responsable del Programa de Educación Inclusiva de la *Confederación Plena Inclusión España*.

Señale cuáles son, en su opinión, las luces y sombras de la inclusión educativa en España.

En España, según los datos del Ministerio de Educación aún tenemos a más 37.000 alumno/as escolarizados en centros educativos específicos. Y aunque el 80% del alumnado con Necesidades Educativas Especiales está escolarizado en el sistema general, la mayoría lo hace en modalidades específicas como aulas estables, específicas o programas de educación combinada. Esto significa que hay mucho por hacer para lograr que todo el alumnado disfrute del derecho a educarse en común con los demás.

Si preguntamos a cualquier docente: ¿qué es la educación inclusiva? Nos dirá que es esa que permite que un/a niño/a esté en el mismo contexto educativo que el resto, que tenga oportunidades de participar y que progrese al máximo de su potencial. Ahora mismo, en España seguimos luchando por "estar", ya que hay muchas familias que tienen que litigar esto en los tribunales porque sus hijo/as son derivados a centros específicos sin que ello/as estén de acuerdo y sin haber agotado todas las vías de ajustes razonables que exige la ley.



Por otro lado, muchas familias han vivido el terrible camino de la exclusión desde el sistema general, y la falta de apoyo por parte de la comunidad educativa, y han encontrado en los centros específicos un lugar de tranquilidad y aceptación donde sus hijo/as están siendo tratado/as con la dignidad que merecen.

Los centros educativos específicos están desarrollando una labor muy compleja apoyando a todo el alumnado con necesidades educativas y tienen en su haber un enorme conocimiento que hay que transferir a la escuela ordinaria de forma que se garanticen los apoyos a cada alumno/a.

Por tanto, ahora nos encontramos en un momento de conflicto difícil, es necesario crear una escuela ordinaria capaz de recibir a todo el alumnado, de generar prácticas educativas que permitan que la participación sea posible para todo/as y que aprendan y avancen independientemente a sus necesidades.

Estamos en un modelo educativo clínico que pone el foco en los déficit de lo/as alumno/as y por eso son necesarias las etiquetas y los espacios específicos.

¿Cuáles son los principales retos que afronta la educación en España para hacer realidad la inclusión educativa en los próximos años?

El gran reto es cumplir con el compromiso que asumimos como país hace más de 11 años, cuando España se comprometió con la Convención de derechos de las personas con discapacidad, que nos dice en el Artículo 24, que los niños y niñas con discapacidad:

- No pueden quedar excluido/as del sistema general de educación por motivos de discapacidad.
- Deben poder acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás y en sus barrios y entornos próximos.
- Se deben hacer los ajustes razonables que necesite cada niño y niña.
- Se les debe prestar el apoyo necesario dentro del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva.
- Se facilite el apoyo personalizado en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, con el objetivo de la plena inclusión.

Consideramos que hay un campo poco explorado, que es de los "Ajustes Razonables" que preocupa bastante a los equipos docentes de los centros. Deberían conocer mejor la normativa al respecto para poder actuar de forma más reivindicativa a favor de la diversidad.

Hay que respetar y comprender a todas las familias y transmitir confianza y entornos seguros para promover tránsitos que garanticen los apoyos y la inclusión real en todos los casos. Es importante sensibilizar a todas las familias de la comunidad educativa en la diversidad.

También, hay una oportunidad excepcional en cuanto a la formación: hay multitud de metodologías de trabajo, y prácticas basadas en la evidencia, que además han sido puestas en marcha en centros escolares de toda España y demuestran que la inclusión se puede hacer.

¿Qué papel deberían jugar los Departamentos de Orientación para favorecer la inclusión educativa?

Su papel es crucial pero no sabemos si todos los equipos de orientación están de acuerdo con que el alumnado con necesidades educativas especiales, en nuestro caso con discapacidad intelectual o del desarrollo, esté-participe-avance en el sistema regular ya que ello/as conocen de primera mano las dificultades con las que se encuentran los centros para poder desarrollar esta labor en su día a día.

Pensamos que tienen un papel importante a la hora de exigir mejores medios y más apoyo administrativo, y por otro lado una gran labor pedagógica con los equipos docentes que reciben alumno/as con discapacidad.

¿Cómo valora la formación del profesorado que trabaja con el alumnado de necesidades educativas especiales? ¿Es adecuada? ¿Habrá que introducir cambios?

Pensamos que todo el profesorado debería estar formado en atender la diversidad que va a encontrar en el aula porque cuando los perfiles se especializan, parece que la responsabilidad de que una niña con una discapacidad esté incluida en su aula es de lo/as P.T. El diseño de los planes de estudio universitarios de pedagogía y educación debería incluir todas las asignaturas que hacen referencia a la diversidad durante toda la carrera, e incluir metodologías actuales de aprendizaje. También en la formación continua. Actualmente, existen muchas metodologías de aprendizaje en el aula que puede ayudar a generar espacios diversos y de hecho están orientadas a atender a la diversidad como el Diseño Universal de Aprendizaje, el Currículum Multinivel o el Apoyo Conductual Positivo.

¿Las TIC han ayudado a impulsar la inclusión educativa en España?

Las TIC son fundamentales porque han hecho que la accesibilidad para mucho/as alumno/as con diversidad sea fácil y divertida. El manejo de medios informáticos y de herramientas tecnológicas de carácter educativo ha facilitado el acceso y el desarrollo de gran parte del alumnado. Pero nosotros apoyamos a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, y en el caso de este tipo de alumnado, las necesidades que deberían cubrir las tecnologías deberían ser de carácter cognitivo y de comprensión, y tienen que venir de la mano de sistemas de comunicación adaptados. Es decir, de nada sirve incluir el uso de las tablets o pizarras digitales si los programas mediante los que se aprende a través de estas herramientas no son accesibles cognitivamente.

¿Cuáles serían los elementos claves para la mejora de la inclusión educativa en España?

Creencia, en que todo el alumnado tiene derecho a estar en el sistema regular, a poder acudir a los colegios o institutos de sus barrios, con sus hermano/as y sus vecinos, y también en que tiene potencial para aprender muchas cosas.

Creencia en que hay muchos equipos docentes ahora mismo que están demostrando con su trabajo diario que la inclusión educativa es posible y positiva para todo/as. Y son estas personas que nos dicen en muchos grupos de trabajo: "A mí no me podéis decir que no se puede hacer inclusión porque en mi instituto llevamos 30 años haciéndolo" (M^a Eugenia Pérez, Directora del IES Ítaca de Sevilla, por ejemplo).

Creencia en que nuestra escuela de hoy será nuestra sociedad de mañana, desde Plena inclusión siempre nos preguntamos: ¿cuántas personas con discapacidad intelectual hay en tu empresa, en tu gimnasio o en la cola del supermercado detrás de ti?

Esas personas que no te encuentras en la vida son personas que no han crecido contigo en esta sociedad, debemos revertir este enorme error que nos hace perder la oportunidad de crear una sociedad diversa y justa para todo/as.

También pensamos que es fundamental la formación y la inversión, pero ambas tienen que venir de la mano de la creencia en que la diversidad es riqueza, sino no sirven para nada.



Elena Martín Ortega

Catedrática de psicología de la educación y directora del Máster de Psicología de la Educación en la UAM. Actualmente, asesora de la Ministra de Educación y Formación Profesional.

Señale cuáles son, en su opinión, las luces y sombras de la inclusión educativa en España.

La inclusión educativa ha tenido un claro impulso desde el punto de vista teórico en España que no se ha visto reflejado en igual medida en la realidad de las aulas. Un primer problema es que con demasiada frecuencia se confunde la educación inclusiva con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y dentro de él a los alumnos y alumnas con discapacidad. Sin embargo la educación inclusiva es mucho más.

Supone garantizar la equidad del sistema educativo ofreciendo las mismas posibilidades a todo el alumnado en la medida en que el sistema educativo responde a su diversidad; a la diversidad de todos y todas ya que no hay dos estudiantes que aprendan de la misma manera. La educación inclusiva exige además entornos en los que todos puedan participar y aprender sin ningún tipo de exclusión y, por desgracia, son muchos los informes que ponen de manifiesto que siguen produciéndose situaciones de segregación por razón de origen sociocultural y por otras características personales.

¿Cuáles son los principales retos que afronta la educación en España para hacer realidad la inclusión educativa en los próximos años?

Es imprescindible mejorar la formación del profesorado, pero también dotar de un mayor número de profesionales de apoyo a los centros. Algunos de ellos ya están en las plantillas PT y AL) pero su presencia debe aumentar.

También sería necesario incorporar otros profesionales del ámbito de la salud y de los servicios sociales. Es necesario igualmente mejorar la atención temprana integrando profesionales de estos tres sectores en un único servicio, como ya ha hecho el País Vasco.

También habría que cambiar el currículum, descargándolo, haciendo énfasis en su carácter competencial, y haciendo una organización más flexible por ámbitos. Asimismo habría que utilizar metodologías inclusivas (trabajo cooperativo, proyectos, APs...) que permiten aprendizajes más significativos y personalizados.

La evaluación de los aprendizajes debería centrarse en su función formativa y las decisiones de promoción y titulación deberían ser más inclusivas, como ya sucede en algunas normativas recientes, como el Decreto de educación inclusiva de la Comunidad Valenciana. Y habría que abandonar la práctica de la repetición para cambiarla por una adaptación del currículum y un aumento en los apoyos y el seguimiento del alumnado que necesita más ayuda. Esta debería además centrarse sobre todo en los primeros cursos: la atención a la diversidad en Educación Primaria es una pieza esencial, sin que ello signifique que no hay que hacer esfuerzos en la Secundaria. Hay que cuidar además las transiciones entre etapas.

Los programas de mejora y la FPB deben cuidarse especialmente para que no se conviertan en vías muertas y es imprescindible promover escuelas de segunda oportunidad.

El trabajo con las familias sigue siendo una pieza fundamental, sobre todo desde el punto de vista de aumentar las expectativas de éxito y hacer tomar conciencia de la importancia de que sus hijos e hijas sigan estudiando. El abandono temprano es un indicador dramático del fracaso de la escuela inclusiva.

¿Qué papel deberían jugar los Departamentos de Orientación para favorecer la inclusión educativa?

Al hablar de los departamentos de Orientación me referiré tanto a los profesionales que trabajan en la Educación Infantil y Primaria como en la Educación Secundaria. Creo que es urgente abandonar definitivamente el modelo evaluación psicopedagógica basado en un modelo rehabilitador para adoptar un enfoque social de derechos, fundamentado en el modelo de niveles de apoyo.

Por otra parte, es necesario que los profesionales de la orientación asesoren al profesorado acerca de los procesos

de enseñanza y aprendizaje en la línea de lo señalado en la primera pregunta. Hay que hacer prevención y ello implica ayudar a que los docentes puedan enseñar ajustando su ayuda a la forma de aprender de cada alumno o alumna.

Los profesionales de la orientación deben coordinarse con todos los contextos educativos del alumnado.

En la educación secundaria es fundamental orientar a los estudiantes en sus decisiones y garantizar alguna vía de continuidad en los estudios para el alumnado que abandona la enseñanza obligatoria sin título.

¿Cómo valora la formación del profesorado que trabaja con el alumnado de necesidades educativas especiales? ¿Es adecuada? ¿Habría que introducir cambios?

Habría que garantizar una mejor formación inicial sobre todo en metodologías inclusivas, destrezas de gestión del aula, sistemas alternativos de comunicación e indicadores de desarrollo que permitan identificar de forma temprana posibles dificultades.

Por otra parte, habría que trabajar las actitudes ante la inclusión desde el enfoque de derechos y formar a los docentes como profesionales reflexivos que revisan su práctica y adoptan una posición favorable a la innovación.

¿Las TIC han ayudado a impulsar la inclusión educativa en España?

Creo que en muy escasa medida. No han modificado de forma sustancial el ajuste en la ayuda pedagógica ni están conectando los distintos contextos en los que se desarrollan los alumnos, como se propone desde los enfoques de la personalización y el aprendizaje conectado.

Sí es cierto que para algunos alumnos y alumnas con discapacidad, las TIC han favorecido la presencia, la participación y el aprendizaje.

¿Cuáles serían los elementos claves para la mejora de la inclusión educativa en España?

Además de todo lo señalado, es imprescindible adoptar un enfoque de calidad de vida para el alumnado con discapacidad y realizar por tanto una intervención integrada entre distintas administraciones (educación, vivienda, sanidad, empleo, cultura...).

TIMOLOGÍA: HACIA UNA CIENCIA DE LAS EMOCIONES



Con

esta sección sobre *Timología* se abre una colaboración entre la COPOE y la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar). Conviene recordar que la educación emocional surge a partir de la orientación, como una línea de evolución lógica que se inicia con la orientación profesional a principios del siglo XX y va evolucionando hasta el desarrollo integral de la persona, donde la educación emocional es una de sus aportaciones probablemente más relevantes de finales del mismo siglo y que experimenta un gran desarrollo a partir de principios del siglo XXI.



Por Rafael Bisquerra Alzina
Catedrático de Psicopedagogía de la
Universidad de Barcelona

A esta sección la hemos denominado *Timología*. Consideramos que es un nuevo término en castellano para referirnos a un nuevo concepto: El estudio y la ciencia de las emociones. La intención es contribuir a difundir una educación emocional fundamentada en la ciencia. Esta ciencia es de carácter interdisciplinario (inteligencia emocional, psicología positiva, neurociencia, etc.). Para resumirlo en una sola palabra, proponemos *timología*. En este artículo se justifica la propuesta de este término.

Confiamos que esta sección de *Educación y Orientación*. La revista de la COPOE sea un punto de encuentro entre la orientación y la educación emocional con el objetivo de implicar a los profesionales de la orientación y de la educación en la puesta en práctica de la educación emocional de forma fundamentada.

THYMOS

Thymos (del griego θυμός) es una forma de entender las emociones. Se ha dicho que expresa el concepto de "ánimo emocional", "espíritu de espíritu" y representa una asociación física entre la respiración, el corazón y la sangre. También se usa para expresar el deseo humano de reconocimiento y la ira que se activa cuando uno se siente tratado de forma diferente a como considera que debería ser tratado.

En las obras de Homero se utiliza *thymos* para expresar emociones. Cuando un héroe, como Aquiles, se encuentra en una situación estresante, puede expresar su *thymos*, incluso conversando con él, como si fuese distinto de sí mismo.

Platón en *La República* representa a *Logos* como el conductor de un carro con dos caballos denominados *Eros* y *Thymos*. Representa que el amor erótico y la ira, dos claros antagonistas, son guiados por la razón. En la misma obra, el alma se divide entre el *nous* (intelecto), *thymos* (emociones) y *epithymia* (apetitos). En terminología actual podría ser razón, emoción y motivación (deseos).

Demócrito usó "eutimia" (es decir, "buenos *thymos*") para referirse a una condición en la que el alma vive tranquila y constantemente, sin ser perturbada por el miedo, la superstición u otras pasiones. Para Demócrito, la eutimia era uno de los aspectos fundamentales del objetivo de la vida humana. Lo contrario es la "distimia", que actualmente se entiende como un tipo de trastorno afectivo que se parece a una forma de depresión.

En la versión de *Medea* de Eurípides, se describe el diálogo entre Jasón y Medea, cuando ésta ha tomado la decisión de

matar a sus propios hijos con la intención de causar el máximo dolor a Jason. En este momento de alta tensión dramática, Medea le dice a Jasón: "Sí que entiendo que males voy a hacer, pero mi apasionamiento (*thymos*) es superior a mis reflexiones, lo cual es la causa de los mayores males para los humanos" (vv.ss. 1078-1080 de la versión de Medea de Eurípides, 431 a. C). Desde entonces han pasado cerca de 2500 años, en los cuales hemos progresado de forma asombrosa en muchos aspectos; sin embargo en cuanto a las emociones (*thymos*) seguimos igual, y noticias como esta aparecen con demasiada frecuencia en la prensa.

Dando un salto importante en la historia, Aldous Huxley propuso la palabra *phanerothyme*, que deriva de *thymos*, para referirse a lo que después se denominó psicodélico.

En su libro *El fin de la historia y el último hombre*, Francis Fukuyama menciona *thymos* en relación con la democracia liberal y el reconocimiento, señalando como las personas quieren ser reconocidas dentro de su sistema político. Los problemas surgen cuando no se reconoce el *thymos* de otras personas. Para comprender los movimientos sociales y las revoluciones políticas, hay que tomar conciencia de cómo funciona la "ira tímótica" y la necesidad de reconocimiento que acompañan a las crisis. Para que la gente viva en armonía, arguye Fukuyama, se debe utilizar la *isotimia* en lugar de la *megalotimia*. La *isotimia* es la necesidad de ser reconocido como simplemente igual a los demás, mientras que la *megalotimia* se refiere a la necesidad de ser reconocido como superior a los demás.

Harvey C. Mansfield, en su obra *Manliness* (2006), aproxima el *thymos* a la política, y afirma que la política tiene que ver con lo que activa nuestra ira, más que con lo que deseamos. Los deseos importan en la medida en que se activa la ira cuando no están satisfechos. Cuando grupos defienden algo, significa oponerse a quienes defienden otra cosa.

Hay una conocida sociedad y una revista con el mismo nombre, *Phi Theta Kappa*, donde la *Theta* se refiere a la primera letra de *thymos*.

En el lenguaje emocional habitual hay muchas palabras cuya etimología remite a la raíz *thymos*. Entre ellas encuentran sentimiento, resentimiento, abatimiento, lástima, optimismo, estima, arrepentimiento, timidez, alexitimia y muchas otras que de alguna forma contienen la raíz "tim" de *thymos*.

En conclusión, la raíz griega *thymos* está en el origen de muchos conceptos relacionados con las emociones. Hasta tal punto que en gran medida se identifica *thymos* con emoción.

PATHOS

Pathos (πάθος) es otra palabra clave en los antecedentes de las emociones. Se ha definido como todo lo que se siente o experimenta; los estados del alma; incluye tristeza, pasión, padecimiento. También se le ha dado la definición de padecimiento que se tiene que sufrir pasivamente sin poder hacer nada para evitarlo.

En la *Retórica* de Aristóteles (libro 1, 1356a), el *pathos* es el uso de los sentimientos para influir en el juicio de un jurado y afectar a la sentencia. Por ejemplo, crear en la audiencia un sentimiento de rechazo hacia el sujeto juzgado, al margen del hecho que se está juzgando. Esto es, en el sentido etimológico de la palabra, crear un *argumento patético*.

De *pathos* (πάθος) deriva pasión, de donde pasa al latín *patior*, que significa sufrir y sentir. En el sentido clásico, la pasión designa todos los fenómenos afectivos en los cuales la voluntad es pasiva. Pasión tiene una clara connotación de sufrimiento pasivo, que se siente intensamente y frente al cual no podemos hacer nada para evitarlo. Hay que sufrirlo pasivamente. De *pathos* deriva patología que significa claramente enfermedad y por lo tanto algo malo. Es decir, el sentido originario de las emociones, denominadas entonces como pasiones, tenía una connotación claramente negativa, algo a evitar. El sentido de la expresión bíblica "la pasión de Cristo", o *La Pasión según San Mateo* de Juan Sebastián Bach, encajan perfectamente en esta concepción de sufrimiento.

Cuando *pathos* se refiere a las pasiones, connota lo que nos hace palpar, temblar y experimentar de forma sensible, fisiológica y psíquicamente; es la capacidad de sentirse afectado, exaltado o atormentado hasta la muerte. En este sentido, las pasiones pueden ser tristes o alegres. Actualmente se escucha decir expresiones como "pasión por el arte", "pasión por la música", "ha sido apasionante", etc.

Desde los binomios emocionales, *pathos* se opone a *eros*, es decir, sufrimiento y amor. Por otra parte, *eros* se opone a *thymos* (amor, ira); de forma similar al *Eros* y *Thanatos* freudiano. Y *thymos* se opone a *pathos* (ira-ataque y tristeza-pasividad).

En la crítica artística se utiliza *pathos* para referirse a la emoción íntima presente en una obra de arte que despierta otra similar en quien la contempla. De esta idea deriva el concepto de empatía.

Es interesante observar que la raíz de *pathos* se mantiene en algunas palabras sobre emociones como simpatía, empatía, antipatía, apatía, compasión, psicopatología, etc.

THYMOS Y PATHOS

Thymos y *pathos* tienen una larga historia desde las obras de Homero, Platón y Aristóteles, pasando por las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides. Hay una compleja relación entre ellas.

En un momento de *La Ilíada* se expone como Aquiles pasa del *thymos* al *pathos*. Después de haber sido menospreciado por su rey Agamenón, Aquiles sale al campo de batalla y en un ardiente frenesí mata a cientos de troyanos. Después de una feroz lucha, acaba matando a Héctor, uno de los grandes héroes de Troya, hijo Príamo, rey de los troyanos. Aquiles arrastra el cuerpo de Héctor atado en la parte posterior de su carro, frente a las murallas de Troya, para demostrar la falta de respeto total para los troyanos. Todo esto es una manifestación del *thymos*. Por la noche, el rey Príamo arriesga su vida para colarse en la tienda de Aquiles, en medio del campamento griego, con el objetivo de pedirle el cuerpo sin vida de su hijo Héctor. Aquiles y Príamo están profundamente heridos emocionalmente; ira, dolor y tristeza (*thymos* y *pathos*). La ira que impulsa a la lucha y a la venganza; la tristeza por la muerte de seres queridos en la batalla. En este momento, Aquiles y Príamo pasan de ser enemigos acérrimos en el campo de batalla a personas humanas con sentimientos ante la muerte de un ser querido. Aquiles siente empatía y compasión por Príamo, que acaba de perder a su hijo, y le entrega el cuerpo de Héctor. Aquiles ha pasado del *thymos* al *pathos*.

Conviene decir que según el contexto, *thymos* puede tener significados contradictorios. En un sentido puede entenderse como ira, apasionamiento, orgullo, pasión; y en otro se puede interpretar como coraje, valentía, espíritu, honor. Las traducciones de *thymos* y *pathos* son complejas y ambas se han traducido por pasión, apasionamiento y emoción.

LOGOS

Logos (λόγος) también tiene varios matices de significado. Se ha traducido por palabra, razonamiento, argumentación, discurso; también se ha entendido como pensamiento, inteligencia, sabiduría, razón.

Aristóteles, en la *Retórica*, identifica *logos*, *ethos* y *pathos*. El *logos* se refiere a la palabra en cuanto a reflexión y razón, y por lo tanto remite a la inteligencia y la lógica. El *ethos* se refiere a las costumbres, de donde derivan la conducta, la personalidad, el carácter, la ética y la etología. El *pathos* se refiere a la vehemencia en la argumentación; el sentimiento y la emoción que influye en el que escucha.



El logos como enfoque persuasivo busca influir en el auditorio mediante la razón. El logos es el material del argumento, la forma en que un razonamiento avanza hacia el siguiente, de tal forma que la conclusión hacia la que se tiende, no solo es la correcta, sino que es tan necesaria y razonable como para ser la única posible.

Viktor Frankl denomina a su enfoque de psicoterapia como logoterapia. En este enfoque, un elemento clave es la búsqueda del “sentido de la existencia”. Encontrar sentido y significado a la vida es lo que orienta la praxis del ser humano. La denominación de muchas ciencias termina con el sufijo “logía” (λογία), como por ejemplo psicología, sociología, epistemología, metodología, filología, antropología, fisiología, biología, psicopatología, etimología y un largo etcétera que incluye todas las especialidades médicas, entre muchas otras. Este sufijo, significa el “estudio de un determinado tema”. Se utiliza en el sentido de tratado, teoría o ciencia que estudia un determinado tema.

En este sentido, *thymos* y *pathos* serían dos prefijos apropiados para denominar la ciencia de las emociones. Sin embargo, ya tenemos *patología*, que por evolución del concepto *pathos*, significa estudio de la enfermedad, o incluso la enfermedad misma. Aquí se nota claramente la connotación negativa que han tenido las pasiones (*pathos*) a lo largo de la historia.

Por otra parte, de *thymos* no hay ninguna palabra en castellano con el sufijo “logía”. Por esto, si aceptamos que *thymos* es más emoción, y *pathos* es más pasión (e incluso enfermedad), **timología** puede ser un buen candidato para referirnos al estudio específico de las emociones.

CONCLUSIÓN

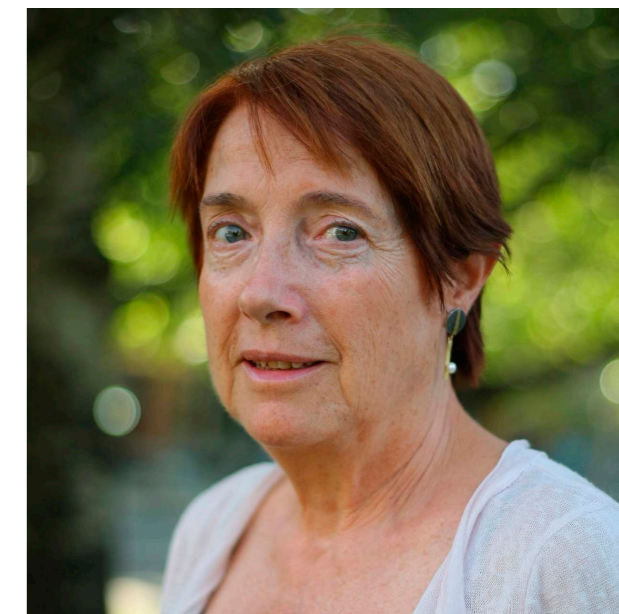
Los antecedentes de lo que actualmente se entiende por emociones están en el griego *thymos* y *pathos*. De ambas palabras derivan muchos conceptos que caracterizan el vocabulario emocional. De *thymos* deriva sentimiento, resentimiento, abatimiento, lástima, optimismo, estima, arrepentimiento, timidez, alexitimia, etc. De *pathos* derivan simpatía, empatía, antipatía, apatía, compasión, etc. Por esto, ambas serían buenas candidatas para denominar una ciencia de las emociones, añadiéndoles el sufijo “logía”. Sin embargo, ya existe en castellano la palabra *patología*, con una clara connotación de enfermedad, que no debería tener el estudio de las emociones. Por estas y otras razones vertidas en este artículo, consideramos que **timología** puede ser una opción plausible para referirnos al estudio de las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, Síntesis.
- Bisquerra, R. (2017). De la passió a l'emoció: Fonaments per a l'educació emocional. *TE (Temps d'Educació)*, 52, 253-267. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio52/default.asp?articulo=1366&modo=resumen>
- Bosch i Veciana, A. (2014). *Lectures gregues*. Barcelona: Publicacions de la Facultat de Filosofia. Universitat Ramon Llull.
- Brown, T. (2010). *Thomas Brown: Selected philosophical writings* (T. Dixon, ed.). Exeter, UK: Imprint Academic (Treball original publicat el 1820).
- Chantraine, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck. Disponible en : <https://archive.org/stream/Dictionnaire-Etymologique-Grec/Chantraine-DictionnaireEtymologiqueGrec#page/n1/mode/2up>
- Cooke, W. (1838). *Mind and the emotions, considered in relation to health and disease*. Londres, Longman.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres, Murray.
- Dixon, T. (2003). *From Passions to Emotions: The Creation of a Secular Psychological Category*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dixon, T. (2012). «Emotion: The History of a Keyword in Crisis». *Emotion Review*, 4, 4, p. 338-344.
- Ohio University (2003). *Online Etymology Dictionary*. [Consultat el 4 de setembre de 2015: <http://www.etymonline.com/>]

Diálogo con... Anna Carpena

Por Rafael Bisquerra Alzina



En esta ocasión el diálogo es con Anna Carpena, que nació en Terrasa (Barcelona) en 1950 y ha dedicado toda su vida a la educación. Su trayectoria profesional hace que sea considerada una de las especialistas más reconocidas en educación emocional y desarrollo personal. Concede gran importancia a la persona que educa (tanto profesorado como familias) como modelo de comportamiento que va a ser imitado por las personas que se están educando. Uno de sus lemas es: educarse para educar nos enriquece a todos. A través de conferencias, cursos, seminarios, talleres, asesoramientos, tanto a centros educativos como a familias, promueve el crecimiento personal y la educación emocional. Entre sus publicaciones destacamos *La educación socioemocional en la etapa de primaria* (2018), *La empatía es posible* (2015), *Relatos de vida emocional* (2019), entre otras, que recomendamos para una práctica fundamentada de la educación emocional.

El diálogo mantenido entre Anna Carpena y Rafael Bisquerra se ha desarrollado de la siguiente forma.

Rafael Bisquerra.- ¿Cómo percibes la educación emocional: situación actual y perspectivas de futuro?

Anna Carpena.- Me doy cuenta que se ha expandido por todo el mundo sin el rechazo que hasta no hace mucho despertaba el tema, aunque he de reconocer que desconozco por completo si sucede lo mismo en el continente africano. Es considerada de capital importancia desde todos los ámbitos en los que ha ido penetrando (sanitario, judicial, organizativo, laboral, educativo...) con una consecuencia generalizada: “Las emociones importan”. Si entendemos el significado de revolución como las acciones que producen un

giro en la sociedad y los efectos que la acompañan, podríamos decir que estamos en pleno proceso de una revolución emocional. Creo que es a lo que se refiere Antonio Dalmasio cuando expresa que la recopilación de conocimiento sobre la condición humana puede ayudarnos a encontrar cada vez mejores formas para la gestión de los asuntos humanos.

No obstante aun cuando las emociones importen, su educación presenta diversos déficits. Aceptar que todo ser humano tiene emociones y reconocer las propias es un gran paso, el primero para su regulación pero este no habría de ser el objetivo final. Me refiero a que además de poder decir “sé que siento” pueda añadir “y sé qué hacer con lo que siento”. Para que se formen hábitos emocionales positivos y sanos la educación debe de ser sistematizada y esto es algo que no siempre ocurre.

¿Para ti, Rafael, cuál es la principal aportación que nos ofrece la educación emocional?

RB.- Para mí lo más importante es lo que acabas de decir: “sé qué hacer con lo que siento”. Si esto se pone en práctica de forma eficiente puede contribuir significativamente a la prevención de ansiedad, consumo de drogas, violencia y demás comportamientos de riesgo. La violencia es una de las lacras de la humanidad y en gran medida se debe a la falta de regulación emocional. Considero que la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia debería ser uno de los objetivos básicos del currículum académico de cualquier sistema educativo. Anna, ¿Puedes darnos algunas pistas sobre cómo prevenir la violencia a través de la educación emocional?

AC.- Comparto tu consideración. No obstante mi perspectiva va más allá. Me explico. En la escuela se adquiere conocimiento y práctica para autorregularse a la vez que se desarrolla la empatía, pero escuela y escolares están inmersos en una sociedad con unos valores determinados que orientan a rechazar la violencia o a aceptarla e incluso fomentarla. Autorregulación, empatía y entorno. ¿Sabes cómo lo percibo, Rafael? Como un taburete de tres patas. Si falla una de las patas el taburete pierde el equilibrio.

Concretando sobre pautas a seguir: hay que proporcionar información respecto a los mecanismos que provocan, o que desconectan, las acciones violentas y dar a conocer y practicar estrategias para saber conectar con la propia ira, los sentimientos subyacentes y los pensamientos que los acompañan, a la vez que se proporcionan recursos para cambiar en positivo y para alcanzar estados corporales de serenidad. Este conocimiento y práctica deja el terreno adobado para que crezca la empatía y la compasión, para sentir al otro y para poder actuar con responsabilidad respecto a su bienestar, lo que descarta cualquier acto violento. Pero para que se ponga en marcha todo este proceso se necesita un motor de arranque y este es volitivo. Se trata de querer, de desear no solo el propio bienestar sino también el de los demás y estos no son, en gran medida, los valores ensalzados en la sociedad occidental (solo hay que ver la filmografía de más éxito mundial o el contenido de los videojuegos en los que participan niños y jóvenes durante muchísimas horas de sus vidas bajo el beneplácito de su entorno).

¿No crees, Rafael, que se habría de tender hacia una educación emocional global? Estimo que alguna iniciativa ya está en marcha. ¿La conoces?

RB.- Mi percepción es que falta mucha concienciación sobre la importancia y la necesidad de la educación emocional, tanto por parte del profesorado, de las familias como de la sociedad en general, incluyendo la clase política que es quien toma decisiones sobre las políticas educativas y los currícula. Aunque hay sobradas investigaciones que aportan evidencias de su eficiencia, esto no ha llegado todavía a la sociedad en general. Precisamente porque estoy convencido de la necesidad de una educación emocional global es por lo que se ha creado la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), para potenciar que se expanda esta educación emocional global en la práctica educativa de todos los países. De la pata con tres patas que propones, me gustaría comentar una de ellas, la empatía, en la que tú eres experta. En tu libro *La empatía es posible*, creo recordar que dices que la empatía se desarrolla con la educación. Es decir, se aprende o no se desarrolla. Se ha observado que las personas implicadas en acoso escolar

no han desarrollado la empatía. Solamente por esto, para prevenir el acoso escolar, y otros tipos de violencia, ya es importante que la empatía esté presente en la práctica educativa. Anna, sé que la pregunta es compleja, pero dínos por favor algo sobre cómo se puede desarrollar la empatía en la escuela, como estrategia para la prevención de la violencia.

AC.- Lo que expongo en el libro es que a pesar de que el ser humano posee biológicamente las bases neurológicas para la empatía, si durante la infancia no se tiene un contexto amoroso y empático quedará una huella cerebral poco favorable para su desarrollo y al mismo tiempo explico que para desarrollarse se precisa de un entorno facilitador de vivencias en las que se pueda practicar.

Sabemos que el cerebro no llega a la madurez anatómica antes de los veinte años de edad. Todos los órganos del cuerpo ya están formados, mientras que los lóbulos prefrontales, relacionados con la conducta moral, están aún en crecimiento y se desarrollarán según la propia experiencia que viene dada por el entorno y por la posibilidad de práctica.

En la vida escolar se dan múltiples situaciones en las que aprender empatía. Vivencias que el profesorado empático observa y las aprovecha para conducir al alumnado a comprender ya sentir a los demás, como acción educativa permanente a la vez que se trabaja la empatía de manera sistematizada construyendo actividades y prácticas. Todo ello actuará como antídoto contra la violencia. El gran objetivo es llegar a sentir al "otro" como a uno mismo, con las mismas emociones y necesidades humanas.

El punto de partida siempre ha de ser el contacto y regulación de las propias emociones ya que la capacidad de esta mirada y trabajo interior facilita no caer en secuestros emocionales que pueden conducir a la ira y da facultad para poder comprender y sentir a otras personas como a nuestros semejantes.

Algunos de los contenidos sobre los que construir actividades -en contextos donde libremente se puedan comunicar toda clase de emociones sin temor a ser criticado o recibir burla- pueden ser: El encuentro con el otro, con quien reconocerse (trabajando colaborativamente, por ejemplo), la escucha atenta y empática desde diferentes puntos de vista, el lenguaje corporal, el pensamiento en perspectiva, las habilidades de atención consuelo y ayuda, la concienciación de la satisfacción y bienestar que proporciona el hecho de ayudar.

Por último quiero señalar que niños y niñas aprenden por imitación. Se enseña modelando. Educamos con hechos



más que con palabras. El ejemplo es más poderoso que el sermón. El profesorado, tanto si quiere como si no, tiene un papel como modelo y puede estimular el deseo de cultivar la empatía si muestra afecto y responsabilidad hacia las emociones de los demás; o todo lo contrario, transmitir indiferencia, dureza y distanciamiento. Habría que tener siempre presente que solo se enseña empatía con empatía.

¿Cuál es tu opinión acerca de aunar entorno y planificación? Puedes ver que yo le doy mucha importancia. ¿Cómo lo ves tú?

RB.- El entorno juega un papel muy importante en la educación emocional. Hay que tener presente que los estudiantes están como mínimo 100 horas despiertos a la semana. De las cuales pasan un promedio de unas 25-30 en los centros educativos. Es decir, más del 70 % depende de fuera, donde las familias juegan un papel muy importante. También los medios de comunicación. Por esto es muy importante que los niños y jóvenes puedan ser acompañados por algún adulto cuando miren ciertos programas de televisión, películas de cine y videojuegos, con la intención de ayudarles a distinguir claramente entre realidad y ficción. Esto nos lleva a plantearnos los modelos para la puesta en práctica de la educación emocional. ¿Una asignatura o transversalidad? O tal vez la pregunta tenga que ser ¿Transversalidad y además asignatura?

AC.- Creo que en los centros escolares la opción más necesaria es la que una transversalidad y planificación, de maneja imbricada. Con planificación me refiero a que la implementación de la educación emocional esté en el currículum explícito de la escuela con objetivos y contenidos claros y una secuenciación acorde a las características de cada grupo y de cada niño. Luego le llamaremos asignatura, proyecto de centro, aprendizaje de competencias personales... Estoy convencida que jamás un montón de fichas, o de actividades al azar, podrán construir los procesos deseables de maduración emocional. Igualmente convencida que sin un entorno favorable a incluir la educación emocional en cada momento de la vida escolar difícilmente se lleguen a crear estos procesos.

Quizás uno de los obstáculos para que la educación emocional sea sistematizada es la falta de formación inicial del profesorado y otro de los obstáculos puede ser la evaluación.

RB.- La formación y sensibilización del profesorado es el gran reto de la educación emocional. Otro es la evaluación del alumnado. Son dos temas que por sí mismos pueden dar lugar a otros diálogos específicos que procuraremos abordar en un futuro. De momento, para cerrar éste, ¿te gustaría añadir alguna cosa más?

AC.- El deseo de que estos intercambios tengan continuidad.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: UNA APUESTA POR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN MEXICO

Por Cimenna Chao Rebolledo. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México

La educación en el siglo XXI requiere ir más allá de la instrucción de contenidos curriculares disciplinares, e incluso del desarrollo de habilidades cognitivas, y considerar como asunto educativo medular la formación con y sobre las emociones.

La Reforma Educativa 2013 del sistema educativo mexicano, incluyó a la educación socioemocional como parte de los aprendizajes clave de la educación básica de los niños y jóvenes. Con esta acción, México se colocó a la vanguardia en innovación educativa, al ser el primer país de Latinoamérica en hacer obligatoria este tipo de educación, y al proponer de forma explícita y operacional una educación integral (cognitiva-afectiva) para la población en edad escolar.

LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

La Reforma Educativa de 2013 en México, incluyó por primera vez en su redefinición pedagógica, a la educación socioemocional como un campo formativo obligatorio. La explicitación de este ámbito del desarrollo en la formación escolar básica, presupuso una innovación clara en el currículo oficial de un país latinoamericano. La propuesta presupone no solo la creación de planes y programas de estudio en educación socioemocional, sino, y sobre todo, la formación de docentes, directivos y cuerpos técnicos pedagógicos, encargados de implementar esta nueva visión educativa. Si bien este cambio curricular representa un desafío considerable para los actores educativos en México, el reto educativo que enfrenta el país en general es aún mayor, ya que la escolarización se enfrenta día con día con la creciente violencia social, la desigualdad y la exclusión sociocultural y socioeconómica y la deserción escolar que persisten en el país; problemáticas que en su conjunto justifican la llegada de la educación socioemocional a las aulas.

Desde hace aproximadamente diez años, México se sitúa a nivel región y global entre los países con mayores niveles de violencia social en general, pero también como el país con el mayor número de incidentes reportados de violencia escolar, o *bullying*, al menos dentro de las naciones que conforman a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004; 2015).

Derivadas de este contexto de violencia, surge también una creciente proporción de problemáticas de salud mental en niños y jóvenes, que se expresan principalmente en trastornos de ansiedad, estrés crónico, depresión y adicciones (Gaeta

González y Martínez Otero-Pérez, 2014; OCDE, 2015); además de un incremento en la tasa de suicidios (INEGI, 2018). Lo anterior, no solo justifica el llevar a la formación básica una educación sobre las emociones, sino que obliga al Estado a repensar la escolarización, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje tomen en cuenta los estados emocionales de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo, con el fin de prevenir y detectar a tiempo este tipo de padecimientos.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO

En su versión inicial, la educación socioemocional en México se ha definido en los planes y programas de estudios de la educación básica como (SEP, 2017, p. 419):

"...un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética."

Esta educación se presenta entonces, como un conjunto de conocimientos y habilidades específicas, agrupadas en cinco dimensiones socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración), las cuales se relacionan con el ámbito del desarrollo intrapersonal, y el contexto de las relaciones interpersonales y socioambientales

(Figura 1). Adicionalmente, cada una de estas cinco dimensiones se expresa a través de cinco habilidades específicas (ver Tabla 1). La definición de estas dimensiones y habilidades surge del análisis de la literatura científica, desde la cual se advierte la importancia que tiene cada uno de estos aspectos y destrezas, no solo para el éxito académico, sino para resolver y enfrentar de forma positiva y constructiva los retos y tensiones a lo largo de la vida (Bisquerra, 2006; Davidson y Begley, 2012; Goleman, 1998; Immordino-Yang, 2015; Pekrun, 2014). Así, esta propuesta educativa pretende movilizar conocimientos, actitudes, estrategias y herramientas asociadas a estas cinco dimensiones, de manera que los estudiantes aprendan a identificar, comprender y regular sus propios estados emocionales impulsivos, o aflitivos, y a saber lidiar con las respuestas emocionales de su contexto social; además de aprender a generar emociones positivas aún en situaciones de adversidad.

En este sentido, la educación socioemocional se sostiene, psicopedagógicamente hablando, en los principios que definen el modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), por un lado, y en la visión psicopedagógica de las emociones de Rafael Bisquerra (2009), como vía para la construcción de un sentido de bienestar con uno mismo y hacia las otras personas.

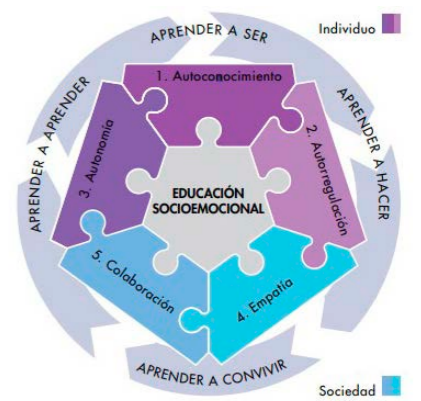


Figura 1. Dimensiones de la Educación Socioemocional

		DIMENSIÓN				
		Autoconocimiento	Autorregulación	Aplicación	Empatía	Colaboración
HABILIDADES ASOCIADAS	Atención	Metacognición	Iniciativa personal	Trato digno hacia otras personas	Comunicación asertiva	
	Conciencia de las propias emociones	Expresión de las emociones	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	Toma de perspectiva	Responsabilidad	
	Autoestima	Regulación de las emociones	Liderazgo y apertura	Reconocimiento de prejuicios	Inclusión	
	Aprecio y gratitud	Autogeneración de emociones para el bienestar	Toma de decisiones y compromiso	Sensibilidad hacia grupos excluidos y discriminados	Resolución de conflictos	
	Bienestar	Perseverancia	Autoeficacia	Cuidado de los seres vivos y de la naturaleza	Interdependencia positiva	

Tabla 1. Dimensiones Socioemocionales y habilidades asociadas (adaptación de SEP, 2017, p 432).

Tomando en consideración lo anterior, se definieron como propósitos generales de la educación socioemocional en México los siguientes aspectos (adaptación de SEP, 2017, p. 421):

1. Cultivar el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias.
2. Aprender a autorregular las emociones para solucionar conflictos de forma pacífica.
3. Comprender al otro de manera empática.
4. Fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir desde la toma de decisiones fundamentadas.
5. Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros para poder colaborar.
6. Cultivar una actitud responsable, positiva y optimista.
7. Desarrollar la capacidad de resiliencia.
8. Minimizar la vulnerabilidad, para prevenir el consumo de drogas, los embarazos no deseados, la deserción escolar, el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia y el suicidio, entre otros.

Los cuales pretenden coadyuvar a la creación de una sociedad mexicana más humana, justa e incluyente, y a la generación de un bienestar auténtico, integral y colectivo, en un contexto nacional vulnerado por la desigualdad, la inseguridad, la corrupción y la impunidad (Le Clerq, 2015).

Es importante enfatizar que, la introducción de la educación socioemocional en el currículo nacional es también un llamado a revisar las prácticas instruccionales, o las didácticas, desde las cuales se enseña y aprende en las escuelas. La educación socioemocional, si bien contempla el enseñar *acerca de* las emociones y atiende el desarrollo de habilidades socioemocionales específicas, en su consideración más amplia y transversal, apunta a una educación *desde* las emociones. En este sentido, propone una revisión a fondo de las prácticas pedagógicas que guían los procesos educativos dentro y fuera del aula (Bisquerra, 2009; Chao Rebolledo, 2018).

Educar desde las emociones, implica poner en movimiento la motivación intrínseca, la curiosidad y el sentido de agencia de quién aprende (Vergara Ramírez, 2016; Chao Rebolledo, 2019), así como hacer manifiesta la colaboración, la comunicación asertiva y la relación del conocimiento con el contexto y la comunidad de quienes aprenden, y desde dónde se aprende (Díaz Barriga Arceo, 2006). Ello conlleva a la necesidad de identificar si existen pedagogías que “emocionan” más que otras, en tanto al efecto que éstas puedan tener en la generación de emociones e interrelaciones positivas, y en el establecimiento de ambientes de trabajo colaborativos, creativos y participativos. De manera que la escolarización no quede limitada a la transmisión pasiva de información y a la reproducción memorística de contenidos; y el desarrollo psicosocial de los estudiantes, confinado a la obediencia incuestionable en lugar de partir de la autonomía, la autorregulación y el sentido de agencia y autoeficacia.

La educación socioemocional, por lo tanto, representa una innovación para el contexto escolarizado en la medida en la que ésta permea el modo de enseñar, liderar y comunicar de los actores educativos, y en tanto a su contribución para anticipar las causas y consecuencias de las expresiones y estados emocionales de las personas que conviven en un ambiente de aprendizaje. En este sentido, la educación socioemocional es un proyecto colectivo que involucra a toda una comunidad, y discurre en todos los espacios de formación (Bisquerra, 2009).

Aprender sobre y desde las emociones, es entonces una tarea que requiere de la redefinición de la escuela en su conjunto, de manera que esta institución trascienda su función instructiva, y oriente sus recursos pedagógicos a la conformación de una comunidad de aprendizaje, en la cual la construcción del conocimiento y la conformación de la conducta y la identidad, se apoyen en el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, y no solo en una prescripción moral o cívica, o en el condicionamiento de la conducta a través de los premios o castigos. Desde la visión de la educación socioemocional, la escuela es un espacio de respeto, de inclusión y de compromiso ético, actitudes que emergen de cultivar y practicar las habilidades asociadas a las cinco dimensiones socioemocionales que se mencionan arriba.

La apuesta de la escuela mexicana por innovarse, y haberse atrevido a ir más allá de su misión alfabetizadora y disciplinar, cobrará sus frutos en la educación socioemocional siempre que

esta propuesta educativa sea un medio para que el docente y el estudiante resignifiquen a la escuela como un espacio para la convivencia auténtica, el intercambio de saberes y puntos de vista, el acompañamiento respetuoso, y el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad social, a partir de la valoración de uno mismo, y desde la apreciación empática de los demás.

La educación socioemocional en México, no es una cuestión de tendencias educativas, ni un derivado de modelos de desarrollo económico, es una apuesta por construir una ciudadanía más empática, participativa y responsable, consciente de los efectos que tiene su sentir en su forma de actuar y decidir. Es un entretrejo educativo que busca articular el aprender a aprender, el aprender a hacer, a convivir, y a ser, en un país diverso y convulsionado, pero con ánimo de recuperar la paz y la solidaridad entre sus ciudadanos.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2006). *Educación Emocional y Bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chao Rebolledo, C. (2018). La educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI. *DIDAC Nueva época*, 72 (julio-diciembre), 25-29. México: Universidad Iberoamericana.
- Chao Rebolledo, C. (2019). Educar la autonomía: el gran reto de la escolarización. *DIDAC Nueva época*, 73 (enero-junio), 16-22. México: Universidad Iberoamericana.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Planeta.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñada Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Gaeta González, L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 45-58.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. Nueva York: Norton & Company.
- INEGI. (2018). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Recuperado el 20 de septiembre 2019 de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/suicidios2018_Nal.pdf
- Le Clercq, J. A. (2015). Crisis de impunidad en México. *Bien Común*, 249, 12-20.
- OCDE. (2004). *Taking fear out of schools: A report of an International Policy and Research Conference on School bullying and violence*. Recuperado el 20 agosto de 2018 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>
- OCDE. (2015). *PISA 2015 Results: Students' Wellbeing, Volume III*. Recuperado el 20 de septiembre 2019 de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Recuperado el 08 de Enero 2018 de: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Educational Practices Series-24. Ginebra: UNESCO-International Academy of Education-International Bureau of Education.
- Vergara Ramírez, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso*

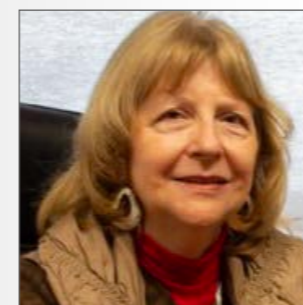
Educación SOCIO EMOCIONAL MISIONES

LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA

En

Argentina, la provincia de Misiones es reconocida en el ámbito nacional por la generación de aportes de vanguardia en agenda educativa, como es el caso de la Ley de Educación Emocional VI N°209, sancionada el día 16 de agosto del año 2018; hecho que posiciona a la provincia en un lugar decisivo a la hora de aportar conocimientos en este sentido, no solo a la esfera provincial, sino también nacional e internacional.

La autora e impulsora de dicha ley es la Diputada Provincial, presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones, Lic. María Inés Rebollo, quien contó con el acompañamiento del presidente de la mencionada institución, Ingeniero Carlos Eduardo Rovira. La ley emerge como resultado de un trabajo arduo y comprometido con nuestro Sistema Educativo Provincial, que se fundamenta en una investigación previa que nutre a la misma. Por ello resulta de interés hacer un breve recorrido sobre los hechos que se fueron originando en torno a este proyecto que hoy trasciende la frontera provincial.



Por Lic. María Inés Rebollo
Diputada Provincial. Autora de la Ley
de Educación Emocional.

Entendiendo que la investigación y la innovación están estrechamente vinculadas, cualquier tipo de actuación que se pretenda llevar a cabo en las escuelas va de la mano de estrategias diseñadas con anterioridad, y que nos permitan generar **innovaciones que tienen su origen en** investigaciones previas. Esto nos llevó a pensar y reflexionar en torno a los nuevos escenarios educativos buscando caminos que nos permitan construir conocimiento y por lo tanto elevar los estándares de calidad de la educación que se imparte en las aulas misioneras, sin dejar de considerar el trabajo continuo con la formación docente y en servicio. Esta necesidad motivó la puesta en marcha de un proyecto que buscaba recaudar información acerca del estado y el conocimiento que se tenía en las escuelas, respecto a los aportes que brinda la educación emocional. Por otro lado, conocer acerca de las situaciones socio-educativas que atravesaban la vida escolar en los distintos puntos geográficos. A partir de aquí, con los datos obtenidos y observados, se pudo generar la posibilidad de precisar la fundamentación de lo que sería el proyecto de Ley de Educación Emocional, garantizando así el abordaje de la temática en nuestras escuelas y entendiendo la urgencia de contemplar la dimensión emocional y su relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo reconociendo al sujeto desde una visión holística e integral alejada de reduccionismos.

De esta manera, tras un largo periodo de observaciones y experiencias, se logró la producción y justificación de dicho proyecto. Estableciéndose en consecuencia una serie de etapas que organizan el trabajo:

1. **Primer Etapa (2009-16):** *Observaciones, experiencias in-situ y registros*, en instituciones educativas de la provincia.
2. **Presentación del Proyecto de Ley** el día 15 de septiembre del 2016.
3. **Etapas de Sensibilización (2016-2019):** surge aquí la propuesta pedagógica denominada **“Recorrido por la educación emocional”**, etapa destacada no solo por su abordaje integral y transversal de los aportes que expone el enfoque, sino también por su carácter itinerante, característica que posibilitó el acceso a instancias de formación a un gran número de docentes de toda la región.

Esta tercera etapa tuvo como objetivo brindar capacitaciones, formación y asesoramiento a los equipos docentes y directivos, como también a los estudiantes y familias, respecto a las nociones introductorias y centrales relativas a la educación emocional. De manera tal que, una vez sancionada la Ley, todos puedan estar en conocimiento al respecto de su finalidad, objetivos e importancia.

La implementación de dicha propuesta pedagógica se llevó a cabo bajo a Coordinación General de la Diputada Rebollo, con el apoyo y asesoramiento profesional de la Lic. Karen Baukloh, quien participa del proyecto desde sus inicios. Acompañaron, además, la trayectoria mencionada los organismos del ámbito educativo provincial: el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación de la Provincia.

Entre las actividades destacadas podemos mencionar:

- Talleres de capacitación a estudiantes que asisten a los Institutos de Formación Docente.
- Talleres con estudiantes de los niveles: secundario, primario y nivel inicial del sistema educativo provincial.
- Jornadas de capacitación a docentes de todos los niveles y regiones de la provincia: ateneos, foros, congresos, talleres. Pertenecientes al sector tanto público, como privado.
- En lo referente a las modalidades del sistema educativo que propone la ley Nacional de Educación N°26.206, se desarrollaron experiencias en las siguientes: Educación para Jóvenes y Adultos; Educación en contextos de Privación de la libertad; Educación Especial; Educación Técnica Profesional; Educación rural.
- Espacios de formación docente desde la perspectiva de especialistas reconocidos a nivel nacional en la temática, quienes visitaron la provincia para tal fin.
- Proyectos de articulación con Universidades, fuerzas de seguridad, con la Escuela de Robótica, con organismos vinculados al trabajo con los derechos humanos, ONGs y entes municipales.
- Participación y asesoramiento dentro y fuera del ámbito provincial, en Congresos, proyectos educativos, mesas de trabajo, en torno a la temática.



A partir de la aprobación de la Ley N° VI 209 de Educación Emocional, se constituyó un equipo interdisciplinario de profesionales. Entre ellos: Licenciados en psicopedagogía, en psicología, trabajadores sociales, genetistas, profesores de distintos campos, pedagogos, entre otros.

Actualmente, un gran número de instituciones educativas participan y aportan en la implementación de la temática de manera exitosa, mientras que la instancia de capacitación docente continúa avanzando a lo largo y ancho de la provincia.

Un nuevo gran paso se dio el día 16 de agosto de 2019, cuando al cumplirse el primer aniversario de la Ley, se presentó a la comunidad el primer Cuadernillo que acompaña a dicha ley, denominado **“Aportes pedagógicos Orientadores”**, cuyas compiladoras son la Dip. María Inés Rebollo y la Lic. Karen Baukloh (en la imagen). Se trata de un material de distribución gratuita que llega a todas a las escuelas en formato impreso y digital.

Para más información sobre la ley de educación emocional en Misiones (Argentina) se puede consultar el sitio web www.educacionsocioemocional.misiones.gob.ar y los perfiles de Facebook / Instagram: EducacionSocioemocionalMisiones.

La realidad compleja de los escenarios educativos, nos refleja cada vez más que el abordaje holístico multidisciplinario y transdisciplinario desde la óptica de la educación socio-emocional puede brindar herramientas útiles para trabajar la conflictividad social en las escuelas, como así también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, avanzando al logro de una sana convivencia.

COMPROMISOS, RETOS Y DESAFÍOS EN LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

La

orientación escolar se enfrenta a grandes retos como consecuencia de los avances tecnológicos. Los orientadores deben actualizarse y adaptarse para ofrecer mejores intervenciones adaptándose a las nuevas realidades educativas utilizando instrumentos que les faciliten desarrollar su labor.

A veces estos profesionales no tienen los recursos suficientes (tiempo, equipos, espacios, formación, etc.) que les permita abordar toda la problemática a la que se enfrentan, por eso y desde nuestra experiencia en estos 62 años, apostamos por el compromiso y el desafío que supone desarrollar nuevas herramientas que permitan una mejora en la calidad de las intervenciones dentro del ámbito educativo.



Pulsa sobre la imagen para ver el vídeo de presentación de e-BEO

Por Estíbaliz Benito Sipos
TEA Ediciones.



¿Cuál es el papel del orientador escolar?

Las tareas del orientador educativo son de lo más diverso, y la evaluación psicopedagógica es solo una parte de todas sus funciones. El orientador ha de:

- **Asesorar** tanto a los alumnos, como a los tutores y a las familias, siempre con el fin de mejorar la calidad educativa del centro, así como la interacción de la comunidad educativa.
- **Identificar las necesidades educativas** de los alumnos.
- **Colaborar con los docentes y las familias** tanto en la prevención, como en la detección de las dificultades de aprendizaje que el alumno presente.
- Prestar **asesoramiento psicopedagógico** a los profesores y órganos de gobierno del centro para que estos tengan más herramientas educativas que poner en práctica en sus clases.
- Asesorar al profesorado y otras personas del Consejo Escolar en la elaboración, desarrollo y evaluación del **Plan de Atención a la Diversidad**.
- Colaborar en el desarrollo de los procesos de innovación, investigación y experimentación que ponga en marcha el colegio.
- **Contribuir a las relaciones interpersonales** entre todos los miembros de la comunidad educativa (padres, madres, profesores, etc.), para una buena convivencia y una mayor comunicación entre todos.
- Tener un **Plan de Orientación de Centro y de la Zona educativa**.
- **Participar** en todos los planes institucionales y estratégicos, y en todas las reuniones de profesores que se establezcan.
- Llevar a cabo una correcta **orientación profesional** al alumnado de Secundaria.
- Etc.

Todo ello hace que el tiempo del que dispone para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica sea bastante limitado, y sin lugar a duda, e-BEO facilita esta tarea, y muchas de las anteriormente mencionadas, porque permite identificar las necesidades educativas del alumnado, transmitir esta información a las familias y personal docente de forma ágil y segura, y llevar a cabo una adecuada orientación académica y profesional.

¿Qué es E-BEO?

E-BEO, que es un **portal específicamente diseñado para la evaluación psicopedagógica en el ámbito educativo**, unificando en una plataforma sencilla e intuitiva la aplicación colectiva online de las baterías, la corrección y la gestión de los informes, **desde los 4 a los 18 años**. Permite configurar la batería de pruebas que se desea utilizar en cada curso y alumno, eligiendo entre un amplio conjunto de test que cubren las **principales áreas (aptitudes, atención, personalidad, autoestima, intereses profesionales...)**. La aplicación de las pruebas es online y los alumnos y alumnas responden desde tabletas u ordenadores, con instrucciones sencillas que les guían en todo momento. Además, se puede disponer de los resultados e informes inmediatamente.



Como el tiempo que el orientador educativo puede dedicar a la evaluación de sus alumnos es bastante limitado, el hecho de que se pueda reducir incluso a la mitad es una gran ventaja. Además, no tiene que preocuparse por comprar los materiales físicos que serían necesarios para la aplicación, ni preparar cuadernillos ni hojas de respuestas. No tiene que invertir tiempo en corregir, ni elaborar informes, porque esto ya lo hace automáticamente e-BEO. Pero, además, también **facilita su trabajo** el hecho de que con un solo clic pueda transmitir esta información a los propios padres u otros miembros de la comunidad educativa.

El beneficio principal yo diría que es el hecho de que **agiliza todo el proceso de evaluación** en su conjunto. **Se reducen los tiempos de aplicación**, se implica más a los alumnos en la resolución de las pruebas, porque lo ven más interesante, y en definitiva se **aumenta la eficiencia de todo el proceso**.

En 3 sencillos pasos una evaluación completa:

1 Prepare la sesión:

- Elija los alumnos que realizarán las pruebas.
- Seleccione y asigne las pruebas.
- Configure la aplicación.

2 Guíe la sesión:

- Sistema de aplicación autónomo y autoguiado.
- Ejemplos interactivos con *feedback* que facilitan el manejo y aumentan la motivación.
- Diseño *responsive* que garantiza la misma experiencia de usuario en ordenador, tableta o móvil.

3 Obtenga resultados:

- Informes diferenciados para la familia y para el colegio.
- Interactivos y personalizables en los que el orientador puede incluir sus propias recomendaciones.
- Envío por e-mail desde la propia plataforma.

¿La plataforma está adaptada para las diferentes etapas escolares?

Rotundamente sí, los alumnos responden en un entorno gráfico adaptado a las diferentes etapas, con instrucciones interactivas que facilitan el manejo y aumentan su motivación. De hecho, de 4 a 9 años la letra es ligada y aparecen dibujitos, de 10 a 14 años la letra es menos infantil, y de 15 a 18 es más adulta. Además, hasta 4º de Primaria, las pruebas están audio guiadas para facilitar la aplicación. Y por supuesto, los test que componen cada batería son los más adecuados en función de la etapa educativa.

¿Cómo accede el alumno a la aplicación?

El alumno puede acceder de varias formas, pero sin duda la más cómoda es mediante e-mail, de forma que directamente le llegue un correo electrónico en el que solo ha de pinchar al enlace, y entra directamente en la plataforma con su código.

¿Se pueden configurar y personalizar las pruebas a aplicar a un determinado grupo/clase/colectivo?

Existe una tendencia en la demanda de los orientadores para personalizar las baterías, las evaluaciones y poderlas gestionar y corregir online, ya que **la evaluación online agiliza todo el proceso en sí.**

Nosotros hemos creado unas baterías que comprenden las pruebas que hemos comprobado que mejor funcionan en cada una de las edades, evaluando las áreas principales (Aptitudes intelectuales, Atención y percepción, Inteligencia emocional, Orientación vocacional, Personalidad, Hábitos de estudio, Comprensión lectora, Autoestima, Adaptación y motivación y Competencia social). Pero **las baterías son modificables**, permitiéndose elegir entre distintas pruebas para cada una de estas variables. Pero, además, se puede crear la misma batería para todo el grupo, o si lo consideramos, baterías diferentes para aquellos alumnos que lo deseamos, y aplicar simultáneamente baterías diferentes en el mismo grupo.

Un aspecto muy diferencial de e-BEO es que los test que incluye son **válidos y fiables**, ya conocidos por los profesionales, y que cuenta con **evidencias psicométricas** y una **actualización constante de baremos.**

¿Qué tipo de informes o resultados proporciona?

La devolución de resultados es vital en el proceso de evaluación, por ello nuestro esfuerzo va dirigido a la obtención de informes claros y comprensibles para el colegio y las familias. Uno de los mayores avances que se ha conseguido con el nuevo portal, es la inmediatez y la personalización de los resultados interactivos para conocer mejor a cada grupo, accediendo a diferentes resúmenes, comparaciones, y pudiendo añadir comentarios en los informes, personalizando las conclusiones y recomendaciones que desees transmitir a cada familia.

E-BEO Proporciona por una parte **resultados grupales**, y por otra, **informes narrativos: informe completo** para el orientador, **informe breve** para el orientador y un **informe para las familias.**

¿Cuánto tardan en obtenerse los informes de resultados?

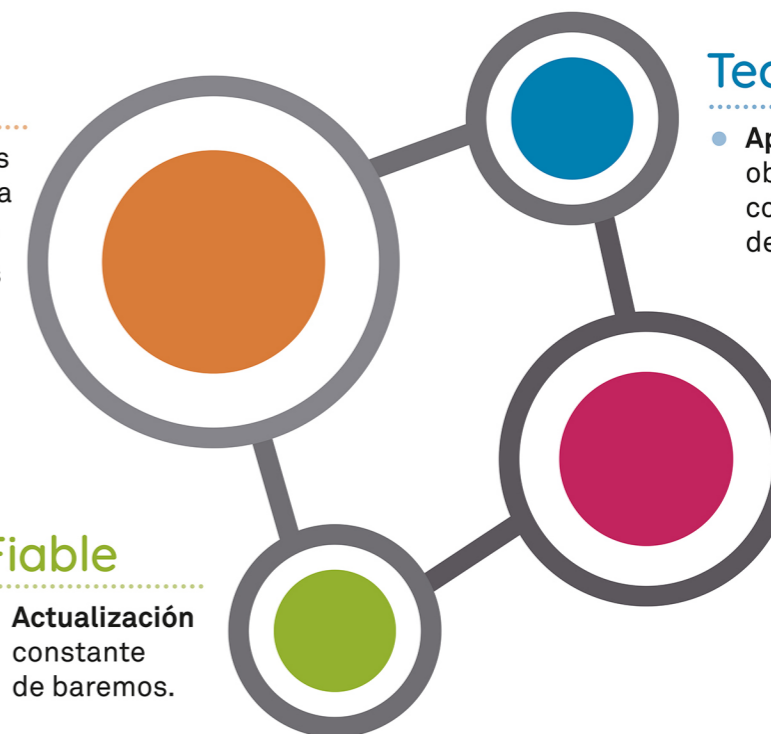
Tanto los resultados como los informes se obtienen automáticamente, es cuestión de segundos. Incorporando todas las medidas de protección y seguridad de la información. **¿A quién se le entregan?** Se les puede enviar directamente a los padres por e-mail con un clic. **¿Y si hay padres separados?** Si los padres están separados no hay problema, porque e-BEO permite introducir varios correos electrónicos diferenciados cuando se da de alta al alumno, para que, a la hora de enviar los informes a las familias, les llegue a todos los interesados.

La aplicación online permite que el colegio sea autónomo y no dependa de nadie externo al centro para aplicar y/o corregir los test, cuyos resultados e informes los obtiene tan solo en unos segundos. Además, a los alumnos les parece mucho más lúdico y entretenido responder online que responder con lápiz y papel, lo que hace que su implicación sea mucho mayor y que en general la evaluación sea mucho más fluida.

Estamos muy orgullosos de contar que hace unos días, SIMO Educación nos ha incluido en su plataforma INNOVA. SIMO EDUCACIÓN INNOVA es una selección de los nuevos equipos, servicios y soluciones presentados en la muestra, que destacan por su carácter innovador. Se trata de un reconocimiento a las empresas que están aportando innovación en el ámbito de la tecnología para la educación.

Resultados a medida

- Informes individuales y personalizados para la familia y el centro.
- Resúmenes grupales de cada curso.



Tecnológico

- Aplicación, corrección y obtención de resultados completamente **online** y de forma inmediata.

Fiable

- Actualización constante de baremos.

Flexible

- De 4 a 18 años (Desde Infantil hasta Bachillerato).

Más información: 912 705 060 - www.e-beo.com - servicioscolares@teaediciones.com



DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UN MODELO GLOBAL PARA UNA ORIENTACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA



PENSAR DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA GLOBALIDAD

El reconocimiento de la diversidad en la educación en los últimos años es un reflejo de la sociedad, caracterizada por la diversidad de culturas, lenguas o situaciones socioeconómicas, entre otras. Pero también se ha producido un cambio hacia el reconocimiento de la variabilidad existente entre las personas, en sus capacidades, fortalezas comunicativas, intereses, barreras al aprendizaje o en la forma de aprender. Todo ello puede ser a la vez fuente de riqueza o fuente de discriminación y de exclusión cuando las políticas educativas no responden a esta situación. La atención a la diversidad constituye uno de los principios clave en la acción orientadora con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. Como se propone la OCDE (2019) “que todos los ciudadanos lleguen a desarrollar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que necesitan a lo largo de su vida. Garantizar que los estudiantes comprendan sus necesidades de aprendizaje y tengan la oportunidad y los medios para elegir trayectorias que les ayuden a desarrollarlas” (2019, p.4).

La intervención educativa, ya sea en los procesos de enseñanza o en las diferentes facetas de la orientación (escolar, profesional o desarrollo socio-emocional), debe afrontarse desde el reconocimiento de su complejidad. Una visión simplificada y fragmentaria de la educación no permite responder a las nuevas realidades y desafíos. Es necesario utilizar planteamientos o enfoques amplios que reconozcan en esta intervención con estudiantes al ser humano complejo y multifacético, a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, como señala Morin (1999), con una identidad a la vez singular y compartida con el resto de los seres humanos.

Tomando como referencia el pensamiento complejo de este autor (Morin, 1999), la visión de la educación-y la orientación como parte de ella-, supone afrontar la intervención educativa, tanto las políticas como las prácticas, desde un enfoque complejo, que reconozca dentro del contexto global, lo concreto y singular. Es decir, reconocer a la vez las partes y el todo, el sujeto y su contexto, ampliando así las miradas y las perspectivas sobre la orientación, para que la educación contribuya al desarrollo integral de cada estudiante.



Dra. Carmen Alba Pastor.

Catedrática de Didáctica y organización escolar en la Universidad Complutense de Madrid. Su trabajo se centra en los aspectos didácticos de la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje.

DISEÑO UNIVERSAL Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. PENSAR EN TODOS Y EN CADA UNO DESDE EL PRINCIPIO

El diseño universal surge como alternativa a la mirada simplificada que supone pensar en el “usuario medio”, una construcción poco representativa de la diversidad existente en la sociedad-y su reflejo en las aulas-, que supone excluir en el planteamiento de cualquier propuesta, desarrollo o servicio, a todos aquellos que no se sitúan dentro de la media. El arquitecto Ron Mace, en los años 80, propuso el concepto de “diseño universal” para hacer referencia a un paradigma incluyente, que tomase en cuenta a todos los potenciales usuarios desde el comienzo de cualquier diseño dirigido a un grupo de usuarios.

Pocos años después, tomando como referencia este planteamiento, un grupo de investigadores del CAST propusieron la utilización de este concepto en los contextos educativos, dando lugar al “diseño universal para el aprendizaje” (DUA) (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Este modelo parte de la variabilidad en el aprendizaje entre los sujetos y de las barreras que genera el currículum para muchos estudiantes al tener un diseño rígido, sin opciones que permitan responder a la diversidad. El marco DUA busca dar respuestas a esta diversidad a través de un enfoque del currículum inclusivo, con propuestas didácticas con opciones, flexibles; que permitan eliminar o reducir las barreras que encuentran muchos estudiantes para lograr el aprendizaje en sus diferentes facetas y el éxito académico de todos. Aunque surgió inicialmente como un medio para incluir a los estudiantes con discapacidades en las aulas regulares, ha evolucionado hacia la búsqueda de propuestas dirigidas a hacer realidad la enseñanza inclusiva de calidad para todos los estudiantes (2030. ODS 4).

COMPONENTES DEL MODELO DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: PRINCIPIOS Y PAUTAS

El modelo DUA (CAST, 2018; Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013)¹ se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales especialmente relevantes en los procesos de aprendizaje y para cada uno de ellos se proponen un principio y tres pautas, en las que se recogen estrategias didácticas derivadas de los resultados de la práctica y la investigación educativa que contribuyen a trabajar cada aspecto del aprendizaje. Cada una de estas pautas, a su vez, reúne propuestas específicas para trabajar diferentes aspectos en la práctica². A continuación, se presenta una breve síntesis introductoria del modelo y de los principios y pautas.

El primer grupo son las redes afectivas, relacionadas con este componente del aprendizaje, a partir de las cuales se formula como principio la importancia de Proporcionar múltiples medios para la motivación y la implicación en el aprendizaje. El segundo grupo son las redes perceptivas, vinculadas a los procesos de acceso y procesamiento de la información, que dan lugar a un segundo principio para la práctica: Proporcionar múltiples formas de presentación de la información. El tercer grupo son las redes estratégicas, vinculadas a los procesos de interacción con la información y elaboración del aprendizaje, del que se deriva el principio Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.




 CAST, 2011	 CAST, 2011	 CAST, 2011
Redes afectivas	Redes de reconocimiento	Redes estratégicas
Por qué se aprende	Qué se aprende	Cómo se aprende
Proporcionar múltiples formas de Implicación	Proporcionar múltiples formas de Representación	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión

Imagen 1. Redes neuronales y principios DUA. Elaborado por la autora.

Como se ha indicado, dentro de cada uno de estos principios se formulan tres pautas, que se presentan brevemente a continuación.

PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS PARA LA MOTIVACIÓN Y LA IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Este principio se centra en lo que nos mueve a aprender, el porqué del aprendizaje, en los componentes afectivos y emocionales del aprendizaje, con una gran variabilidad entre los sujetos-e incluso la misma persona en diferentes situaciones o a lo largo del tiempo- y que influyen y pueden determinar la actitud, el interés y la motivación para implicarse en el aprendizaje.

Son muchos los factores que intervienen en estas diferencias. Aspectos de tipo neurológico, intereses personales, experiencias previas, expectativas, ... que hacen que algo sea o no relevante y determinen el interés y la implicación en diferentes situaciones: escribir, dibujar, hablar en público, hacer un vídeo, trabajar en un proyecto en grupo, ... Cualquier situación puede ser motivadora para unos estudiantes, pero no para otros.

¹ El modelo completo en el que aparecen explicados los principios, las pautas y los puntos de verificación pueden consultarse en CAST, 2018. O en el documento traducido al español en Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013, en la página web http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html.

² Puede consultarse la tabla resumen de la versión completa de las pautas DUA 2018 traducidas al español en http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html

Para trabajar esta faceta del aprendizaje se identifican tres pautas:

- Proporcionar opciones para captar el interés, para lo cual es importante posibilitar la elección individual y promover la autonomía, buscando la relevancia de las actividades y la creación de entornos de aprendizaje seguros, en los que los estudiantes se sientan confiados para aprender.
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, que en la práctica se ha asociado a estrategias dirigidas a resaltar la relevancia de las metas, planificar dando la posibilidad de contar con diferentes niveles de exigencia, promover entornos colaborativos y, fundamental, proporcionar feedback relevante durante el proceso, que permita avanzar en el logro de las metas.
- Proporcionar opciones para la autorregulación, aportando información, formación en estrategias y creando situaciones en las que se pongan en práctica, para afrontar la resolución de problemas de la vida cotidiana, la resolución de conflictos, gestión de las emociones y se desarrolle la capacidad de reflexión y autoevaluación.

El componente afectivo del aprendizaje no es un elemento aislado, sino que se filtra e impregna todo el proceso. Es el motor que pone en marcha el aprendizaje. Resultados de estudios recientes de la OCDE (Agasisti et al., 2018) revisando las series PISA (2006-2015) muestran la relación del clima positivo de aula para lograr que los estudiantes en situación de desventaja logren el éxito escolar. Es imprescindible proporcionar herramientas y crear situaciones que permitan a los estudiantes el desarrollo de las competencias psicosociales y la implicación en su propio aprendizaje.

PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS PARA PRESENTAR LA INFORMACIÓN

Este segundo principio se centra en los aspectos que intervienen para asegurar que cada estudiante tiene acceso a la información, dando la oportunidad de que se utilicen vías diferentes (auditiva, visual, táctil, o combinaciones de ellas, audiovisual); en uno u otro formato (impreso, auditivo, texto-fácil, táctil, audiovisual, ...). El análisis de la práctica permite identificar posibles barreras en los procesos enseñanza y de aprendizaje y eliminarlas, porque es imprescindible que todos los estudiantes accedan a la información para que el aprendizaje pueda tener lugar. Además del acceso, es necesario comprender los conceptos y poder organizar la información para que pueda ser memorizada, almacenada de forma significativa y recuperada cuando sea necesario utilizarla.

Para llevar a la práctica este principio, el DUA propone estrategias en torno a tres pautas:

- Proporcionar opciones para la percepción, utilizando materiales en formatos diferentes o que puedan ser personalizados, y formas alternativas en la presentación de la información.

- Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, incidiendo en la clarificación del vocabulario, los símbolos, la sintaxis y la estructura, así como la ilustración de las ideas principales.
- Proporcionar opciones para la comprensión, con estrategias basadas en la activación de conocimientos previos, destacando patrones, ideas fundamentales y las conexiones entre ellas, guiando el procesamiento de la información y la transferencia para aplicar el conocimiento a diferentes situaciones.

En la práctica, este principio se centra en estrategias como la utilización de materiales en diferentes formatos para presentar la información (texto, texto fácil, audiovisual, vídeos con subtítulos, descripción de video, multimedia, ...), combinar la información oral con indicaciones visuales o representaciones gráficas, para permitir a todos los estudiantes acceder al contenido, utilizando un material o combinación de ellos. Otras prácticas relevantes para eliminar barreras y facilitar el acceso es trabajar de forma específica el vocabulario y los conceptos de cada nuevo contenido o tema, e ilustrarlos con diferentes materiales; así como trabajar las ideas principales utilizando organizadores gráficos y aplicaciones digitales (diccionarios multimedia, líneas del tiempo, mapas conceptuales e infografías, entre otros).

Con todo ello se trata de ofrecer formas diferentes de presentar la información para eliminar barreras y garantizar que todos los estudiantes tienen acceso a ella y puedan procesarla de forma significativa para que pueda tener lugar el aprendizaje.

PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

Este tercer principio se centra en la necesidad de tener en cuenta la variabilidad en la forma en la que aprenden los estudiantes, en cómo interaccionan y procesar la información y en la mejor forma de expresar lo que han aprendido, que vienen determinadas por preferencias perceptivas, diferentes capacidades expresivas, dificultades con el lenguaje o en las habilidades estratégicas relacionadas con las funciones ejecutivas. Todo ello supone maneras diferentes de enfrentarse y realizar las tareas dirigidas a lograr el aprendizaje y de demostrar lo que se ha aprendido a través de la evaluación.

La importancia de proporcionar diferentes medios de acción y expresión radica en que con ello se facilita que todos tengan la oportunidad de realizar las actividades y de mostrar el resultado de su aprendizaje. Si el aprendizaje y su evaluación se limitan solo a tareas vinculadas con la lectura y la escritura se estará limitando a su vez las oportunidades de que todos los estudiantes desarrollen competencias para decodificar y codificar la información en diferentes sistemas simbólicos (multialfabetización). Diferentes tareas y situaciones de aprendizaje permiten adquirir una mayor riqueza de habilidades comunicativas y expresivas.

Esta riqueza de situaciones supone también una riqueza mayor de oportunidades para aprender y expresar el aprendizaje (texto escrito, presentación multimedia, presentación oral, dramatización, videoclip, póster, gráfico, ...). Como señala CAST (2011), ningún medio o forma de acción o de expresión es óptimo para todos los estudiantes, por lo que es fundamental proporcionar opciones para la acción y para la expresión del aprendizaje.

Para desarrollar estos aspectos en la práctica, el modelo DUA propone estrategias agrupadas en torno a tres pautas:

- Proporcionar opciones para la interacción física con la información, variando el tipo de tareas y permitiendo que se puedan variar las formas de desarrollarlas y favoreciendo el uso de recursos y tecnologías de apoyo.
- Proporcionar opciones para la expresión, a través de la utilización de herramientas o materiales (material didáctico, herramientas de trabajo específicas, programas de software, aplicaciones, ...) y de diferentes medios de comunicación que permitan el mejor desarrollo de las tareas. Dentro de esta pauta también se presta atención a la importancia del andamiaje, haciendo explícitos los procesos y proporcionando modelos y ejemplos, o con apoyos y secuenciación de los pasos a seguir, mientras se avanza, se gana confianza y se va logrando la automatización y la autonomía en la realización de la tarea.
- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas, a través de la utilización de estrategias dirigidas a apoyar los procesos conectados con estas funciones, para apoyar la memoria de trabajo y el control del propio proceso de aprendizaje, como son el establecimiento de metas, apoyar la planificación, la gestión del tiempo y los recursos y para hacer el seguimiento del propio trabajo.

En la práctica, este principio centra la atención en la relevancia de las tareas y actividades, ya que a través de ellas se crean las situaciones en las que se interacciona con la información y se construye el aprendizaje; en la importancia de que estas sean variadas y relevantes, ya que en cada una de ellas se estarán activando diferentes procesos y estrategias para llevarlas a cabo. En cuanto a los recursos y herramientas, se pueden proponer tareas que impliquen decodificar y codificar la información utilizando recursos diferentes: materiales impresos, prensa impresa y digital, páginas web, blogs, radio, televisión, vídeo, presentaciones multimedia u otras herramientas digitales para aprender o para expresar su aprendizaje. Con cada una de ellas estarán utilizando diferentes recursos y formas de expresión, todas ellas valiosas en la sociedad digital de la forman parte. La utilización de organizadores gráficos está demostrando ser de gran utilidad en los procesos de andamiaje. Sirven como herramientas para hacer explícitos los pasos a seguir en un procedimiento y entrenar los procesos de forma secuenciada, siendo de gran ayuda para modelar la práctica hasta que se automatiza o se logra autonomía para realizarlos. Esta variedad de tareas y recursos requiere reconocer la posibilidad de utilizar, también, formas variadas y coherentes de evaluar los aprendizajes, que permitan a todos los estudiantes demostrar lo que han aprendido.

PRINCIPIOS		
Proporcionar múltiples formas de Implicación	Proporcionar múltiples formas de Representación	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión
P A U T A S		
Proporcionar opciones para el interés	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la acción física
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
Proporcionar opciones para la autorregulación	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Imagen 2. Modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Principios y pautas. Elaboración de la autora.

En síntesis, la diversidad presente en la sociedad se refleja en los centros y las aulas. La acción orientadora, consolidada como elemento clave para atender las diferentes necesidades educativas en cualquiera de los niveles del sistema educativo, necesita contar con modelos conceptuales para la intervención educativa que aporten visiones globales que permitan responder desde la complejidad. Es decir, una orientación accesible, que llegue a todos los estudiantes comprendiendo la variabilidad, las diferentes capacidades, dificultades y preferencias.

El Diseño universal para el aprendizaje proporciona una visión global de la educación y un enfoque incluyente, dirigido a eliminar barreras y proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. Un modelo, organizado en torno a tres grupos de redes neuronales, que permite analizar en profundidad diferentes componentes del proceso educativo, no como procesos diferentes, sino conectados, como parte de un todo en la práctica. El modelo diferencia el papel de cada uno de ellos y analiza e identifica estrategias pedagógicas específicas para intervenir en los aspectos afectivos, perceptivos o estratégicos del aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un modelo teórico-práctico con una visión integral de la persona, del aprendizaje y la intervención educativa y se perfila de gran utilidad como marco para enfocar la intervención orientadora y para diseñar la intervención individual o grupal desde una perspectiva inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. y Longobardi, S. (2018). Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA. OECD Education Working Papers, 167. Paris: OECD Publishing.

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/8363>

Alba Pastor, C. (Coord.). (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Versión pautas DUA 2018. Madrid: Morata.

Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión 2.0. http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA, EEUU: CAST. Disponible en: <http://udlguidelines.cast.org/>

EDUCADUA (2011). Web especializada en la investigación y difusión en español del DUA. Disponible en: <http://www.educadua.es>

Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Morin, E. (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Paris: OCDE. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>



CONCEPTUALIZANDO EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Bases pedagógicas y pautas de aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela inclusiva

En su libro *Se acabó el promedio*, Rose (2017) analiza la era del promedio que parte de la convicción de que “el promedio es el ideal y lo individual es el error”, pero también explica cómo se estandarizó el mundo e incide continuamente en la importancia de la variabilidad humana. Que las personas somos diferentes, es algo conocido por todo el mundo, y que desde finales del siglo XIX las diferencias individuales son objeto de estudio por parte de la psicología diferencial, también. Surge entonces la cuestión, si nuestro alumnado es diferente, si la neurociencia evidencia la variabilidad individual, ¿cómo es posible que todavía nuestra educación sea tan rígida, tan inflexible, tan homogénea, tan igual? ¿Cómo es posible que se imparta el mismo contenido, de la misma forma y en el mismo espacio y tiempo a todo el alumnado? En educación resolvemos este promedismo que “nos obliga a pensar empleando patrones increíblemente limitantes” con adaptaciones curriculares a un currículo único diseñado teniendo en cuenta el mito del estudiante promedio. Resulta una paradoja entonces hablar de educación para todos si nos vamos dejando en los márgenes a los niños y niñas que no son promedio, resulta una paradoja hablar de educación de calidad cuando dejamos talentos sin desarrollar por dirigir las enseñanzas al estudiante prototipo y resulta una paradoja, hablar de variabilidad y homogeneizar siempre. En este contexto paradójico, solo la figura retórica de pensamiento que consiste en complementar una palabra con otra que tiene un significado contradictorio u opuesto parece que tenga cabida, y utilizamos el oxímoron como algo habitual.

Por Coral Elizondo Carmona.

Psicóloga, maestra de Música y Pedagoga Terapeuta (PT). Actualmente es CEO en "Coral Elizondo Espacio Educativo: Formación y asesoramiento para acompañar a docentes y familias en el camino a la inclusión".



A finales de los años 80 del siglo pasado, en el *Center for Applied Special Technology* (CAST) se comienza a trabajar con la idea de que por qué la variabilidad termina siendo discapacidad, o no, dependiendo del contexto. El trabajo del grupo de investigadores del CAST, especializado en estudiantes con discapacidad, se centra en el currículo rígido que limita la participación de determinado alumnado en el aula y que supone una barrera al aprendizaje, de forma que utilizan la tecnología para diseñar respuestas individuales a cada estudiante con el fin de que pudieran todos ellos acceder al currículo. Esta creación de materiales personalizados elimina las barreras a la participación y al aprendizaje que tiene este alumnado y abre “una nueva etapa en la concepción de la enseñanza y la atención a la diversidad” (Alba, 2016, pág. 16). Además y como resultado de las investigaciones llevadas a cabo, se comprueba que utilizar estos materiales en el aula resultan beneficiosos para todo el alumnado, evidenciando de esta forma, que “la clave estaba en el diseño de los materiales, en la visión restringida de la heterogeneidad de los usuarios que tendrían que utilizarlos” (Alba, 2016, pág. 16).

Paralelamente el arquitecto Ron Mace que llevaba desde los años 70 en el tema de la eliminación de barreras, comienza a hablar de dos conceptos nuevos, el de accesibilidad y el de diseño universal. En España la LIONDAU, Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, define así estos dos conceptos:

- Accesibilidad universal, como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse”.
- Diseño para todos como “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible”.

Observamos entonces que estos dos conceptos superan la idea de supresión de barreras físicas, porque con la accesibilidad y el diseño universal no se pretende derribar barreras, sino diseñar sin ellas. Esta nueva mirada está basada en los valores éticos y humanos que acompañan siempre al concepto, que constituye en sí mismo un paradigma educativo.

En la década de los 90 Ron Mace encarga a un grupo de diseñadores y abogados los principios que debe tener el diseño para que todos los productos y entornos puedan ser utilizados por la mayoría de la población sin necesidad de rediseños posteriores. Al diseñar para todos de una forma universal se defiende la variabilidad humana como la norma, no como la excepción, requiriendo en el proceso innovación, creatividad, ética... y sobre todo una nueva mirada a la diversidad inherente de las personas.

Se acuerdan siete principios para el diseño universal de servicios, productos, procesos, bienes..., que son: igualdad y facilidad de uso, flexibilidad de uso, que el diseño sea simple e intuitivo, con información comprensible y perceptible, que exija poco esfuerzo físico, que minimice el peligro y con un tamaño y espacio apropiado; y en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se considera como un derecho su aplicación.

Si llegados a este punto nos detenemos en la lectura, y somos capaces de sintetizar todo lo leído, nos vienen a la cabeza palabras como variabilidad, promedio, eliminación de barreras, porque son las que más resuenan por su redundancia y repetición a lo largo del texto, pero aparecen otras que nos van a servir para hilar el concepto con un paradigma educativo nuevo, y que son: cambio de mirada, ética, derecho..., entre otras.

El Diseño Universal en la educación es un Diseño Universal para el Aprendizaje que se enmarca en un paradigma educativo que promueve la accesibilidad, la conjunción de aspectos cognitivos, emocionales y éticos, los apoyos y los ajustes razonables, los derechos humanos, la justicia social, el compromiso y la responsabilidad compartida, para garantizar la presencia, participación y logros de todo el alumnado.

El derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, se contempla en la Convención internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y más recientemente en la Agenda 2030 constituyendo uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto el 4. Garantizar por lo tanto una educación inclusiva, equitativa y de calidad a todo el alumnado es un derecho que los estudiantes tienen y es una obligación que los docentes tenemos.

El reto actual es precisamente este, responder a estas preguntas, y más que responder, ser capaces de pasar a la acción. ¿Cómo lograr que nuestros centros educativos sean garantes de la inclusión? ¿Cómo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado?

¿Qué papel tiene el Diseño Universal para el Aprendizaje? ¿Cómo se aplican los principios del Diseño Universal en la educación? ¿Qué bases pedagógicas tiene este diseño que nace en el mundo de la arquitectura?

A los años 90 se los conoce como la década del cerebro por los avances que se logran en ese campo. En ese contexto histórico, el *Center for Applied Special Technology* (CAST) que ya estaba trabajando en la personalización del aprendizaje, comienza a abordar la variabilidad de una forma universal, puesto que la accesibilidad tal y como la estaban desarrollando, les obligaba a hacer continuos ajustes, modificaciones y cambios en las herramientas que elaboraban para que los aprendices pudiesen acceder al currículo en igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros y compañeras. Liderados por David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (psicóloga clínica) abordaron las investigaciones desde esta nueva perspectiva, y junto con otros miembros del equipo de investigación comienzan a trabajar en un marco de aplicación del diseño universal en la educación, al que llaman Diseño Universal para el Aprendizaje.

Centran sus investigaciones no solo en el uso de la tecnología para personalizar el aprendizaje, sino también en “las investigaciones prácticas de campos como la psicología cognitiva, ciencias del aprendizaje, psicología del desarrollo humano y las neurociencias” (Rose & Gravel, 2010, en Alba, 2016, pág. 20).

“El neuropsicólogo candiense Donald Hebb afirma que cualquier experiencia que tengamos, incluidos los sentimientos, los pensamientos, las sensaciones y las acciones musculares, tienen su correlato en la red neuronal que la produce” (Grané & Forés, 2019, pág. 33). En el CAST se comienza a investigar en torno a estas redes neuronales y la neuroplasticidad o la capacidad que tiene el cerebro para cambiarse a sí mismo, considerando que la variabilidad es la regla y no la excepción.

Abordar estas redes cerebrales les permite observar la variabilidad en los aprendices cuando eran expuestos a diferentes contextos. Cada red está representada con un color, en la ilustración 1 se puede ver el color y la localización de la red en el cerebro.

Analicemos ahora estas redes con más detenimiento:

Redes afectivas

En las investigaciones se comprueba que en esta red los estudiantes varían en la forma en que se involucran con el aprendizaje.

Las redes afectivas impactan en el por qué del aprendizaje y en cómo aprenden o no aprenden los estudiantes. Están relacionadas con las emociones, el esfuerzo, los sentimientos, la motivación... aspectos con gran relación con el aprendizaje. Investigaciones en ese campo reafirman la importancia de las conexiones entre funciones cognitivas y emocionales. Para Damasio (2007) las emociones y los sentimientos afectan en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

Introducir estas redes en el diseño curricular del aprendizaje supone considerar aspectos como el clima del aula, el interés, la motivación, la autorregulación, el apoyo y la ayuda mutua, el trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes, entre el alumnado, con las familias...

El objetivo de la educación es crear un repertorio de estrategias y habilidades socioemocionales que ayude al alumnado a vivir en un mundo VICA (volatil, incierto, complejo y ambiguo) y a que sean capaces de reconocer y responder de forma flexible, creativa, sofisticada y ética ante las distintas situaciones.

Redes de reconocimiento.

En las investigaciones se comprueba que en esta red los estudiantes varían en la forma en que toman y dan sentido al aprendizaje.

Las redes de reconocimiento impactan en el qué del aprendizaje. Estas redes permiten identificar y comprender la información y están relacionadas con la percepción, los conocimientos previos y la comprensión.

El aprendizaje se produce cuando se utilizan representaciones múltiples que permiten al estudiante formar esquemas mentales previos que luego le ayudarán a crear conexiones nuevas y fortalecer las conexiones en la red neuronal, relacionando el aprendizaje con la neuroplasticidad.

Redes estratégicas

En las investigaciones se comprueba que en esta red los estudiantes varían en la forma en que desarrollan estrategias y expresan lo que saben.

Las redes estratégicas impactan en el cómo del aprendizaje. Estas redes son las encargadas de utilizar diversas estrategias para lograr un aprendizaje óptimo, organizando y planificando los recursos. Un estudiante puede ser hábil para trazar un plan, pero tener dificultades en la ejecución, o al revés.

La acción y la expresión representadas en esta red requieren una gran cantidad de práctica, “la teoría hebbiana describe el mecanismo básico de la plasticidad sináptica de este modo: el valor de una conexión sináptica se incrementa si las neuronas de ambos lados de dicha sinapsis se activan repetidas veces de forma simultánea. La teoría se resume a menudo con la famosa sentencia: “las células que se disparan juntas permanecerán conectadas” (llamada neuroplasticidad positiva)” (Grané & Forés, 2019, pág. 34), pero también de estrategia y organización.

Estas tres redes no actúan de forma aislada, se mantienen activadas durante todo el proceso de aprendizaje y trabajan de manera simultánea. La neuroplasticidad de la que vengo hablando refuerza esta visión del cerebro como un todo holístico que funciona en su totalidad y que está en constante cambio.

Tanto el marco teórico como la implementación práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se han construido en torno a estas tres redes neuronales, de forma que se han diseñado tres principios que intencionalmente abordan las formas en las que las personas varían en cada una de las redes, como se ha explicado anteriormente, y cuyo objetivo es desarrollar un aprendizaje profundo en aprendices expertos.

Los principios están por lo tanto alineados con las redes cerebrales y son los siguientes:

- Las redes afectivas están alineadas con el **principio múltiples formas de compromiso**. En este principio se buscan aprendices motivados y entusiastas que optimizan la autonomía, que son capaces de orientarse a la meta, que son resilientes, que mantienen el esfuerzo y la persistencia, que regulan sus emociones...
- Las redes de reconocimiento están alineadas con el **principio múltiples formas de representación**. En este principio se buscan aprendices conocedores e ingeniosos capaces de utilizar los conocimientos previos para identificar, organizar, priorizar y asimilar nuevo aprendizaje.

Capaces también de utilizar las herramientas y recursos necesarios para transformar el conocimiento en un conocimiento significativo y comprensible, que luego permita su aplicación en otros contextos, su transferencia.

- Las redes estratégicas están alineadas con el **principio múltiples formas de acción y expresión**. En este principio se buscan aprendices estratégicos y enfocados en la meta que son capaces de reconocer, conocer y utilizar adecuadamente sus fortalezas y abandonar las estrategias que no les sirven.

Hagamos de nuevo una pausa, hasta ahora he tratado de explicar que CAST había centrado sus investigaciones en el cerebro para desarrollar el marco teórico del Diseño Universal para el Aprendizaje y he incidido en estas bases científicas, pero me surge ahora de nuevo otra duda, no he explicado qué es el DUA y me pregunto si a estas alturas ¿el lector a la lectora de este artículo sería capaz de explicar qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje?

En Alba (2016) encontramos una definición de este modelo que sintetiza todo lo expuesto anteriormente, “el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo dinámico, que ha ido evolucionando y se va construyendo al incorporar resultados de investigaciones sobre el cerebro y aprendizaje, avances tecnológicos y su utilización en la enseñanza y sobre la aplicación del DUA en la práctica educativa (Meyer, Rose y Gordon, 2014, pág. 7)” (pág. 18).

Este modelo integra teoría y práctica, puesto que concreta una serie de pautas y puntos de verificación que ayudarán en el diseño curricular del aprendizaje y que se expondrán brevemente a continuación. Se observará entonces la importancia que Vigostsky y Bruner, entre otros, tienen en el desarrollo de este modelo, reconoceremos estrategias que utilizamos en nuestra práctica docente diaria y comprobaremos que muchas propuestas pedagógicas innovadoras y actuales están enmarcadas también en estos principios.

PRINCIPIOS, PAUTAS Y PUNTOS DE VERIFICACIÓN

Cada uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje incorpora tres pautas, dentro de las cuales se incluyen diferentes puntos de verificación que constituyen los aspectos prácticos del modelo y que desarrollan el marco teórico, ya se ha comentado con anterioridad que el DUA es un modelo que relaciona la teoría y la práctica en el mismo diseño.

Estas pautas y puntos de verificación nunca deben considerarse como un listado exhaustivo a incluir en la programación del aula, ni como un listado rígido a concretar y

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE



Ilustración 1. Redes cerebrales en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

cumplimentar en su totalidad. Estas pautas y puntos de verificación deben constituir unas directrices útiles para ayudar a diseñar desde el mismo momento de la programación, ambientes flexibles que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

No hay un único camino para dibujar paisajes de aprendizaje personalizados, ni para programar el currículo de una asignatura de forma universal. El docente es y debe ser un arquitecto que diseña teniendo en cuenta la diversidad que se encuentra en el aula, con el fin de maximizar las oportunidades de aprendizaje, logros y éxito en todo el alumnado. Podríamos referirnos al docente como el arquitecto DUA.

A continuación se presentan cada uno de los principios, pautas y puntos de verificación de forma abreviada, para un estudio más pormenorizado se recomienda la lectura de Alba (2016) en castellano o de la web de CAST¹ en inglés. En el blog de la autora² se puede encontrar una imagen interactiva que desarrolla de forma visual y con múltiples ejemplos todo lo que se va a exponer a continuación.

PRINCIPIO MÚLTIPLES FORMAS DE COMPROMISO

PAUTA 7. Proporcionar opciones para captar el interés del alumnado en el aula. El aprendizaje está relacionado con la motivación, con la curiosidad, con las ganas de aprender. Se proponen para ello los siguientes puntos de verificación:

PV.7.1. Optimice las elecciones individuales y la autonomía del alumnado.

PV.7.2. Optimice la relevancia, el valor y la autenticidad.

PV.7.3. Minimice las amenazas y las distracciones.

PAUTA 8. Proporcione opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. En Grané & Forés (2019) se habla de lograr la excelencia a partir de la práctica deliberada, en su libro explican que para Ericsson “todas las personas estamos dotadas de un cerebro en constante cambio, flexible y adaptable, que es capaz, con un entrenamiento adecuado, de desarrollar una habilidad que parece complementemente mágica. (...) Es posible, configurar el cerebro, la forma que deseamos, mediante un entrenamiento deliberado y consciente. Sin la práctica, nuestras habilidades se deteriorarían” (pág. 83).

PV.8.1. Resalte la relevancia de metas y objetivos.

PV.8.2. Varíe las demandas y los recursos para optimizar los desafíos.

PV.8.3. Promueve la colaboración y la comunicación.

PV.8.4. Aumenta la retroalimentación orientada a la maestría.

PAUTA 9. Proporcione opciones para la autorregulación. Existen evidencias de que el aprendizaje de la metacognición y la autorregulación tienen un efecto muy positivo en el aprendizaje de todo el alumnado.

PV.9.1. Promueva expectativas y creencias que optimicen la motivación.

PV.9.2. Facilite habilidades y estrategias para enfrentar desafíos.

PV.9.3. Desarrolle la autoevaluación y la reflexión.

Propuestas pedagógicas actuales relacionadas con este principio por su componente lúdico y sorprendente son la gamificación, el escape room, el BrekoutEdu, el ABJ o aprendizaje basado en el juego y el ApS o aprendizaje servicio, por su servicio y compromiso con la comunidad.

PRINCIPIO MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN

PAUTA 1. Proporcione opciones para la percepción a través de los siguientes puntos de verificación.

PV 1.1. Ofrezca formas para personalizar la visualización de la información.

PV 1.2. Ofrezca alternativas para la información auditiva.

PV 1.3. Ofrezca alternativas para la información visual.

PAUTA 2. Proporcione opciones para el lenguaje y los símbolos a través de los siguientes puntos de verificación.

PV 2.1. Aclare vocabulario y símbolos.

PV 2.2. Aclare sintaxis y estructura.

PV 2.3. Apoye la decodificación de textos, notaciones, matemáticas y símbolos.

PV 2.4. Ilustre a través de múltiples medios.

PAUTA 3. Proporcione opciones para la comprensión. El poder acceder a la información ofreciendo incluso opciones para ello, ayuda no solo a decodificarla, sino también a comprenderla para transformarla en conocimiento significativo y aplicable en otros contextos. Puesto que no existe un medio óptimo de representación para todos los estudiantes, es necesario ofrecer opciones para ello a través de los siguientes puntos de verificación.

PV 3.1. Active o proporcione conocimientos previos, este punto está relacionado con el andamiaje de Bruner.

PV 3.2. Destaque patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.

PV 3.3. Guíe el procesamiento, visualización y manipulación de la información.

PV 3.4. Maximice la transferencia y la generalización de la información.

Propuestas pedagógicas actuales relacionadas con este principio y que permiten ofrecer representaciones múltiples para la comprensión del conocimiento son el flipped classroom, el visual thinking, la realidad aumentada, la enseñanza multinivel o la narrativa digital.

PRINCIPIO MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

PAUTA 4. Proporcione opciones para la acción física a través de los siguientes puntos de verificación.

PV 4.1. Varíe los métodos de respuesta, navegación e interacción.

PV 4.2. Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia.

PAUTA 5. Proporcione opciones para la expresión y la comunicación a través de los siguientes puntos de verificación.

PV 5.1. Use múltiples medios para la comunicación.

PV 5.2. Use múltiples herramientas para la construcción y la composición.

PV 5.3. Desarrolle fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño. De nuevo en este punto de verificación se considera la práctica deliberada como una estrategia a aprender. La práctica deliberada está relacionada con una atención plena, con la persistencia, pero también con el esfuerzo con dirección y propósito. “La solución no suele ser esforzarse más, sino esforzarse de manera distinta. No todo el esfuerzo es igual: el esfuerzo para ser efectivo necesita dirección y propósito. El esfuerzo con dirección y propósito tiene un nombre: la práctica deliberada” (Grané & Forés, 2019, pág. 81)

PAUTA 6. Proporcione opciones para la función ejecutiva. A través de los siguientes puntos de verificación se activan y desarrollan habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, la organización y la planificación en el desarrollo de estrategias, una mayor gestión de la información y los recursos que permiten abandonar estrategias no válidas.

PV 6.1. Guíe el establecimiento de metas apropiadas.

PV 6.2. Apoye la planificación y el desarrollo de estrategias.

PV 6.3. Facilite la gestión de la información y recursos.

PV 6.4. Mejore la capacidad para monitorear el progreso.

Propuestas pedagógicas actuales relacionadas con este principio y que permiten ofrecer opciones para la acción y expresión para lograr estrategias de aprendizaje profundo son el pensamiento computacional, la cultura del pensamiento, el uso de la tecnología en la educación, y el mobile learning.

Con este artículo se ha pretendido abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje como un paradigma educativo que va más allá de unos principios, unas pautas y unos puntos de verificación encuadrados en un marco teórico. El Diseño Universal para el Aprendizaje es capaz de fusionar teoría y práctica contemplando los avances emergentes en el campo de la neurociencia relacionados con la educación y armonizándolos con teorías del aprendizaje y tecnología en su propuesta didáctica, para acogerlos en el paradigma del modelo social de la discapacidad que analiza la importancia que tienen las interacciones de las personas con el contexto para su desarrollo personal, su calidad de vida y lograr así una vida independiente.

Acoger este modelo en la educación permite llevar a cabo transformaciones en los sistemas educativos al transitar hacia un ecosistema diferente que ofrece oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado y que proporciona contextos con opciones disponibles para todos ellos. No hay que cambiar al estudiante, hay que cambiar los contextos, la programación, el currículo, la mirada, la distribución de las aulas, el clima de las mismas. Si dirigimos las enseñanzas al estudiante promedio dejamos muchos niños y niñas en los márgenes y muchos talentos por el camino sin desarrollar. Este marco DUA ofrece directrices que ayudan a los docentes a diversificar estrategias y generar posibilidades de logro y oportunidades de aprendizaje exitosas para todo el alumnado.

Implementar este modelo en la educación implica por lo tanto cambiar la mirada y ser capaces de romper con el mito del estudiante promedio aceptando y valorando la diversidad y variabilidad humana como algo natural, no excepcional. En términos más poéticos y en palabras de Albert O. Hirschman, uno de los pensadores más relevantes y controvertidos del siglo XX, el Diseño Universal está conceptualizado en torno a tres destrezas: el arte de atravesar fronteras, puesto que es capaz de aunar neurociencia y educación; el arte de navegar contracorriente que implica lograr lo inédito viable, aquello que era utópico; y el arte de lo posible, puesto que nos ofrece alternativas viables para lograrlo y pasar a la acción.

¹ <http://www.cast.org/>

² Blog Mon petit coin d'éducation, enlace a la entrada <https://coralelizondo.wordpress.com/2019/03/17/diseño-universal-para-el-aprendizaje-y-aprendizaje-visible/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Barcelona: Destino.
- Grané, J., & Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Rose, T. (2017). *Se acabó el promedio*. Madrid: HarperCollins.

LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA ANTE EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

¿Es hora de replantearse la forma de entender e implementar algunas de sus prácticas más comunes?



Raquel Palomo Rodríguez.
Máster en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación EQUIDEI.



Cecilia Simón Rueda.
Profesora titular de universidad en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM. Miembro del grupo de investigación EQUIDEI.



Gerardo Echeita Sarrionandia.
profesor titular de universidad en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM. Coordinador del grupo de investigación EQUIDEI: *Equidad, diversidad y educación inclusiva.*

UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS

La diversidad es la marca del género humano (y del conjunto de las especies que habitan este convulso planeta); *siempre ha estado ahí* y lo seguirá estando, en forma de colores de piel, caracteres, creencias, capacidades, lenguas, géneros, culturas y un sinfín de rasgos distintivos y distintos que dan sentido al concepto *diversidad*. Pero lo que *no ha estado siempre ahí* es el igual reconocimiento y valoración positiva de todas estas diferencias, desde la premisa de la igual dignidad y respeto de todos los seres humanos. Más bien ha ocurrido lo contrario y por eso, en el pasado y en un presente que en muchos momentos y lugares es tremendamente desconcertante, se observan y vivencian con preocupación las actitudes racistas, xenófobas, supremacistas, machistas y clasistas de una parte de la población sobre otra. Pero con avances y retrocesos (Mitchell, 2017) las sociedades contemporáneas están comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias aludidas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa.

Es fácil trazar ese compromiso mundial con la equidad, que hunde sus principales raíces, desde hace más de setenta años en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (UN, 1948) y, que desde entonces, como señala Palacios (2008), ha ido creciendo configurando un *Código Internacional de los Derechos Humanos* a nivel mundial, -vinculantes para los estados que los ratifican-. De él forman parte *Pactos y Convenciones* como: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1982); la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965); y, la más reciente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (ratificada por España en 2008), primer acuerdo de esta naturaleza del siglo XXI.

Podríamos decir que todas ellas, junto a cientos de Declaraciones y posicionamientos políticos de organizaciones internacionales y multilaterales como el vinculado a los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* (ODS) (UN, 2015), confluyen en la esperanza de una sociedad que sea capaz de mantener un desarrollo social y humano que no deje a nadie atrás y que sea, al mismo tiempo, sostenible.

Para ello la educación (escolar y no escolar) tiene que jugar un papel decisivo, porque si, parafraseamos lo que decía el preámbulo de la constitución de la UNESCO (“si es en la mente de los hombres donde se han erigido los principios de la guerra, es en la mente de los hombres y mujeres donde han de construirse los baluartes de la paz”), le corresponde a la educación escolar, en primera instancia, *construir los baluartes del reconocimiento y respeto a la diversidad*. Para ello, todos los elementos y subsistemas que configuran un sistema educativo deben repensarse y transformarse profundamente para alinearse en la tarea de avanzar hacia una educación escolar para todos y con todos. Ello es así porque nuestro actual sistema educativo (y el de la inmensa mayoría de países) no fue creado, ni se mantiene, con el objetivo claro de responder con equidad a *todo el alumnado*, sin eufemismos con respecto a ese *todos*.

LA FRONTERA DE NUESTRAS CONVICCIONES RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Podríamos decir que *las fronteras* (Hargreaves 1995), son ese espacio simbólico entre lo conocido, lo conquistado y lo desconocido e inexplorado; lo que está más allá, un espacio donde, por ejemplo, nuestras conocimientos, concepciones y convicciones se tambalean y no sabemos muy bien cómo afrontar lo que hay *ahí delante* y que no vemos con claridad. Nuestros sistemas educativos han ido agrandado su territorio (ampliando sus fronteras) para tratar de dar una respuesta *decente* a la diversidad del alumnado. Ha sido relativamente fácil [sic] *integrar* a las niñas en una escuela pensada y ordenada para los niños. Hoy casi nadie se cuestiona esa conquista (aunque algunos se empeñan en mantener una enseñanza que llaman *diferenciada* por sexos), aún sabiendo que queda mucho por hacer para superar el machismo que impregna el currículo, los espacios (por ejemplo, los patios) o las inteligencias que todavía privilegia la escuela. Ha sido costoso, pero también se ha acrecentado el territorio educativo desde la perspectiva de la diversidad humana en materia de credos, etnias o, incluso, más recientemente en materia de orientación afectivo sexual.

Sin embargo, los niños y niñas en *situación*¹ de discapacidad - en particular si nos referimos al alumnado considerado con discapacidades intelectuales o del desarrollo- están instalados claramente, todavía hoy, *en la frontera* de ese territorio. Muchos se preguntan incrédulos a ese respecto: “pero a la vista de las necesidades de apoyo tan extensas y generalizadas que tiene este alumnado, ¿cómo vamos a integrarlos en la escuela común, con niños y niñas normales?”, “¿cómo hacerlo en una *escuela ordinaria* en la que se privilegia los tipos de inteligencias y capacidades (que podríamos llamar más académicas) para las cuales no están dotados?”. Pues para sorpresa de muchos, la sociedad ha dicho que también debemos *cruzar esa frontera* y trabajar para construir una “escuela extraordinaria”, como la ha venido en llamar el profesor Slee (2016). Es decir, una escuela capaz de articular con equidad las oportunidades de todos los niños y niñas (sin exclusiones) para *compartir los espacios comunes* para la enseñanza y el aprendizaje, *sentirse partícipes y bien tratados* y, por supuesto, *rendir y mejorar* todo lo que cada cual pueda, sin que ese progreso esté capado por expectativas negativas u otras barreras.

Eso es lo que se ha convenido internacionalmente a través de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN 2006), que en su Art. 24 expone con claridad el *derecho a una educación inclusiva* de todas las personas con discapacidad, sin distinciones entre ellas por razón de la naturaleza y complejidad de su situación de discapacidad y de los apoyos requeridos para aprender. Todas las leyes, y esta *Convención* tiene una naturaleza jurídica (pues así lo establece el Art. 10 de la Constitución Española), necesitan *a posteriori* ser complementadas, bien sea a través de una interpretación autorizada de la misma o bien a través de la jurisprudencia de los tribunales que la vayan aplicando.

¹ Decimos con intencionalidad “situación”, porque la discapacidad no es un rasgo de la persona en cuestión sino una función, una situación de desventaja personal y social a cuenta de la interacción entre sus factores personales y los factores contextuales de su entorno. Esta comprensión se fundamenta, entre otros, en el modelo de la CIF (OMS) (2001), o en la definición actual de discapacidad intelectual (AAIDD, 2011).

En el caso que nos atañe, la primera vía se lleva a cabo a través de las *Observaciones Generales* que emite el Comité de Naciones Unidas responsable del seguimiento del cumplimiento de la Convención. En este sentido, la *Observación General nº 4²* se ha dedicado íntegramente al análisis e interpretación del Art. 24 y su contenido. Sin ser estrictamente hablando jurídicamente vinculante, es una fuente de primer orden para la justa interpretación de su significado y alcance.

Esa *Observación General nº 4* ha dicho muchas cosas sobre cómo debemos interpretar el Art. 24 y sus implicaciones prácticas, por ejemplo, en materia de modalidades de escolarización. A este respecto ha señalado con claridad, a nuestro entender y el de otros muchos expertos en la materia, que la escolarización en Centros de Educación Especial de alumnado en situación de discapacidad es un acto de discriminación y, por lo tanto, contrario al derecho establecido a una educación inclusiva. Ese derecho no está restringido solo a algunos alumnos o alumnas con discapacidad y no puede ser condicionado por los resultados de ningún tipo de evaluación o disposición reglamentaria a esos efectos, como lo está siendo en nuestro contexto las evaluaciones psicopedagógicas que realizan los orientadores y orientadoras que trabajan en el ámbito de las primeras etapas educativas.

Sin lugar a duda, este hecho- que nos obliga a dar pasos más allá de *la frontera* de las actuales concepciones y convicciones de mucha gente al respecto de la escolarización de este alumnado- sitúa, entre otros, a los servicios de orientación educativa de nuestro país en una enorme encrucijada y en el centro de un número importante de dilemas morales y profesionales. Ello es así porque, hasta la fecha, son estos profesionales los que tienen encomendada la tarea de emitir un *dictamen técnico* (psicopedagógico)-en el marco de los procesos de escolarización del alumnado considerado con necesidades educativas especiales- sobre qué alumnos o alumnas, en las circunstancias específicas de su contexto escolar, social y personal, deben escolarizarse en un centro ordinario, en un centro de educación especial u en otras modalidades educativas.

La necesidad de tomarse muy en serio lo que significa el *derecho a una educación inclusiva* se ha acrecentado como resultado del informe elaborado por el Comité de seguimiento de la Convención a raíz de una denuncia presentada ante el mismo por la organización SOLCOM, y luego apoyada por el CERMI. En este informe (pág. 7), el Comité señala “violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad”³, hecho que afectaría, particularmente, “a personas

con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples”. Si todo ello es como lo relatamos, no podemos seguir dilatando la ingente tarea de revisar y transformar los distintos elementos y servicios educativos que deben confluír en la configuración de *culturas, políticas y prácticas escolares* inclusivas; capaces de ofrecer a todo el alumnado (¡sin exclusiones! y por lo tanto también a aquellos en situaciones de discapacidad más complejas y desafiantes) oportunidades educativas equiparables para compartir los espacios educativos comunes, participar, ser reconocido y convivir respetuosamente en ellos y , al mismo tiempo, aprender y rendir conforme a las propias capacidades y sin que ello esté marcado por expectativas negativas, sesgos o prejuicios hacia sus capacidades (Echeita, 2017).

Incuestionablemente se trata de un *cambio sistémico* que debe operar en muchos planos, pero antes o después en el de las concepciones, prácticas y valores de los principales agentes educativos (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Entre los que tienen que cambiar muchas de sus concepciones y prácticas profesionales están los orientadores y orientadoras que se desempeñan en nuestro sistema educativo en el marco de distintas estructuras organizativas (equipos de sector, departamentos o servicios de orientación en los propios centros educativos), pero con una serie de funciones comunes que no varían mucho entre las distintas Comunidades Autónomas. El breve espacio de este texto no nos permite revisar todas estas funciones y por esa razón queremos centrarnos en una en particular: la evaluación psicopedagógica, y la elaboración de dictámenes profesionales en el contexto de los procesos de escolarización, sobre todo, del *alumnado considerado con necesidades educativas especiales*.

REPENSAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

En otro texto (Echeita y Calderón, 2014), alguno de nosotros hemos revisado críticamente el sentido y uso que se está dando por muchos a la *evaluación psicopedagógica*. En nuestro sistema educativo, en el que contrariamente a lo que se dice persisten “*múltiples vías*” para dicha escolarización (Meijer, Soriano y Watkins, 2003)⁴, los orientadores y orientadoras de los llamados *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) se han convertido en los profesionales que tienen en sus manos (simbólicamente hablando), el sistema de “control de vías” que conduce a unos estudiantes hacia el sistema ordinario y a otros fuera de él⁵.

Por ese y otros motivos, en el marco del proyecto titulado “Madrid sin Barreras: discapacidad e inclusión social. MADINC”⁶, financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (ref.H2015-HUM/3330), el equipo de investigación de la UAM del que formamos parte, nos interesamos por estas temáticas, toda vez que en el marco del diseño del proyecto, nos correspondió llevar a cabo la evaluación global del área de educación del *III Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid* (PAPCDCM) para el trienio 2012-2015, cuyos resultados principales se publicaron recientemente (Echeita et al, 2018; Simón et al., 2019).

Uno de los resultados *colaterales* del trabajo citado fue comprobar la escasa investigación disponible que se ha ocupado de *escuchar la voz* y la opinión de los profesionales de los EOEP respecto a su papel en el desarrollo del *derecho a una educación inclusiva* y, más concretamente, sobre los procesos de evaluación psicopedagógica en el nuevo marco moral y legal. Por ello, pensamos que era justo y necesario llevar a cabo un proyecto de investigación que paliara, modestamente, estas carencias. Creemos que no hace falta insistir ante la mayoría de los lectores de *Educación y Orientación*, que si bien es cierto que los resultados de nuestro trabajo se circunscriben específicamente a la Comunidad de Madrid (CM), los mismos son, a nuestro parecer, muy *generalizables* a otras CC.AA. pues mantienen no solo estructuras similares a la de la CM, sino sobre todo, una larga historia común que se remonta a los tiempos (hasta el año 2000 aproximadamente) donde todavía había pocas CC.AA. con competencias propias en materia de educación.

El avance de algunos de los *resultados provisionales* que vamos a comentar brevemente en este texto – toda vez que seguimos trabajando, tanto para recabar nueva información, como sobre el análisis del grueso de los resultados que vamos obteniendo- se va a ceñir a dos de los objetivos que guían este proyecto específico. Por un lado, analizar, desde la perspectiva de los orientadores y otros profesionales de los EOEP, el papel de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización en el marco del derecho a la educación inclusiva. Por otro, conocer las preocupaciones, necesidades y demandas de estos equipos.

Método

Para cumplir con los objetivos señalados, en una primera fase del proyecto se ha realizado un estudio fenomenológico interpretativo utilizando el *grupo de discusión* (Barbour, 2013), como técnica de recogida de información. En concreto, hasta la fecha, se han desarrollado 21 grupos de

discusión. En ellos han participado 179 profesionales de diferentes perfiles de 22 EOEP (incluyendo equipos de atención temprana, generales y específicos) adscritos a las cinco Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid. En términos proporcionales se escuchó, al menos, al 30% del total de los equipos de cada DAT. Con el consentimiento de los participantes, más de 30 horas de audio han sido transcritas y analizadas, con las garantías científicas utilizadas al uso, siguiendo la metodología de *análisis temático*, desde una perspectiva epistemológica constructivista, descrita por Braun y Clarke (2006). Conviene señalar que lo que aquí se expone no representa la opinión de cada uno de los profesionales que han participado en estos grupos de discusión, sino la voz mayoritaria del conjunto de ellos.

Resultados: insatisfacción, frustración, contradicciones y dilemas

Recogemos en este apartado un primer análisis de algunos resultados que proceden directamente de las voces de los participantes. En este sentido en el texto aparecen “*entrecuilladas*” algunas expresiones literales surgidas en las conversaciones de los grupos de discusión.

Respecto a la evaluación psicopedagógica esta se percibe como una “*barrera*” de gran magnitud para avanzar en el proceso hacia una educación más inclusiva. La mayoría de los miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que han participado en esta fase del estudio, se muestran “*insatisfechos*” por varias razones:

- Por *los usos* que se está haciendo de esta práctica. Lejos de ser una herramienta útil para impulsar la mejora de la calidad de la educación, observan que “*mantiene el statu quo*” de la misma a través de: a) reforzar la atribución individual de las dificultades para aprender, en tanto el foco de la evaluación se sitúa en las necesidades y dificultades de la persona, en detrimento de en las barreras del contexto que dificultan su participación y aprendizaje, y b) porque se tiende a justificar y priorizar las *medidas extraordinarias de atención a la diversidad*, que en buena medida eximen al profesorado de la responsabilidad de revisar sus prácticas de enseñanza, lo que debería traducirse en movilizar para ello las *medidas más ordinarias* previstas en la ley. En definitiva y paradójicamente, lo que debería ser excepcional se hace común para la mayoría del alumnado considerado con n.e.e., y las llamadas *medidas ordinarias*, propias de una buena *pedagogía inclusiva* (Alba Pastor, 2016), son lamentablemente la excepción.

²<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1865>

³https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2018/06/CRPD_C_20_3_8687_S.pdf

⁴https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

⁵Es importante recordar y nosotros somos bien conscientes de ello, que las decisiones de escolarización son decisiones administrativas que, en última instancia, corresponden a las autoridades educativas competentes en la materia, como suelen ser, en algunas CC. AA., las llamadas “Comisiones de Escolarización” presididas, por lo general, por un Inspector/a de Educación y cuyas resoluciones son firmadas por quien ostenta la dirección territorial en materia de educación.

⁶<http://www.madridsinbarreras.org/>



- Por el *tiempo que dedican* a esta labor (70-95% del tiempo efectivo de trabajo), dedicación que les desvía de realizar otras funciones que consideran muy importantes para contribuir a la mejora de la calidad educativa.
- En definitiva, por *el modelo*, más bien clínico y rehabilitador que, por todo lo anterior, se está configurando a tenor, precisamente, de uno de los usos principales de esta práctica: justificar el *dictamen de escolarización*, y con ello, la posible dotación de recursos especializados adicionales a los centros donde se escolariza el alumnado con n.e.e.

Con relación a la cuestión de los *dictámenes de escolarización*, la *insatisfacción* detectada se asienta también en las características que tiene el modelo vigente en la CM y que los profesionales de los EOEP consideran:

- “Cerrado y restrictivo”, en el sentido de que las categorías que incluye no recogen las variadas circunstancias que, desde su perspectiva, derivan en necesidades educativas especiales.
- “Obsoleto conceptualmente”, si se tiene en cuenta el uso de términos superados como el de *retraso mental* o *trastorno generalizado del desarrollo*, términos que ignoran la evolución social e investigadora en la manera de entender la discapacidad.
- “Contradictorio”, toda vez que, por un lado, se supone que se debe enmarcar en el paradigma de las “necesidades educativas especiales”, un concepto que pretendía destacar la responsabilidad del contexto en las dificultades de aprendizaje pero que, *de facto*, se sitúa en un *modelo médico* al incluir en dicho dictamen categorías formuladas en términos de diagnósticos clínicos.
- “Desajustado”, con respecto a los tiempos del desarrollo infantil, de modo que en algunas ocasiones se hace preciso poner, con muchos meses de antelación, una *categorización diagnóstica* sin tener muy clara su idoneidad, sin tiempo para observar la evolución del niño o de la niña y sin tener en cuenta, además, los tiempos que las familias precisan para poder asimilar, aceptar y ajustarse a una realidad para muchas de ellas, inesperada y con gran impacto emocional.

Respecto a las *preocupaciones y necesidades* la mayoría de los participantes en este estudio lamentan vivir en una sensación constante de “frustración” derivada de tres grandes grupos de razones.

- En primer lugar, del hecho de apenas poder realizar otras labores más allá de la evaluación psicopedagógica. Ello

ocurre también porque tienen a su cargo “un excesivo número de centros educativos”, lo que les lleva a denunciar la necesidad de “contar con más profesionales de los diferentes perfiles”.

- En segundo lugar, por la percepción general de “abandono por parte de la administración”, que se deriva, por una parte, de la escasez de canales de comunicación entre los equipos, inspección y la Unidad de Programas. A este respecto, solicitan “que se cuide su formación”, “que se tenga en cuenta su opinión a la hora de legislar y tomar decisiones que les incumban”, y “que se les dote de los recursos materiales necesarios para poder ofrecer un servicio de calidad”.
- En tercer lugar, la *frustración* percibida también se deriva de la “presión ejercida por parte del profesorado” para cumplir con sus funciones de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, a sabiendas de que es la única manera de contar con recursos extra para atender a una parte del alumnado de manera más o menos inclusiva. En la misma dirección les preocupa “que los equipos docentes no cuenten con ellos para otras labores” para las que también se sienten preparados.

Además de la *frustración*, en los equipos, y más específicamente por parte de los orientadores y orientadoras, surgió la profunda preocupación de vivir en una “constante contradicción”. Son conscientes de que mientras sigan dedicándose exclusivamente a la evaluación psicopedagógica (tal y como se está realizando en la mayoría de los casos) y no a otras tareas que consideran esenciales, difícilmente aumentará la capacidad del sistema para atender a la diversidad en un contexto inclusivo. Sin embargo, no cumplir con esta función supondría, al mismo tiempo, “abandonar” a cierto alumnado en el sistema sin los recursos o apoyos que podrían evitar su mayor exclusión. En otras palabras, aunque son conscientes de que las medidas que se derivan del dictamen suponen vías que alejan al alumnado del acceso y la participación, consideran que “es la alternativa menos mala” para algunos alumnos y alumnas.

CONCLUSIONES. ¿PARA CUÁNDO UN CAMBIO NECESARIO?

Somos de la opinión de que este estado de las cosas no puede prolongarse por mucho más tiempo. Por una parte, existe el *mandato legal*, al más alto nivel que cabe esperar, para avanzar sin dilación hacia un sistema educativo más inclusivos; un mandato que, en lo referido al alumnado en situación de discapacidad, descansa en la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006).

Por otro lado, tenemos marcos de referencia, herramientas útiles y conocimientos rigurosos para implementar los cambios necesarios para configurar una *evaluación psicopedagógica* (que está por ver que tengamos que seguir llamándola así), que sirva “para reforzar y apoyar la inclusión y participación exitosa de todo el alumnado vulnerable a los procesos de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.” (Watkins, 2007, p.47).

Nos referimos a instrumentos como la *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015) y otras muchas de similar alcance y orientación, algunas de las cuales nuestro equipo ha ayudado a referenciar y poner a disposición de quien quiera a través del *Consortio para la Educación Inclusiva*⁷. También, a las herramientas que se están gestando en el marco de la investigación sobre Calidad de Vida (CdV) individual para evaluar y, por lo tanto también mejorar, la *calidad de vida* de niños y adolescentes en situación de discapacidad. En este enfoque el *Instituto de Integración en la Comunidad* (INICO)⁸ tiene, con el profesor Verdugo a la cabeza, un liderazgo nacional e internacional incuestionable. Estos son solo unos pocos ejemplos de las líneas de investigación y recursos que serían útiles para esta tarea (Palomo, 2018).

Si tenemos *convicciones, saberes, capacidad y creatividad distribuida* entre los cientos de orientadores y orientadoras en ejercicio en nuestro país, además de investigadores ocupados de estos temas, nos preguntamos: ¿Cuál es la naturaleza de *eso*, que debe ser tan profundo y complejo, que está impidiendo el progreso que se necesita en este aspecto particular para avanzar hacia una educación más inclusiva?, ¿Será la pereza, el desencanto o la apatía de quienes pudiendo hacer algo al respecto -sean como orientadores o técnicos de la administración educativa con responsabilidades en estos asuntos-, prefieren vivir instalados en la queja o en su *zona de confort*, pero no en la acción transformadora? Si fueran estas algunas razones objetivas, ¿Cómo superarlas y tornarlas en energía, ilusión y voluntad de acción?

Es muy posible que estas sean las preguntas fundamentales a las que colaborativamente investigadores y prácticos (en un sentido amplio del término) habremos de saber contestar para que año a año no siga siendo cierto, aplicado a este asunto de los modelos y prácticas de la *evaluación psicopedagógica*, lo que se cuenta en el conocido micro cuento de Augusto Monterroso; “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <https://www.cermi.es/es/actualidad/novedades/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo>

Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41. 2 época. Recuperado de, www.ambitsaaf.cat

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-358). Salamanca: Amarú.

Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M.L., Pérez, E. y Moreno, A. (2018). Análisis y valoración del Área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-57.

Hargreaves, A. (1995). La importancia de vivir en la frontera. Entrevista de Fernando Hernández & Juana María Sancho. *Cuadernos de Pedagogía*, 233, 86-93.

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.) (2003). *Special Needs Education in Europe. European*. Odense C Denmark: Agency for Development in Special Needs Education Recuperado de, https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. London: Routledge.

Organización Mundial de la Salud OMS, (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Grafo, S.A.

Organización de Naciones Unidas ONU, (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas ONU, (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible, 2030*.

Organización de Naciones Unidas. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, (2016). *Comentario General Nº 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI/Ediciones Cinca. Recuperado de, <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palomo, R. (2018). *Identificando necesidades y barreras para una evaluación inclusiva. Entre la teoría y la práctica*. Memoria del TFM, en el Máster Oficial de Psicología de la Educación, Madrid: UAM, Facultad de Psicología (Trabajo no publicado).

Simón, C. Fernández, M.L., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G., & Moreno, A. (2019) Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III Plan de Acción para las Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 30(1), 57 – 74. Recuperado de <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2019/30-1-simon.pdf>

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

Watkins, A. (Editor) (2007) *Evaluación e inclusión educativa Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de, https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf

⁷<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>

⁸<http://inico.usal.es/>



EL PAPEL DEL PROFESORADO Y DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN



Por M. Isabel Villaescusa Alejo.

Orientadora y directora del CEFIRE específico de educación inclusiva.

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INCLUSIÓN

El concepto de inclusión educativa es muy amplio y abarca diversas cuestiones suscitando, a su vez, distintas lecturas. Con frecuencia, se asocia únicamente a la atención educativa del alumnado con discapacidad. Por otra parte, el término “inclusión” se está utilizando masivamente, por parte de medios de comunicación y campañas de marketing, provocando que se desdibuje su significado.

Por todo ello, antes de profundizar en este tema conviene compartir una definición que nos sirva de marco de referencia. La que cuenta con mayor consenso es la de la UNESCO (2005): “La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad”.

Es curiosa la paradoja que suele darse después del estudio teórico y legislativo y de una reflexión profunda y es la de considerar que el adjetivo “inclusiva” aplicado a la educación es innecesario si ésta se basa en los principios de igualdad, equidad y justicia social. No tiene sentido hablar de educación y de educación inclusiva como si fuera algo diferente, porque en una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no es educación (Casanova, 2011).

Sin embargo, la educación inclusiva no se da espontáneamente, de ahí la necesidad de hablar de ello explícitamente y de revisar en cada centro las condiciones que la definen. Incluir significa que todo el alumnado no solo debe estar presente en la escuela, sino también participar y aprender junto a su grupo de iguales. Estos tres elementos: acceso, participación y logros son la piedra angular de la inclusión.

La escuela debe garantizar una educación de calidad a la que todos y todas tienen acceso con igualdad de oportunidades para participar en todas las experiencias organizadas por los centros que posibilitan la convivencia y el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y, además, un aprendizaje que le permita el máximo desarrollo académico posible considerando sus necesidades, características e intereses.

La inclusión es un proceso que requiere una planificación que contemple la respuesta educativa a las situaciones de vulnerabilidad o de exclusión que deben abordarse desde la escuela. No se trata de una suma de medidas que el profesorado desarrolla individualmente, sino que es una construcción colectiva que parte del análisis de los valores predominantes de la comunidad educativa, de la organización de los recursos y apoyos del centro y de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, aspectos que constituyen las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos. En este proceso es fundamental la participación y el compromiso de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluyendo el propio alumnado y sus familias.

Indudablemente, esta perspectiva implica una serie de retos para los centros, para los docentes y, por supuesto, también para la orientación educativa. ¿Cuál es nuestro papel? ¿Hemos de cambiar nuestras prácticas docentes y orientadoras? ¿En qué sentido?

EL PERFIL DEL DOCENTE INCLUSIVO

Para responder a estas y otras cuestiones podemos tomar como punto de partida el estudio que en 2009 realizó la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, el Proyecto “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4I).

Las conclusiones destacan que en la base del trabajo de los docentes más inclusivos destacan cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje.

El primero es **valorar la diversidad del alumnado** y considerarla como recurso educativo. Una idea fundamental, aunque no es nueva, es la de que no hay dos categorías de alumnado. En relación a la diversidad, no podemos considerar que hay un alumnado diverso y otro categorizado como normal. Otra idea derivada de la anterior, es que, atendiendo las distintas y variadas fuentes de diversidad, podemos concluir que no sirven las respuestas educativas homogéneas.

Es necesario entender la vulnerabilidad en un sentido amplio, no vinculado únicamente a la discapacidad, sino teniendo en cuenta que, en cualquier momento de su escolarización, algún alumno o alumna puede estar en una situación de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión y requerir un apoyo. Implica que los centros estén preparados para, primero, identificar estas situaciones y, segundo, dar una respuesta en el momento que se necesita. No podemos centrarnos solo en las situaciones de exclusión más evidentes ya que el grupo de alumnos sometido a presiones excluyentes es enorme (por bajo rendimiento o fracaso escolar, por razones de salud o por razones de origen, género, clase social, orientación sexual, etc.) y, porque, en último término, todos los alumnos sin excepción, en un momento u otro, pueden llegar a vivir situaciones de exclusión (Echeita, 2014). Esta invisibilidad de algunos procesos de exclusión limita las oportunidades del alumnado.

Cuando se habla de inclusión se hace mucho hincapié en evitar las etiquetas al referimos al alumnado, por considerarse una de las principales barreras para la inclusión. En ciertas circunstancias, casi siempre administrativas, puede ser necesaria la categorización, pero no hace falta en el día a día en la escuela y no debe ser lo fundamental a la hora de atender a nuestro alumnado. Como dice Silvana Mabel Corso en sus conferencias, la forma en que presentamos a nuestro alumnado, genera una representación a partir de la cual diseñamos las oportunidades de aprendizaje.

El segundo valor está relacionado con **apoyar a todo el alumnado** esperando lo mejor de cada uno de ellos y ellas y promoviendo el aprendizaje académico, práctico, social y emocional. Se ha comprobado que un factor esencial para la excelencia y equidad en la escuela es la identificación de las expectativas que el profesorado tiene hacia su alumnado (Martín, 2018). Independientemente del resultado de las pruebas de evaluación, los alumnos que perciben una valoración más negativa de sus profesores ven afectada su motivación y percepción de eficacia. De ahí la importancia de las altas expectativas del profesorado hacia todos sus estudiantes.

Esta idea nos lleva a replantearnos nuestras prácticas para trabajar desde enfoques educativos que sean efectivos en clases heterogéneas y que promueva un clima de aula que preste el apoyo emocional e instruccional necesario a todo su alumnado. Requiere cambiar el foco del déficit, de la discapacidad, a la capacidad. Centrándonos en lo que nuestro alumnado puede hacer y en cómo podemos cambiar el contexto de aprendizaje para que lo que le cuesta más o que no puede hacer, lo haga o lo haga de otra manera.

El tercer valor es **la colaboración y el trabajo en equipo** entre el profesorado y también con otros profesionales de la educación y con el resto de la comunidad educativa. La colaboración es necesaria en todos los ámbitos, algunos ejemplos habituales son la colaboración en pequeños grupos o comisiones que trabajan un objetivo concreto, en departamentos didácticos para la gestión curricular, entre departamentos para diseñar proyectos interdisciplinares, en equipos docentes de grupo para el necesario seguimiento de los procesos de aprendizaje y convivencia, de todo el claustro para la coordinación más general, con toda la comunidad educativa para construir escuela.

También hay que tener en cuenta, que, desde un enfoque integral de la respuesta a las necesidades del alumnado y sus familias, la coordinación con el entorno es una pieza clave. Por una parte, porque el entorno es una valiosa fuente de recursos y, por otra, porque es necesario garantizar la continuidad de los apoyos que nuestro alumnado recibe dentro y fuera de la escuela.

El último valor que destaca el mencionado estudio es el de **cuidar el desarrollo profesional** a través de la formación continua y la actualización. Para ser lo que algunos autores denominan “práctico reflexivo” que aprende de su experiencia.

DESAFÍOS QUE NOS PLANTEA LA ESCUELA INCLUSIVA

Cultura de centro

Uno de los desafíos fundamentales es crear las condiciones necesarias para que la comunidad educativa comparta una misma cultura basada en los valores que hemos mencionado. Esto significa potenciar su participación real en procesos de diálogo y debate, hablar y reflexionar sobre la escuela que queremos, compartir un mismo lenguaje, analizando en qué punto estamos para plantearnos objetivos realistas y viables para llegar a donde queremos estar. En este proceso es imprescindible el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y su compromiso, así como el asesoramiento psicopedagógico de los profesionales de la orientación.

Crear cultura de centro tiene que ver con los valores que guían la construcción de una identidad propia con la que los miembros de la comunidad educativa se sientan reconocidos. Serán esos valores los que, a su vez, orienten las políticas de los centros, los parámetros con los que considerar los aspectos organizativos necesarios para ofrecer la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

En este punto es importante incorporar la idea de las barreras como núcleo de la inclusión. Echeita y Ainscow (2011) las definen como las creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la inclusión. Éstas se hacen patentes en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinado alumnado o grupo generan exclusión, marginación o fracaso escolar, impidiendo el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva.

Por ello, la escuela debe contar con mecanismos para identificar esas barreras y planificar la respuesta educativa para cambiar el contexto escolar. No se trata de integrar a los encajan en el sistema y dejar fuera a los que no encajan, sino cambiar el sistema para que no haya exclusiones y nadie se quede fuera.

Partiendo de estas ideas, un instrumento que orienta la autoevaluación de centros es la “Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” de Tony Booth y Mel Ainscow (2015), también conocida como *Index for inclusion*. Esta guía tiene un doble objetivo, por una parte, revisar el grado en que en los centros se facilita el proceso de inclusión del alumnado, a través de la identificación de barreras que puedan estar limitando la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, y, por otra, orientar los procesos de mejora eliminando o minimizando las barreras sobre las que el propio centro decida incidir.

Esta herramienta está organizada alrededor de las dimensiones de culturas políticas y prácticas y plantea indicadores interrelacionados. Su utilidad radica en ofrecer una serie de preguntas para la reflexión que nos ayudan en el análisis de cada indicador promoviendo el debate sobre las diversas ideas que presenta, con el objetivo de identificar áreas de mejora sobre las que diseñar un plan de trabajo.

Metodologías y estrategias para la inclusión de todo el alumnado

Nuestro alumnado es diverso en su forma de aprender y de expresar lo que sabe, en sus intereses, sus motivaciones, sus conocimientos previos o en su forma de relacionarse con los demás y también en cuanto a sus circunstancias

escolares, personales, familiares, sociales, por citar algunas de las muchas dimensiones de la diversidad. Esta diversidad enriquece nuestras aulas, pero también constituye un reto permanente para el profesorado ya que requiere un ajuste continuo de las propuestas metodológicas y organizativas a lo largo del proceso educativo y, como señala Pilar Arnaiz (2011), la creación de ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes pueden aprender sea cuales fueren sus características.

Hasta ahora, las adaptaciones curriculares individuales eran la respuesta más habitual a esa diversidad. El planteamiento ahora es enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma suficientemente flexible como para que se adecue a las necesidades de la mayoría de nuestro alumnado, reduciendo la necesidad de adaptaciones individuales.

Este enfoque requiere considerar el apoyo desde una perspectiva más amplia, no solo dirigido al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en este sentido, una de las propuestas que se está generalizando es la de docencia compartida. Tanto cuando la docencia se comparte entre profesorado del grupo, como si interviene algún especialista, el apoyo se da a todo el grupo, no a un alumno o alumna en particular, beneficiándose todo el alumnado.

Existen múltiples metodologías y estrategias que favorecen la inclusión, no podemos citarlas todas, algunos ejemplos son el aprendizaje-servicio que permite conectar con el entorno y promover la participación social y el aprendizaje por competencias, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos; otras se centran en modificaciones en la organización del aula como la ayuda entre iguales, los grupos interactivos o las estaciones de trabajo; otras, en el uso educativo de los espacios (patios, pasillos o bibliotecas).

Stella Vosniadou (2006) en el documento “Cómo aprenden los niños” recoge la síntesis de las principales investigaciones y comienza recordando los tres principios que se deben tener en cuenta al diseñar ambientes de aprendizaje eficaces: que promuevan la participación activa del alumnado, la colaboración entre iguales y que los aprendizajes estén vinculados a la vida real, que sean significativos.

Un marco que está resultando muy útil es el del diseño universal. Este concepto proviene de la arquitectura y el diseño y propone una serie de principios para conseguir entornos y objetos que pueden ser utilizados por cualquier persona, independientemente de sus condiciones, sin necesidad de ser adaptados posteriormente. Estos principios han promovido diversos modelos que se han incorporado a la práctica educativa, el más conocido es el diseño universal para el

aprendizaje o DUA, pero también hay otros enfoques basados en esta idea de crear contextos de aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado ofreciendo una variedad de opciones para el aprendizaje y la evaluación. Todos ellos comparten el objetivo de romper las barreras de aprendizaje presentes en los procesos de enseñanza para que todos los estudiantes, sean cuales sean sus particularidades, puedan acceder en igualdad de oportunidades a un currículum común sin la necesidad de realizar adaptaciones individuales logrando de esta manera una educación lo más inclusiva posible (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014).

Otro concepto relacionado directamente con el anterior es el de accesibilidad, que ha dejado de estar asociado únicamente a la supresión de barreras físicas para adoptar una dimensión más preventiva y amplia, considerándose una variable fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. Los contextos accesibles son los que utilizan los principios del diseño universal para eliminar las barreras. Es necesario que analicemos la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional en los diferentes espacios, actividades y herramientas de nuestros centros y aulas para detectar las barreras arquitectónicas, económicas, culturales, de género, en la comunicación, en la comprensión, etc. que limiten la presencia, la participación y el aprendizaje.

Junto con las ideas de accesibilidad y de diseño universal nos encontramos con el potencial que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En el diseño de actividades, como vehículo de aprendizaje, como facilitadoras de acceso a múltiples contenidos o como herramientas de apoyo, las tecnologías son un recurso ineludible en cualquier aula de nuestros días. Las TIC son fundamentales en la personalización del aprendizaje que permite complementar las medidas de diseño universal y accesibilidad.

Nueva ecología del aprendizaje y de la orientación

La educación inclusiva tiene que ver con todo el alumnado en todos los contextos presentes y futuros. Las expectativas y necesidades de nuestro alumnado van cambiando al ritmo que lo hace la sociedad, mucho más compleja, especialmente a nivel cognitivo y emocional. Y esto requiere un profesorado transformador, convencido de que ellos son quienes en el presente pueden mejorar la capacidad de aprender de todos sus estudiantes.

Hoy en día se habla de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2017), las tecnologías, sobre todo, han multiplicado los escenarios de aprendizaje, permitiendo que éste se extienda más allá de la escuela, sería muy interesante incorporar al aula esos aprendizajes que tienen lugar en contextos no



formales e informales. Esto tiene que ver también con la idea de que los objetivos de aprendizaje deben tener en cuenta lo que es relevante para el alumnado y que no se incluye en el currículum ordinario.

En la sociedad de la información en continuo cambio, el aprendizaje del alumnado no tiene que ver tanto con la cantidad de contenidos sino con el desarrollo de las competencias que en el futuro harán que sea capaz de adaptarse a ese entorno cambiante y participe en la sociedad como ciudadano activo y responsable. Esta idea es fundamental para una orientación académica que orienta desde la incertidumbre respecto al mundo laboral. Para educar y para orientar es necesario un profundo conocimiento del mundo actual, pero el desafío es anticiparse al futuro en el que vivirá nuestro alumnado.

Nos movemos, sin duda, en un nuevo contexto de aprendizaje y para la orientación que requiere replantearnos como profesionales y volver a mirar la escuela desde la perspectiva que nos marcan los nuevos tiempos.

HACIA UNA ORIENTACIÓN INCLUSIVA

Los desafíos que nos plantea el paradigma de la inclusión educativa no terminan aquí, aunque sí termine un artículo que, de intentar ser exhaustivo, sería inabarcable.

Para la orientación educativa se dibujan una serie de retos, como hemos visto. Uno fundamental es considerar nuestro trabajo de una forma más global e integrada en los centros promoviendo la participación de toda la comunidad educativa. Ya no imaginamos nuestro trabajo en solitario, sin la colaboración del equipo docente, ni de las familias, ni de otros profesionales. También ha cambiado nuestro espacio más allá del despacho y de los límites físicos a otros espacios virtuales.

Nuestra aportación se dirige a participar en la construcción conjunta de centros acogedores que valoren la diversidad y creen oportunidades de participación y aprendizaje para todo el alumnado, prestando especial atención a los momentos de mayor vulnerabilidad, como las transiciones entre etapas, y, por supuesto, al alumnado que por distintas circunstancias pueda encontrar barreras que impidan o dificulten su participación o su progreso académico. Y lo hacemos trabajando para hacer más accesibles los aprendizajes y contando con los aspectos emocionales, buscando facilitadores en el contexto escolar y social, para que todos alcancen el máximo logro teniendo en cuenta sus capacidades e intereses.

Si el contexto social y educativo de nuestro alumnado cambia, debemos adaptar la manera de orientar, porque, en definitiva, la orientación está al servicio de la escuela para responder lo más ampliamente posible al desarrollo de todo el alumnado y abrir posibilidades para su futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12 pp. 26-46. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, nº 21, pp. 23-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734292>

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Coll, C. (2017) El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, nº 219 pp 31-36

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea (3ed)

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM y OEI.

Martín, E. (2018). Expectativas, clima de clase y rendimiento académico. *Indicadores Comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2018*. pp. 147-150. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-2018.pdf>

Sala, I.; Sánchez, S.; Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, nº 8(1), pp. 143-152. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4755984.pdf>

Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*, Méjico: Ceneval. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_spa.pdf

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.



Proyecto "Patios inclusivos"

INTRODUCCIÓN: CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

FUHEM es una fundación privada, ubicada en la Comunidad de Madrid desde los años 60 del pasado siglo, que promueve la sostenibilidad, la cohesión y la justicia social y la profundización de la democracia a través del trabajo en sus Áreas Ecosocial y Educativa. La acción educativa se desarrolla principalmente en sus centros Hipatia, Lourdes y Montserrat, aunque también mediante la difusión de publicaciones, materiales curriculares o actividades de formación dirigidas a la comunidad educativa madrileña.

La aprobación de un nuevo proyecto educativo en 2015 reafirmó la trayectoria de compromiso social de los centros y la apuesta por una educación crítica y emancipadora. En el proyecto se definieron los dos ejes principales en torno a los cuales tratamos de articular las propuestas educativas: la inclusión y la educación Ecosocial. Entendemos que una propuesta inclusiva es aquella que se plantea proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, sean cuales sean sus circunstancias personales y sus condiciones para aprender.



Por Víctor Manuel Rodríguez Muñoz.
Director del Área Educativa de FUHEM.

Esa educación con calidad y equidad implica como premisa la aceptación de las diferencias individuales, un reconocimiento de la diversidad como riqueza y también el compromiso firme por la eliminación de barreras que puedan dificultar el aprendizaje. Pero, a la vez, desde nuestro punto de vista, implica una determinada actitud ante el mundo que nos rodea y ante la sociedad en la que el alumnado, el profesorado y sus familias se desenvuelven. Cambiar la mirada para aceptar de manera incondicional al otro tiene que ver también con el respeto a la naturaleza y el cuidado del entorno; comporta la necesidad de arbitrar mecanismos para la resolución dialogada de los conflictos y para el respeto de las normas que rigen nuestra vida en común; se relaciona con el cuidado, la solidaridad y el compromiso con los más vulnerables e implica la asunción de valores compartidos. Por eso pensamos que la educación inclusiva es también una educación con compromiso ecosocial.

Una de las claves para crear las condiciones que posibilitan una educación inclusiva es el trabajo en valores. En la última edición del *Index for Inclusion*¹, sus autores establecen lo que consideran el Marco de Valores Inclusivo, incorporando indicadores relacionados con la sostenibilidad, la justicia social, el bienestar, la ciudadanía global, la interdependencia o la resolución de conflictos. Para FUHEM, inclusión y educación ecosocial son, por tanto, dos ejes complementarios del quehacer educativo.

OBJETIVOS

En realidad, todos los objetivos de un Proyecto Educativo que pretenda ser de calidad y estar orientado a la totalidad del alumnado deberían poder considerarse objetivos inclusivos. Sin embargo, para facilitar la lectura del texto y para organizar algunas de las acciones que hemos puesto en marcha en los últimos años, podemos esbozar algunos objetivos que nos han ayudado a centrar nuestra tarea y nuestro compromiso con la inclusión desde esta perspectiva ecosocial que desarrollamos en estas páginas. Por ejemplo, nos hemos propuesto:

- Cambiar las condiciones espaciales y materiales en las que se desarrolla el Proyecto, para eliminar barreras que dificultan el aprendizaje.
- Fomentar las opciones metodológicas que promuevan el aprendizaje autónomo y el ajuste a las necesidades individuales de todo el alumnado.
- Desarrollar materiales didácticos y recursos para el aula a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A).
- Organizar los recursos humanos con una perspectiva inclusiva.

- Promover algunas estructuras y actuaciones encaminadas a facilitar la participación de algunos colectivos más vulnerables.

ACTUACIONES

Destacamos, de manera sintética, algunas acciones que llevamos a cabo para lograr que nuestros colegios resulten más inclusivos.

Cambio en las condiciones espaciales y materiales

- En los últimos años hemos realizado unas inversiones de gran cuantía en la mejora de la accesibilidad de las instalaciones escolares: instalación de ascensores, sustitución de escaleras por rampas o auditorías de accesibilidad cognitiva en colaboración con AFANÍAS que han mejorado las señalizaciones y la movilidad en los centros.
- En todos los colegios hemos desarrollado un plan integral de modificación de patios con una perspectiva inclusiva. Se han sustituido instalaciones deportivas para restar preponderancia a algunos deportes; se han transformado los espacios en las etapas de infantil y primaria para potenciar un mayor nivel de autonomía del alumnado y la posibilidad de experimentar con otros materiales, en su mayor parte reciclados y se han modificado algunos otros espacios haciéndolos más sostenibles, más amables y más inclusivos. La mayor parte de las modificaciones se han llevado a cabo con el concurso de toda la comunidad educativa: profesorado y PAS, alumnado y familias. Se han diseñado actividades de patio, en horario lectivo o de recreo, para lograr una mayor participación de todo el alumnado y una mejor gestión de los conflictos.
- En el colegio Hipatia se ha diseñado lo que denominamos un "Aula Viva". Se trata de un aula instalada en el patio del centro, con una configuración similar a la de un gran invernadero, con instalaciones de plantas y semillas y con mobiliario de clase para el desarrollo de actividades fuera del entorno más ordinario de las clases. Esta instalación permite el desarrollo de proyectos de trabajo que integren la perspectiva ecosocial y que rompan algunas de las rutinas que se desarrollan en el aula ordinaria en todas las etapas educativas.
- En el colegio Montserrat, el "Aula sin muros" ha supuesto la integración de las 3 aulas de cada nivel, en todos los cursos de primaria, en un espacio común (que permite la división en grupo aula a través de paneles).



Proyecto "Aula sin muros" en el colegio Montserrat.

Esto supone que hay muchas actividades que se desarrollan en rincones o zonas para todo el nivel (75 alumnos/as); la realización de asambleas o actividades comunes y la posibilidad de atender en un entorno más ordinario a las necesidades diversas. La acumulación de recursos personales en estas grandes aulas (tutores/as; profesorado de apoyo, auxiliares de conversación, alumnado en prácticas y, en ocasiones, familias) permite la presencia de más adultos en clase y una gran flexibilidad para organizar actividades variadas –algunas en el grupo clase ordinario y otras conjuntas- y de estrategias metodológicas diversas que cubran las necesidades de todo el alumnado.

Cambios metodológicos

- No tenemos establecida una orientación metodológica preponderante. En el Proyecto Educativo se definen los criterios que deben orientar las decisiones metodológicas para incorporar a un mayor número de alumnado. De las distintas opciones que se ponen en marcha queremos destacar el Aprendizaje Basado en Proyectos como la que favorece un aprendizaje más autónomo y promueve la personalización del aprendizaje. Una vuelta de tuerca a muchos de estos proyectos es su conversión

en Proyectos de Aprendizaje Servicio, que integran mejor la perspectiva ecosocial manteniendo toda la posibilidad que ofrece la realización de proyectos. Hemos convertido también los viajes de fin de curso en Proyectos de APS. Además, incorporamos estructuras y procesos basadas en el Aprendizaje Cooperativo y promovemos la colaboración y el apoyo mutuo a través de diversas acciones.

- Tratamos de aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las "actuaciones educativas de éxito" en el marco de las Comunidades de Aprendizaje. Incorporamos lecturas y tertulias dialógicas para el desarrollo académico y socioemocional del alumnado. Los grupos interactivos se organizan para desarrollar una gran cantidad y variedad de actividades en clase con la participación de familias y voluntarios de diversas procedencias. Estas experiencias facilitan la atención a la diversidad del alumnado a través del trabajo en pequeños grupos y la personalización.

Creación de materiales didácticos

- FUHEM desarrolla una importante labor editorial que en los últimos años incorpora la edición de materiales didácticos propios. En todo el proceso de edición la mirada inclusiva es una prioridad.

¹Booth,T. y Ainscow,M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* (3ª ED) Madrid: FUHEM-OEI

Los materiales se discuten con el profesorado y los Departamentos de Orientación y profesorado de apoyo aportan una visión centrada en el alumnado que puede tener más dificultades. Tratamos de utilizar texto fácil; de proponer distintas formas de representación y actividades graduadas en niveles de dificultad, así como sugerencias de evaluación que contemplen la diversidad del alumnado.

- Pero también se han desarrollado, principalmente para las áreas de matemáticas y lengua y en los niveles de primaria, ESO y FPB, materiales pensados para el aula con la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje. Son materiales manipulativos, textos, actividades, imágenes, que facilitan el trabajo con todo el alumnado. Algunos se han realizado a partir de recursos ajenos que pueden encontrarse en el mercado y muchos otros han sido de elaboración propia.

Organizar los recursos humanos con perspectiva inclusiva

- La premisa esencial de la que partimos es la de “todos los recursos al aula”. Todos los recursos de apoyo que proporciona la Administración Educativa o los que son propios de nuestros centros se organizan para que las intervenciones individuales con el alumnado se desarrollen en el contexto del aula ordinaria. Las modificaciones espaciales a las que hemos aludido y las opciones metodológicas lo facilitan. Los Departamentos de orientación desarrollan un trabajo de asesoramiento menos centrado en el déficit que en las necesidades docentes, con todas las dificultades que sabemos que comporta y sin olvidar la mirada individual y la detección de las necesidades particulares de cada alumno o alumna. Contamos también con recursos adicionales para las Aulas de apoyo al alumnado con TEA y hemos suscrito un convenio con la Asociación ALEPH-TEA para la incorporación de alumnado autista en nuestros centros. En ambos casos, pero muy especialmente en el alumnado propio del centro, procuramos que la mayor parte del horario del alumnado se desarrolle en el aula ordinaria. Los recursos personales de apoyo se integran en los equipos docentes de ciclo y etapa.
- En la etapa de ESO aprovechamos los recursos personales proporcionados por la Administración para refuerzos y PMAR para promover experiencias de co-docencia en buena parte de las áreas y materias, de forma que el alumnado que necesita apoyo no tenga que salir del aula ordinaria y lleve a cabo sus aprendizajes en el aula de referencia, en la que se encuentran como mínimo dos profesores/as.

Actuaciones con grupos vulnerables

- De manera generalizada en nuestros centros se desarrolla un intenso trabajo por la igualdad de género. Existen grupos de género en cada uno de los colegios, integrados por profesorado, alumnado y familias, que ayudan a desarrollar el Plan de Igualdad de FUHEM.
- Además, hemos puesto en marcha una experiencia en el Colegio Hipatia, denominada “Desayunos por la diversidad” (en la imagen) que constituye un lugar de encuentro, todos los viernes en el recreo, en el que se abordan cuestiones relacionadas con las opciones sexuales minoritarias, se proporciona apoyo emocional a quien lo requiera y se trabaja el respeto y la empatía hacia estas opciones.

CONCLUSIONES

En FUHEM trabajamos por la inclusión entendida como un todo que integra decisiones organizativas y de gestión, de espacios e infraestructuras, de recursos personales y de desarrollo del Currículo. Sabemos que nos queda aún mucho camino por recorrer. Como tantos y tantos centros, lo más importante es emprender el camino. Confiamos en que nos lleve muy lejos en este desafío.



CONOCEMOS LA FUNDACIÓN UNICAP

Uniendo Capacidades (FUNDACIÓN UNICAP) somos un equipo transdisciplinar de profesionales motivados por la necesidad de dar respuesta de manera eficaz y real a una educación inclusiva y social. Reconocemos a los alumnos y alumnas como personas libres y capaces que se encuentran en periodo de crecimiento, de modo que nuestra misión es trabajar para potenciar el desarrollo integral de cada uno, siendo siempre respetuosos con sus propios ritmos de aprendizaje.

Nuestra visión es un centro plural que acoja a todas las personas y fomente la colaboración entre las familias, alumnado y profesionales, que se implique con el entorno y el conjunto de la sociedad y guíe todas sus actuaciones desde el respeto a los derechos humanos y el principio de convivencia democrática... Deseamos que todos los miembros de la Comunidad Educativa formen parte activa de la vida del centro. Un centro con proyección de futuro, que eduque para la vida y reconozca a las personas como ciudadanos de derecho capaces de realizarse como personas.

Nuestros valores se resumen en los siguientes aspectos: inclusión, confianza, equidad, innovación educativa, coeducación, educación emocional y calidad de vida.



Por Cristóbal Calderón Machuca y Ana Roa García.

Pedagogos, especialistas en Neuropsicología de la Educación y Coaching.

¿Qué hacemos?

Investigación educativa, para construir proyectos fundamentados en las bases psicopedagógicas y neurodidácticas que sustenten diseños instructivos adecuados y personalizados; proyectos que permitan atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y capacidades individuales, que sienten las bases de una educación completa y personalizada.

Actividades

Nuestra labor es la transformación de centros educativos no universitarios (0-18) de toda clase de enseñanzas y aprendizajes, incluida la formación profesional, que apliquen el método e innovaciones educativas que constituyen los fines de la Fundación. Además de la creación de espacios lúdicos, deportivos, culturales y naturales que atiendan al desarrollo integral de las personas e implantación de cursos y másteres especializados para la formación de profesionales y familiares.

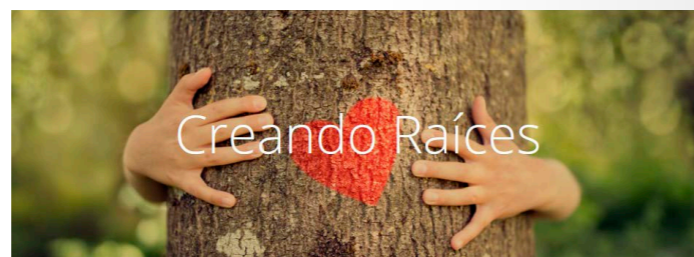
Ayudamos también a diseñar y planificar la formación permanente y actualización de los profesionales de sanidad y educación en los avances tecnológicos para afrontar los retos de la atención a la diversidad de las aulas. En especial, la formación de metodologías activas y la educación emocional como pilares para la eficacia docente.

Proyectos de la Fundación

“HILANDO VIDAS”. TUS MANOS CUENTAN, TUS PALABRAS CUENTAN...



Dar la bienvenida a un hijo es siempre un momento ÚNICO... Y por ello es necesario acoger todas las realidades de cada familia, porque en ese momento tan especial, la familia también puede estar dando la bienvenida a una realidad inesperada, por lo que la comunicación es de vital importancia pues en estos momentos surgen los hilos que darán lugar a la persona.

“CREANDO RAÍCES”. NUESTRO PROYECTO DE ATENCIÓN TEMPRANA

El proyecto Creando Raíces es el puente o nexo de unión entre los proyectos Hilando Vidas (proyecto sanitario) y Dibujando Miradas (proyecto educativo).

Creando Raíces es un proyecto de ATENCIÓN TEMPRANA que basa sus principios y valores de intervención en unas Prácticas Centradas en la Familia y en los Entornos Naturales, como un sistema integral y coordinado de prestación de servicios. Otorga a la familia un papel esencial en la identificación de necesidades, planificación de recursos y servicios prestados y evaluación de los objetivos concretados, respetando sus prioridades y decisiones.

“DIBUJANDO MIRADAS”. NUESTRO PROYECTO DE EDUCACIÓN. RESPETA MIS CARGAS, CONOCE MIS CAPACIDADES, CONECTA CON MIS SENTIMIENTOS...

Desde la Fundación confiamos en las fortalezas que posee todo individuo, favorecemos que triunfe y disfrute en la escuela. Implicando y **asegurando un entorno natural** adecuado facilitará el escenario de desarrollo óptimo, como campo de conocimiento y descubrimiento.

Desde Unicap, ponemos el énfasis en la actitud que puede tener el profesional docente para que el alumnado viva su escolaridad como algo positivo y pueda “disfrutarla”, siendo un lugar seguro para desarrollarse favoreciendo la expansión del yo y la relación con su entorno, permitiendo que pueda dar lo mejor de su persona.

También consideramos fundamental la educación emocional, como pilar básico para entender, comprender,

empatizar y desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales entre los distintos miembros de la comunidad educativa que permita un clima adecuado para favorecer los aprendizajes, tanto los curriculares como aquellos que serán fundamentales para la vida. El cerebro funciona como un todo, en el que se entremezclan los emotivo y cognitivo, y la enseñanza debe respetar este principio, ofreciendo espacios, recursos y actividades que desarrollen todo su potencial humano.

Objetivos

- Dotar al educador (independientemente de su especialidad) de las estrategias, cognitivas y emocionales, necesarias para dar una respuesta adecuada en su aula.
- Informar y formar sobre lo que es la educación inclusiva.
- Informar sobre los derechos humanos y el cumplimiento de estos con respecto a la educación inclusiva.
- Dotar al docente y la familia de herramientas de educación emocional que permitan desarrollar una enseñanza acorde con los principios de la neurodidáctica actual.
- Empoderar a la familia para mejorar la calidad educativa de sus hijos, a través de asesoramiento, formación, conferencias, talleres y espacios de reflexión.

¿Cómo es nuestra mirada?

Prendemos llevar a cabo un proyecto de sensibilización y formación en la sociedad. Ofrecer un cambio de mirada en los profesionales, para no centrarnos en los déficits, sino reforzar las habilidades y diferentes capacidades.

Dejamos el ser, por el tener, reconociéndole como individuo por encima de un rasgo propio de su persona. Descubramos que es el entorno el que discapacita.

Teniendo como estrella guía el **“Index for inclusion”**, creemos que una inclusión real es posible siguiendo las tres líneas de acción que conforman las tres dimensiones del Index:

Creación de culturas inclusivas	Elaboración de políticas inclusivas	Desarrollo de prácticas inclusivas
Construir comunidad	Desarrollar una escuela para todos	Orquestrar el aprendizaje
Establecer valores inclusivos	Organizar el apoyo para atender la diversidad	Movilizar recursos

¿Qué ofrecemos en Dibujando Miradas?

Ofrecemos un cambio de mirada en los profesionales, para centrarnos en la riqueza de la diferencia como un valor

añadido al grupo, reconociendo la capacidad en lugar de dejar latente el déficit.

La inclusión es un derecho, y por eso pretendemos ponerlo en práctica en los centros educativos. Porque los derechos se ejercen.

Sabemos que no siempre es fácil, pero desde UNICAP proponemos empezar por un cambio de mirada y un hilo del que tirar para comenzar a dar ese paso INCLUSIVO.

¿Qué hacemos en Dibujando Miradas?

- **Talleres vivenciales.** Estos talleres pueden orientarse al claustro de centros escolares, a profesionales de la educación, Universidades e incluso a empresas fuera del ámbito educativo, especialmente a aquellas que cuenten con un área de Responsabilidad Social Corporativa. Sabemos que el camino que proponemos en favor de la inclusión puede generar que el profesional, el sistema, tenga que “desaprender” aquel conocimiento que consideraba como inamovible **para “aprender” una nueva forma de mirar al niño y a la niña...** el resto consiste en no tener miedo a equivocarse.
- **Capacitación.** Orientada a Claustros. Proponemos una metodología de trabajo investigación/acción, involucrando al personal del centro como coinvestigadores en todas las fases del proceso.

Desarrollar actividades de educación emocional completando la formación completa que permita adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar una mayor competencia emocional, desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

- **Asesoramiento.** Dirigido a Claustros, Profesionales de la educación, Familias y Empresas... Este servicio da respuesta a aquellos centros que desean mejorar sus prácticas inclusivas para lograr la mejor respuesta a todo el alumnado. Desde este punto de partida, nuestro equipo evalúa, realiza una propuesta concreta a sus necesidades y trabaja junto al personal docente para lograr un impulso, fortaleza y ajuste de medidas, contenidos, material, técnicas y actividades que logren una buena inclusión de todo el alumnado dentro del aula; un aula a la medida de todos y para todos. Utilizamos una metodología de trabajo que contempla las necesidades de la familia y del centro, coordinando en cada etapa a todos los actores que participan en el proceso.

- **Adaptación de materiales.** Dirigido a Claustros, Profesionales de la educación, Familias y Empresas... ¿qué ocurre cuando los maestros necesitan su tiempo? Desde la Fundación creemos en el respeto de los ritmos de los niños y niñas y no va a ser menos con el profesorado. Cada uno necesita su periodo de transformación, necesita creer en aquello que se le está contando y necesita vivencias para comprobar que realmente SE PUEDE. **Con el material adaptado, puede comprobar cómo la guía y el material pueden ayudarle a él o ella y puede servirle como el único recurso escrito necesario para todo el alumnado.**

TESTIMONIO DE MÓNICA ESTACIO, PRESIDENTA DE FUNDACIÓN UNICAP

Todas las personas tenemos algún tipo de déficit: utilizamos gafas, audífonos, llevamos implantes dentales, corregimos con metal la posición de los dientes..., pero estos déficits no provocan una discapacidad. Discapacidad es el espacio que se crea al encontrar barreras que impiden la plena inclusión de la persona en la sociedad. Inclusión no es más que romper las dificultades que existen entre dos personas, una de ellas con algún tipo de discapacidad; al resto, lo llamamos déficits.

Partiendo de esta base, al nacimiento de nuestro hijo con Trisomía 21 y discapacidad visual y auditiva, sólo le veíamos oportunidades... Oportunidades para crear una sociedad más equitativa y de accesibilidad universal como corresponde en un siglo XXI; oportunidades de generación de cambios en las aulas al compartir espacios para todos y fomentar la paciencia, el respeto, el compañerismo y el apoyo mutuo al aprendizaje; oportunidades para mejorar un sistema sanitario y educativo que vea a todos sus usuarios y rompa barreras de acercamiento y comprensión; oportunidades para crear un mundo mejor para todos basadas en los derechos humanos... Todo el resto que llega de la mano de un niño con discapacidad, lo dejo para hablarlo con la almohada, con ese respeto, intimidad y amor que merece...

En nuestra familia hemos ido aprendiendo mucho desde entonces, convirtiéndonos en esos expertos en materias que resultan imprescindibles en cada paso que nuestro hijo va dando. Y también hemos aprendido a jugar mucho, a divertirnos, a agradecer a la vida cada momento que vivimos y a sonreír con paciencia, a caminar despacio y a vivir entre dos tiempos.

Poco a poco, según nuestro hijo iba avanzando de etapa escolar, descubrimos el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la metodología Montessori, el trabajo cooperativo,

el aprendizaje por rincones, Numicom, Aloha... aplicar todas estas teorías en un hogar, fue un reto constante. Sentíamos que la escuela no era suficiente, que la implicación, en la mayoría de los casos no era adecuada y que el potencial que se perdía por el camino, era demasiado. Aprovechamos cada momento familiar para convertirlos en retos divertidos, en instantes de crecimiento y autonomía, en días donde expresar emociones cantando y haciendo teatro. Frente a libros de texto imposibles, de letra pequeña y colores estridentes que aumentaban cada vez más las diferencias, creábamos materiales limpios, divertidos y dinámicos y reforzábamos los conceptos a través de tareas vivenciales donde podía palpar, ver y observar cambios reales, características propias y conceptos nuevos.

Nuestro actual currículum educativo, no está diseñado para todos, para la diversidad de las aulas, para las inquietudes de los niños y niñas de nuestra actual sociedad; el currículum actual se reduce a un boletín de notas donde se califican conceptos numéricos sin tomar en cuenta otros aspectos primordiales como las emociones, las habilidades sociales o el esfuerzo.

Como bien establecen los principios del DUA, éste nos muestra que la variabilidad entre alumnos es la norma, no la excepción, por lo que el plan de estudio debe ser adaptable y flexible a las diferencias individuales y no al revés. El equilibrio que hay que obtener entre los apoyos y los desafíos, son una parte importante. Porque no se trata de facilitar el aprendizaje uno a uno, sino convertirlo en un gran reto a lograr a través de esfuerzo y apoyo dentro de un grupo de aprendizaje donde se contemplan toda clase de variación. Lo interesante es mantener esas "dificultades deseables" al mismo tiempo que se eliminan las "dificultades no deseables". No es cambiar, es aceptar. No es subyugar, es dirigir. Nuestra casa es un lugar estimulante, alegre, dispuesto a un aprendizaje continuo a través de estímulos adaptados a las necesidades de mis hijos. No es una escuela, es la vida, tal y cual, con sus retos y problemas, con materiales al alcance de la mano que nos susurran conocimientos.

El camino hacia una inclusión real es infinito, largo y costoso. Empezando por la necesidad imperiosa de lograr un cambio de mirada en los profesionales que están estrechamente vinculados y de una manera primordial, personal sanitario y docente, en todas sus estructuras. Porque nuestra Constitución y los Derechos Humanos hablan que tanto la educación como la sanidad, son derechos Universales primordiales para cualquier ser humano.

Aunque tengamos la formación, aunque existan posibilidades de formación y recursos... ¿qué haremos si tenemos a maestros, monitores, tutores, logopedas, pedagogos,

orientadores... que no creen en las posibilidades de todos los alumnos? Quizás tendremos aulas "integradoras" donde los niños y niñas con diversidad formen parte del mobiliario del aula durante unos años, sin derecho a ser reconocido el esfuerzo de aprendizaje al finalizar cada etapa... pero no lograremos llevar a esos alumnos hacia su máximo potencial, desarrollando sus habilidades más fuertes y minimizando sus dificultades para crear seres de plena capacidad que tengan cosas que aportar a nuestra sociedad en un futuro.

Isaac lucha cada día por mejorar, por aprender, por retar a sus dificultades. Ha aprendido a leer a base de tesón, a sumar a base de repetición, a conocer nuestra geografía con esfuerzo y pasión. Va marcando vidas allá donde va porque es poseedor de una amplia y constante sonrisa que todo lo impregna, de una empatía digna de admirar y una resiliencia que lo caracteriza. Hay muchas personas que le enseñan cosas, pero él es maestro de tantas otras.

La inclusión otorga posibilidades de mejora en calidad humana, en principios éticos, en empatía, en emociones (las grandes olvidadas en los centros escolares). Nunca hemos contemplado que la educación deba ser de otra manera porque defendemos que todos los niños, tienen derecho a aprender con equidad de condiciones.

Pero a la vez me pregunto, ¿estamos dispuestos a salir de nuestra área de confort para formar parte de esa colectividad en plenitud, con la responsabilidad que conlleva ser ciudadano de una parte cualquiera del mundo?, ¿estamos dispuestos a tender nuestra mano y ayudarlo a salir de este confort relativo empujando con amor y Fe hacia un nuevo camino?

Isaac sin duda, nació para marcar vidas, al menos las nuestras. Llegó siguiendo a su hermano mellizo y, desde entonces, no lo ha dejado de mirar como a un héroe. Sus discapacidades atravesaron cada barrera y encontraron siempre un aliado con quien caminar de la mano.

Mucho esfuerzo y tesón, horas en busca de movimientos preparados para llegar a un desarrollo ideal. Aprendizaje, cansancio y siempre sonrisas...

Aprendió a caminar, como cualquier otro niño, aprendió a comer solo, como toca cuando eres el tercer hermano y no hubo que nada que se interpusiese entre su deseo y la persistencia de seguir un sueño.

Los inicios en el patio de la escuela infantil fueron difíciles porque la presencia de vértigos y dificultad visual debido a un nistagmus y una miopía magna, reducían mucho su aprendizaje y libertad en el tobogán, al subir a un columpio

o apenas al intentar usar un triciclo. Recuerdo cómo a veces se chocaba con las columnas al girar y simplemente decía: ¡Uyy, estoy tonto!... seguido de una enorme carcajada. Y así fue milimetrando, calculando y aprendiendo de distancias, de la mano de Once y su afán por búsqueda de libertad. Y bailó, hizo teatro, escalada, natación, sumersión ... y es muy feliz por estar, participar y lograr su desarrollo. Y viaja, mucho, y siente, a raudales y vive, intensamente.

Hemos viajado, mucho y seguimos descubriendo miles de lugares donde crecemos por segundos.

Ahora son años de lecto-escritura, aprendizaje, geografía, ciencias naturales... Adaptamos materiales y momentos y poco a poco llegamos a los objetivos marcados, pequeños, alcanzables y muy valiosos. Nada mejor que aprender sobre la bahía cuando estás en ella.

Y continuamos adaptándonos y aprendiendo de cada nueva dificultad, siempre a través de las oportunidades que la vida nos trae y que a veces llegan de gente maravillosa que encontramos por el mundo y dijeron: "¡sí se puede!"

Seguimos viviendo cada momento, sin proyectar futuros y ya pensando y diseñando lo que nos tocará en un tercer de primaria exigente. Sabemos que no será un camino sencillo, sabemos que la inclusión se hace caminando pero... "¿quién dijo miedo?" Allá vamos.



Foto de graduación de Isaac

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Según la **Dra. María Antonia Casanova**, referente en Educación Inclusiva, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales y de grupo como un elemento de enriquecimiento social y, además, como un derecho humano que debe ser respetado por todos, obliga a que la educación considere esta realidad como algo constitutivo de su quehacer esencial, tomando medidas que deriven en un diseño curricular flexible, accesible a cualquier persona, que permita el progreso y el aprendizaje permanente en su mayor y mejor versión para el conjunto de la población.

Se trata, en definitiva, de procurar que el sistema se adapte a las características de su alumnado y no seguir insistiendo en que sea la persona que se educa la que tenga que cambiar para ajustarse al sistema obligatorio. Es decir: de hacer realidad la educación inclusiva, legalmente vigente en nuestro país.

Partiendo de la realidad innegable de que los hechos educativos se producen en los Centros docentes y, más en concreto, en sus aulas, la solución más directa radica, según María Antonia Casanova, en construir el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone tres principios que favorecerán la accesibilidad curricular al mayor número de alumnos y alumnas (o sea, a todos) y que en ningún caso resultará inviable por su inflexibilidad y su rigidez, lo cual levantaría barreras para el aprendizaje de buena parte de la población que debe adquirir competencias básicas a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado a la arquitectura y al desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, trasladando los principios más apropiados hacia el ámbito educativo, de modo que se convirtieran en promotores y facilitadores del aprendizaje dentro de un modelo de inclusión en las aulas. La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño. De modo sintético, la doctora enumera a continuación los tres principios básicos del DUA, que resultan imprescindibles para alcanzar la equidad y la educación de calidad exigida por la sociedad actual para sus ciudadanos.

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación.

El alumnado percibe y comprende la información que se le muestra de diferentes modos. Quien presenta algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje, diversidad cultural o de idioma, necesitará medios distintos para acceder a los con-

tenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofrecer diversidad de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión.

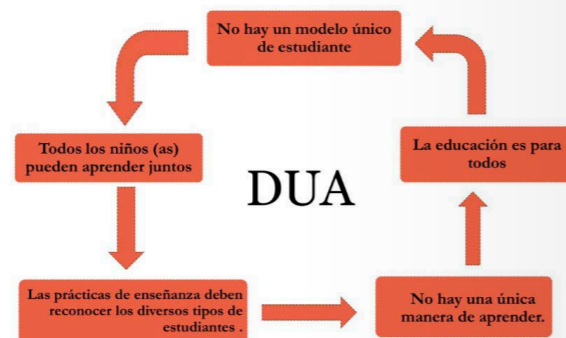
También es diferente la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características singulares. Una discapacidad motora, la predominancia de un talento determinado, la alta capacidad intelectual, un déficit de atención con o sin hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial obligará a que pueda ser manifestado en formas variadas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., se considerarán como válidas durante las aplicaciones curriculares.

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Conseguir la motivación de los estudiantes y su compromiso con el propio aprendizaje requerirá de vías diferenciadas de acceso. Unos se asustan ante la novedad, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas y otras muchas variantes deben tenerse en cuenta en los planteamientos curriculares, con objeto de alcanzar su universalidad. Igualmente, será necesario valorar de forma continua todo el trabajo que realiza el alumnado, de forma que se sienta estimulado para seguir aprendiendo.

Son principios sencillos para llevar a la práctica y que se pueden aplicar de manera inmediata en las aulas, sin necesidad de grandes innovaciones, aunque sí importantes, según la situación en que cada Centro se encuentre, continúa explicando María Antonia Casanova. Un buen docente, aunque haya sido de modo intuitivo, los ha usado siempre: de lo contrario, pocos habríamos llegado a aprender de forma satisfactoria. Por ello, la implementación de estos principios constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva desde este momento.

Una última observación: como se comprueba, fundamentalmente el DUA propone cambios metodológicos y de procedimientos de evaluación, beneficiosos para todos. Por eso se pueden aplicar de inmediato sin necesidad de nueva normativa legal: es el docente, manejando su autonomía pedagógica, el que decidirá cómo enseñar y evaluar a su alumnado.



Operación Beijerinck es un proyecto que desarrollamos a lo largo del curso escolar 2017-2018 con los alumnos de 6º de Educación Primaria en el colegio Valle del Miro de Valdemoro (Madrid) y que englobó las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Valores, Plástica, Natural Science y Social Science a través de la gamificación y el aprendizaje basado en el pensamiento.

Dicha iniciativa ha sido reconocida como *Mejor Experiencia de Gamificación* en los Premios SIMO 2018 y fue presentada en la feria el pasado noviembre.



Por Carolina Álvarez Pumares y Beatriz Cánovas Fernández.

Creadoras del Proyecto *Operación Beijerinck*. Colegio "Valle del Miro" (Valdemoro, Madrid).

LA "OPERACIÓN BEIJERINCK"

Todo comenzó el primer día de septiembre, cuando los alumnos entraron en el aula y se encontraron una carta personalizada para cada uno de ellos. En ella, una sociedad secreta les pedía su colaboración en un misterioso y peligroso caso: descubrir las intenciones y detener el plan de un científico cuyo cuerpo había sido hallado la última semana de verano en el laboratorio del colegio. Según la propia organización, se creía que el científico trataba de elaborar una especie de virus que se pudiera liberar en diferentes ciudades para infectar a un alto porcentaje de población y erradicar a los humanos, a los que creía culpables de la nefasta situación del planeta.

Durante las primeras semanas del curso, los alumnos se enfrentaron a unas pruebas psicológicas, físicas y de contenidos, para las que fue fundamental la colaboración de nuestras compañeras del departamento de orientación, el profesor de educación física y enfermeros de Formación Profesional. Todos fueron aptos en las pruebas y lograron ser aceptados por la Sociedad Secreta como agentes secretos, obteniendo un carné que les identificaba y eligiendo su nombre en clave. Bajo esta narrativa, los alumnos se sumergieron en una aventura que les llevaría a salvar a nuestra especie mientras desarrollaban sus competencias y trabajaban los contenidos establecidos por la LOMCE para las diferentes áreas.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos que planteamos para este proyecto en el momento de su planificación estaban marcados principalmente por la necesidad de aumentar la motivación de los alumnos por venir al colegio a través de actividades que fueran de su interés y trabajar las competencias clave. Así, buscamos crear una atmósfera en la que los alumnos se sintiesen cómodos y compartiesen sus emociones, estableciendo lazos entre ellos y aumentando su comunicación y su sentimiento de pertenencia al grupo. Por otro lado, fomentamos la curiosidad, la investigación y la aparición del razonamiento inductivo como principal medio para llegar a la información necesaria y a conclusiones. La creatividad era uno de los aspectos a los que más importancia dimos desde el principio, animando a los alumnos a desarrollar su pensamiento crítico y divergente y a expresarse utilizando diferentes medios. Por último, queríamos alentar la iniciativa personal, y la toma de decisiones, pero también el respeto y tolerancia a otras opiniones y el trabajo en equipo.

Para lograr los ambiciosos objetivos que nos planteamos, tuvimos que utilizar diferentes estrategias metodológicas, las cuales fueron, sin duda, una de las claves del éxito del

proyecto. En primer lugar, es necesario especificar que en 6º de primaria la herramienta habitual de los alumnos es el iPad, por lo que tienen acceso continuo a información en internet y diferentes aplicaciones educativas para desarrollar sus proyectos.

Por otro lado, la narrativa expuesta es uno de los elementos fundamentales de la gamificación. Se entiende por gamificación el uso de elementos habituales de juegos y videojuegos en situaciones que a priori no son lúdicas, en este caso, la educación. Con esta metodología se unieron todas las asignaturas bajo una historia común que se fue desarrollando a lo largo del curso en forma de misiones. Diseñamos dos tipos de misiones: las que se desarrollaban en matemáticas, lengua, plástica, valores y Social Science en el denominado "Laboratorio 1"; y las que se planteaban en el "Lab 2" relativas a Natural Science. En cada misión, se planteaba un reto inicial y diferentes tareas que les llevarían a superarlo. Los alumnos trabajaban en equipos cooperativos para realizar las tareas y así veían los contenidos de forma autónoma, limitando las explicaciones por parte de las profesoras y fomentando el desarrollo de las 7 competencias clave. El aprendizaje cooperativo formó parte del día a día del aula, ya que los alumnos estaban divididos en grupos de cuatro y trabajaron así durante todo el curso, respetando sus roles y autogestionándose.

El hilo conductor de la narrativa lo marcaban los contenidos y temporalización de ciencias y a éste guión se le adaptaron los contenidos de las áreas de lengua, matemáticas, plástica y valores. Un ejemplo podría ser cuando en Social Science comenzaron a trabajar la Edad Moderna, concretamente del descubrimiento de América. En este caso, la narrativa de la gamificación dirige a los alumnos a encontrar la vía de escape que el científico planeaba utilizar en su huida, una vez hubiese liberado el virus mortal. Dicha vía de escape consistiría en seguir el mismo recorrido utilizado por Cristóbal Colón en su primer viaje. Los alumnos llegan a esta conclusión porque el primer día que se les presenta la misión, se hace una gymkana en la que se les van dejando diferentes pistas por todo el colegio que tienen que ir recogiendo para después poner en común, elaborar hipótesis y llegar a conclusiones conjuntas. Las pistas les llevan a descubrir que el itinerario que deben seguir es el mismo que utilizó Cristóbal Colón. Una vez llegados a esta conclusión, se les plantean las tareas a realizar, en este caso: descubrir cómo iba a efectuar su huida, realizar el itinerario completo, paradas, alojamiento, dietas, transporte...etc. Además, recibieron diferentes pautas a seguir: no utilizar medios de transporte en los que se pueda llamar en exceso la atención, es decir, no podrán utilizar el avión y deberán ajustarse al presupuesto económico que tienen, que fue descubierto en una misión anterior.

De tal forma, se trabajan en conjunto todas las áreas:

- **Lengua castellana.** Especialmente en los ámbitos de comprensión lectora, ya que los alumnos tienen que leer e investigar todas las páginas de internet, en la que están los documentos de los que deben obtener la información necesaria para descubrir cómo fue ese primer viaje. También se trabaja la expresión escrita, pues a la vez que van avanzando en la investigación tienen que ir elaborando su informe con las conclusiones que van obteniendo y por último, trabajamos la expresión oral, ya que una vez terminen su informe completo, deberán exponerlo ante el resto de compañeros, explicando cómo lo han realizado y las conclusiones a las que han llegado.
- **Matemáticas.** Los alumnos deben realizar un presupuesto completo sobre este viaje. Utilizarán para ello una aplicación llamada Numbers, en la que tendrán que ir anotando todos los gastos que van teniendo, haciendo sus cuentas continuas de transporte, alojamientos y dietas justificando todos los gastos intentando que estos sean los menos posibles, que no llamen la atención y ajustarse al presupuesto.
- **Plástica.** Deberán realizar un mural sobre el descubrimiento de América que refleje ese primer viaje de Cristóbal Colón y que se exhibirá en la línea del tiempo de las escaleras del colegio.
- **Valores.** Se trabaja la cooperación, el trabajo en equipo, la elaboración de hipótesis, la toma de decisiones, respeto de las diferentes opiniones y puntos de vista.

De forma paralela, en el laboratorio de Natural Science investigamos cómo afectaba el virus creado a los diferentes sistemas, utilizando el propio cuerpo del científico. Los alumnos recibían mensajes de diferentes expertos que les indicaban afecciones que habían observado al analizar los órganos del hombre. Por ejemplo, en su primera misión, un doctor les

señalaba que habían encontrado las vellosidades del intestino bastante dañadas y una gran obstrucción alveolar en los pulmones. Los alumnos estudiaron los sistemas digestivos y respiratorios y diferentes causas que podían producir los problemas mencionados. Al final, junto con una exhaustiva observación de la escena del crimen, concluyeron que la irritación del intestino estaba provocada porque el científico era celíaco y no lo sabía (encontraron un bocadillo de pan con gluten) y que también era fumador y por ello sus pulmones estaban dañados (había un paquete de tabaco y un mechero). Así, descartaron que ambas afecciones formasen parte de los efectos del virus, y no tenían que contemplarlas para elaborar el antídoto.

Con la consecución de las tareas y el progreso en las misiones, los alumnos obtenían puntos que se recogían en una tabla y que les hacía subir de nivel. Así, todos comenzaron siendo Aspirante a Agente secreto y pasaron por agente secreto, técnico de inteligencia... hasta llegar al último nivel: jefe de operaciones. Junto a los puntos, recibían créditos, una moneda virtual que podían canjear por cartas de recompensa. Dichas tarjetas, les servían para obtener un beneficio en clase si las utilizaban: cambiarse de sitio, mascar chicle o comer algún dulce, descalzarse y trabajar en la alfombra del aula e incluso obtener puntos extra en un examen o poder entregar una investigación más tarde de la fecha indicada. Los puntos, niveles y cartas constituyen una fuente de motivación extrínseca muy útil para fomentar el trabajo en el aula y acabó transformándose en motivación intrínseca ya que los alumnos sintieron curiosidad por los temas que tratábamos e investigaron de forma autónoma y desinteresada para ampliar su información.

A medida que los alumnos iban superando las exigencias de los retos, la narrativa avanzaba, de modo que averiguar a qué sistemas afectaba el virus creado por el científico y cómo podrían elaborar un antídoto y en qué ciudad y hora planeaba liberarlo.





COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS

Antes de comenzar el proyecto teníamos claro que queríamos hacer partícipes a las familias. Por distintas circunstancias no nos era posible que trabajasen con nosotras en el aula, así que ideamos para ellas el papel de agentes reserva del proyecto. Este papel consistía en encomendar misiones a los alumnos (agentes secretos) que no pudiesen resolver por sí mismos, sino que necesitasen la ayuda de sus padres para poder hacerlo. Tuvieron que intervenir en cuatro ocasiones: una vez por trimestre y una última vez en la mismísima graduación de sus hijos donde tuvieron que liberarlos de su encierro encontrando la llave necesaria que les dejase bajar al salón de actos a graduarse.

Una de las misiones con agentes reserva les llevó en el segundo trimestre al Museo del Prado, concretamente a la exposición de Goya, haciendo coincidir los contenidos de Social Science sobre la guerra de la Independencia con esta misión. Allí, previamente habíamos colocado y observado una serie de pistas, que posteriormente los alumnos debían averiguar con la ayuda de sus padres. Estas pistas escondidas en la exposición de Goya les llevarían a un número de teléfono con el que, tras abandonar el museo, debían contactar para obtener la clave necesaria que les permitiese avanzar en su investigación general.

EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Los resultados finales del proyecto han resultado muy positivos. Cada vez que terminábamos una misión realizábamos una evaluación de la misma. En estas evaluaciones nos fijábamos especialmente en tres aspectos. El primero consistía en una autoevaluación en la que los alumnos expresaban que habían aprendido, cómo se habían sentido, qué tareas les habían gustado más y menos y qué aspectos creían que tenían que mejorar. Esta autoevaluación la llevaban a cabo generalmente con un formulario de google. El segundo era una coevaluación en la que los alumnos al terminar cada misión debían rellenar de forma conjunta una diana de evaluación donde puntuaban los aspectos relacionados con el trabajo en equipo y la cooperación así como las propuestas de mejora que como equipo creían debían hacer.

El tercero lo constituían las pruebas objetivas con las que evaluábamos de manera individual los contenidos y competencias que habíamos trabajado en las diferentes misiones.

También a los agentes reserva se les pasaron formularios de evaluación de las misiones en las que habían participado como agentes reserva. También se les hizo una entrevista en la que sus propios hijos les preguntaban sobre su participación en este proyecto y que se puede ver en el siguiente enlace: <https://youtu.be/Qk4DKCTptY>

Por otro lado, hemos realizado una comparativa de resultados de este grupo de alumnos en 4º y 6º curso, y los datos nos demuestran que todos los alumnos han mantenido o han mejorado sus resultados en las materias que se trabajan en este proyecto. Especialmente nos llama la atención cómo los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y están diagnosticados con TDAH o TEL han mejorado sus resultados gracias a la utilización de una metodología más activa.

Fomentar la curiosidad en los alumnos y favorecer la creatividad nos ha hecho obtener unos resultados, hipótesis y conclusiones mucho más atractivas y mejores de lo que nosotras al planear el proyecto habíamos podido imaginar. Además, el hecho de favorecer el pensamiento crítico y divergente ha provocado tener unos alumnos totalmente independientes y resolutivos que intentan en primer lugar resolver sus problemas por sí mismos pidiéndose ayuda entre ellos y utilizar como último recurso la ayuda del profesor. El trabajo de las competencias ha sido continuo desde el inicio hasta el final del proyecto dándole un peso equitativo al trabajo y resultados obtenidos en competencias y al obtenido por la adquisición de contenidos.

Por último, queremos destacar que hemos favorecido la relación familia-escuela creando un vínculo increíble entre ambas y disfrutando juntas viendo cómo a través del juego y de una metodología diferente era posible conseguir que los alumnos aprendiesen y sobre todo viniesen cada día al colegio con una sonrisa.

Nuestra opinión personal es que ha resultado un proyecto fantástico, lleno de juego, ilusión, curiosidad y aprendizaje que hemos disfrutado con la misma intensidad toda la comunidad educativa; alumnos, familia y profesores desde el minuto 0 que comenzamos el curso en 6º hasta la mismísima graduación de los alumnos. No dudamos en animar a otros maestros a que pongan en funcionamiento las nuevas ideas que les surjan y que descubran a sus alumnos, familias y a ellos mismos una nueva manera de ir al colegio.

EL TEATRO NEGRO Y MUCHO MÁS



El teatro nos permite explorar y experimentar con nuestros sentimientos y emociones, ahondar dentro de nosotros mismos y encontrar un modo de exteriorizar y canalizar las emociones. El trabajo creativo permite experimentar y crear libremente, ofrece la oportunidad de tomar decisiones individualmente y en grupo... nos hace saber que tenemos el control sobre nuestro proceso creativo y nos da la oportunidad de ser agentes activos de nuestro propio desarrollo.

El teatro negro es un momento propicio para que nuestros alumnos puedan: ejercitar el cuerpo y la mente, sensibilizar y educar el sentido estético, disfrutar con la realización de una tarea adaptada y funcional para ellos. Es un lugar para el respeto a la singularidad expresiva de cada uno de ellos, que surge y se exterioriza en los ensayos y actuaciones. Es un espacio donde aprender a valorar las ideas de los demás, a compartir ilusiones, responsabilidades, materiales, herramientas, recursos, habilidades, esfuerzos, satisfacciones, nervios y éxitos...

Para el alumnado de nuestro centro, todos con necesidades educativas especiales, el teatro no es solo un modo de expresión artística, sino que se convierte en un vehículo de inclusión escolar y social. La pertenencia a un grupo (grupo de teatro Estrellas en la oscuridad) y la posibilidad de experimentar un reconocimiento social por su trabajo y esfuerzo hace que la normalización e inclusión sea efectiva y real. Esto ocurre en cada una de las actuaciones que llevan a cabo nuestros alumnos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, en las que se sienten verdaderos artistas, reconocidos y valorados como tal. Los aplausos llenan sus vidas y las de aquellas personas que nos implicamos en este proyecto con ellos. Aplausos que nos animan a todos a seguir, a no dejar de experimentar, de crear, de expresar, de sentir, de compartir, de vivenciar....



Por Raquel Borrás Cardesa.
CPEE "Arboleda" de Teruel.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

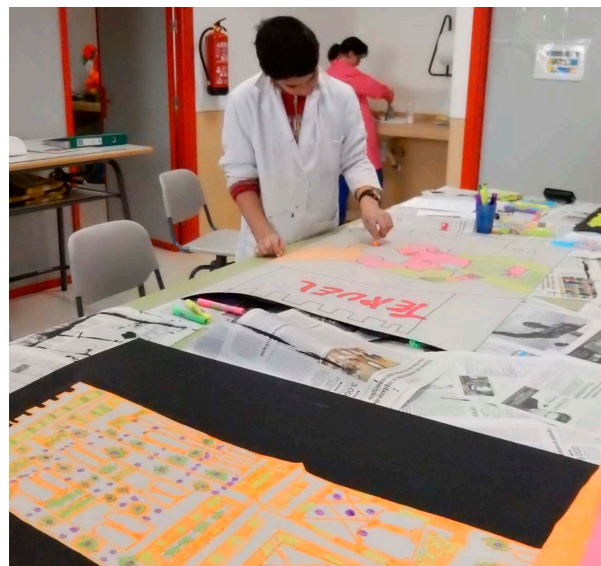
Hace doce años, un grupo de docentes del colegio público de educación especial Arboleda de Teruel nos encontramos con la inexistencia en el mercado de cuentos adaptados a los alumnos de nuestro centro, todos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En ese momento, a través de un seminario, decidimos elaborar cuentos adaptados a nuestros alumnos. Los protagonistas serían Lico (un árbol del colegio) y Pascualita (una ardilla que vivía en sus ramas). Con estos personajes les acercaríamos los cambios que se producen en la naturaleza y en el vestuario durante las cuatro estaciones del año. Pero... ¿Por qué no hacer algo más estimulante? La idea inicial de elaborar cuentos con pictogramas y texturas se transformó en la de realizar unas breves representaciones de teatro empleando la técnica de la luz negra. En el curso 2007/08 los docentes del centro elaboramos cuatro breves guiones de teatro, buscamos músicas adecuadas, elaboramos los materiales necesarios y los llevamos a escena. Nuestros alumnos disfrutaron enormemente con esas representaciones que realizábamos para anticipar cada cambio estacional, por lo que se decidió que se realizarían todos los años.

PASO A PASO

¿Los chicos más autónomos podrían hacer las representaciones?, ¿serán capaces?, ¿les gustará?... El curso 2009/10 se dispararon todas nuestras dudas al ver la gran capacidad expresiva de nuestros alumnos, el interés que mostraron por participar, su esfuerzo para que las representaciones para sus compañeros y otros profesionales del centro saliesen perfectas y lo que disfrutaban realizando esta actividad. Desde entonces los alumnos matriculados en los programas de Transición a la Vida Adulta (TVA) y el Programa de Cualificación Inicial (PCI), con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años de edad, son los que forman el grupo de Teatro negro *Estrellas en la Oscuridad*.

Con lo bonitas que son las obras y lo bien que lo hacen... ¡Cómo les gustaría verlas a los niños de infantil!, ¡cuánto les gustaría a nuestros chicos actuar para personas ajenas al centro!, ¡qué buena excusa para disfrutar de un momento de convivencia!... Así el curso 2010/11 invitamos a los niños de infantil del colegio Las Anejas a ver las representaciones. ¿Y si no le gusta?, ¿y si se ponen nerviosos y se equivocan?...



Nuevamente nos sorprendimos gratamente al comprobar lo enriquecedora que era esta experiencia tanto para nuestros alumnos como para los niños que venían a verla, por lo que desde entonces no hemos dejado de realizarlo y, no sólo con los niños de Las Anejas, sino con todos aquellos que quieren acercarse al colegio a ver nuestras actuaciones.

Inicialmente los docentes presentamos cuatro obras: *El Otoño*, *El invierno*, *La Primavera* y *El Verano*. Desde entonces, con la participación del alumnado, hemos elaborado otras cuatro más: *Lico y la Navidad*, *Los guardias y las señales son geniales*, *Si queremos el mundo cuidar, todos debemos reciclar* y *La más bella historia de amor jamás contada*, en la que se representa la historia de los Amantes de Teruel dada la repercusión que esta leyenda tiene en nuestra ciudad. Esta obra se estrenó en la I Jornada de la Discapacidad celebrada en el Palacio de Exposiciones y Congresos de Teruel en febrero de 2015.

Año tras año hemos ido acondicionando los espacios. Al principio las representaciones se realizaban en una sala común del colegio, con capacidad para unas 50 personas, que había que acondicionar para cada actuación y actualmente se lleva a cabo en un salón de actos con capacidad para mucho más público y preparado para las representaciones con cristales negros, escenario con cortinas negras, luces negras, mesa de sonido... Se ha comprado o elaborado la ropa negra necesaria para las actuaciones (capuchas, guantes, pantalones y camisetas). Se han realizado trípticos informativos que se envían a los centros cercanos todos los cursos, se envían invitaciones y carteles para los centros que van a venir a vernos...

Hemos conseguido una "mini-compañía" de teatro que, altruistamente, realiza representaciones para todo aquel que quiere venir a disfrutar de ellas.

Hemos realizado dos actuaciones conjuntas con los compañeros de piano del Conservatorio profesional de música. Nosotros realizando nuestro teatro y los alumnos de piano interpretando la música en directo. La primera vez, en junio de 2012, representamos *Las cuatro estaciones* en el salón de actos de la Universidad y la segunda, en mayo de 2017, representamos *La Más Bella Historia de Amor Jamás contada* en el Teatro Marín de Teruel.

Otras dos veces hemos participado en la muestra de Teatro y Baile joven que organiza el Ayuntamiento de Teruel (junio 2012 y junio 2019).

También hemos presentado nuestro teatro a concursos y premios y aunque no siempre se gana... hemos conseguido importantes premios para el centro: El 2º premio en la X Edición del Concurso de Teatro sobre Educación Vial para

personas con Discapacidad (diciembre 2011) y en noviembre de 2018 el Concurso Nacional de Buenas Prácticas en la categoría 4 (inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales –Modalidad A-).

En abril de 2016 los alumnos pudieron representar su obra para todos los participantes en la XIV Edición del Simposio Internacional de Educación, Música y Artes Interculturales (Siemai).

En abril de 2018 los alumnos participaron en *Arte de todos para todos* realizando durante ese mes representaciones para alumnos de la Escuela de Magisterio, Institutos, diferentes asociaciones de la ciudad y todo aquel que quiso acercarse a disfrutar con nosotros de la representación de *La más Bella Historia de Amor jamás contada*.

Con todas estas intervenciones (representaciones en el centro, participación en concursos, congresos y muestras de teatro, actuaciones conjuntas con el Conservatorio, publicaciones en la web y revista del colegio, las repetidas apariciones en prensa...) hemos dado a conocer nuestro teatro no sólo a la comunidad educativa del CPEE Arboleda sino al resto de comunidades educativas de la ciudad y a toda la sociedad turolense.

Así nació y se ha desarrollado el proyecto del teatro negro y mucho más. Este proyecto ha ido creciendo curso a curso, avanzando cada vez un poco más, buscando nuevos retos, nuevas formas de motivar a los alumnos participantes, de implicar a más colectivos tanto de nuestro entorno como de otros. Ha supuesto esfuerzo, muchas horas de trabajo, mucha implicación de todos los profesionales del centro... pero ha merecido la pena. El teatro negro forma parte de la vida del centro (está recogido en los documentos del colegio), es una de nuestras señas de identidad y los alumnos encuentran en él una forma de darse a conocer, de mostrar sus fortalezas y de sentir que forman parte no sólo de un grupo de teatro sino también de la sociedad.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Una de las señas de identidad del CPEE Arboleda es *Ser un Centro inclusivo, abierto al entorno y abierto a la innovación*. Así el objetivo general es: *Promover procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos y la adquisición de competencias básicas para desenvolverse con el mayor grado de autonomía, calidad de vida e inclusión social*.



Partiendo de esto, con el proyecto de teatro negro nos planteamos objetivos tanto para los alumnos que forman el grupo de teatro como para los espectadores, tanto de nuestro centro como ajenos a él.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales el objetivo principal sigue siendo la anticipación y estimulación multisensorial, sin olvidar otros como introducir conceptos relacionados con el tema de la obra, acercarles el teatro como un modo de expresión cultural y disfrutar con él.

Para los alumnos que forman parte del grupo de teatro:

- Disfrutar representando el teatro.
- Aprender a controlar sus emociones.
- Conocer la variedad de recursos expresivos del cuerpo, con especial atención al gesto, la dramatización y la lectura.
- Moverse de forma coordinada y precisa.
- Fomentar una actitud positiva hacia el trabajo en grupo que les haga desarrollar habilidades sociales y fomente la convivencia.
- Aumentar su autoestima y autonomía personal.
- Elaborar, crear, mantener, reparar.... los materiales de forma creativa e imaginativa.
- Ser capaces de aceptar críticas constructivas y de mejorar.

Como objetivo para el público en general, nos planteamos que sepan valorar las capacidades de las personas con discapacidad y favorecer actitudes de respeto y tolerancia hacia ellos.



ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

Antes de representar una obra se visionan las grabaciones de obras anteriores para valorar la actuación y recoger propuestas de mejora. Se decide quién lee, quién maneja cada elemento, se comienza a ensayar, se arreglan o elaboran los materiales que están deteriorados, se reparte la ropa y realizan la representación.

Tras ella recogemos los materiales empleados, lavamos la ropa, los alumnos realizan una autoevaluación de su trabajo y los docentes evaluamos las sesiones. Esta evaluación se envía a las familias en el Informe Final de Evaluación, detallando los objetivos alcanzados por cada uno de ellos.

Cuando se realizan obras nuevas, en las aulas, se elaboran los guiones y se busca y selecciona la música. En los talleres de cerámica y plástica, carpintería y corte y confección se diseñan y realizan los decorados, attrezzo, vestuario de los muñecos... Llega el momento de repartir los papeles entre los alumnos y comenzar a ensayar, decidiendo por donde entra o sale cada personaje, cuánto tiempo permanece en escena, en qué momento se cambia de música... lo que se registra para posteriores ensayos.

Nuestra intervención es integradora, de interacción, flexible y se adecúa al ritmo de aprendizaje, por lo que la metodología planteada está basada en los siguientes principios:

- Aprendizaje funcional y significativo, ya que los aprendizajes parten de los conocimientos previos del alumno.
- Aprendizaje activo, por la participación en primera persona de los alumnos.

- Aprendizaje socializador, por fomentar la interacción con otras personas.
- Aprendizaje mediante el descubrimiento guiado y la resolución de problemas ante diferentes situaciones tanto en las representaciones como en la elaboración de materiales, guiones...
- Aprendizaje en libertad, dejándoles investigar y expresarse, tanto plástica como artísticamente, sin trabas.

CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN

Durante todo el proceso los chicos mejoran su expresión oral y corporal, ponen en práctica diferentes técnicas artísticas, utilizan diferentes materiales, aprenden a trabajar en grupo, las actividades de aprendizaje son prácticas y funcionales... Enseñan lo mejor de sí mismos con total naturalidad, con menos vergüenza y timidez, ganan en habilidades sociales, muestran sus verdaderas capacidades y descubren nuevas formas de disfrutar de su tiempo libre.

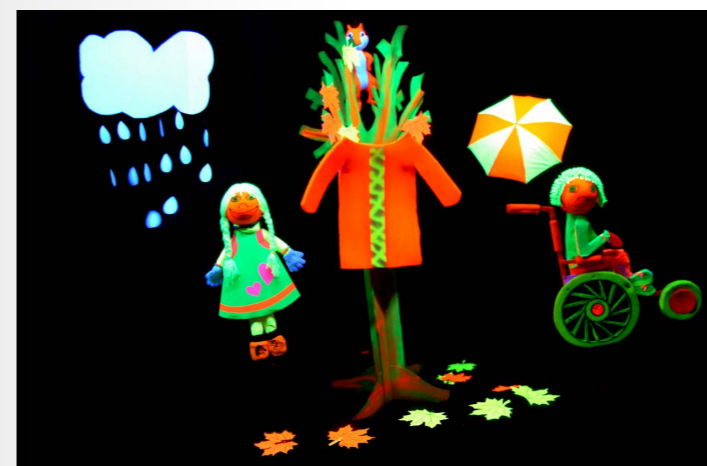
Cada vez que se enfrentan a una nueva puesta en escena sienten nervios, emoción... pero una gran fascinación por el trabajo que están haciendo. Les atrae la presencia de público, los aplausos y ver que su trabajo es digno de mención y reconocimiento social.

Se rompen estereotipos ya que cuando los espectadores salen de haber visto nuestro teatro sienten que han visto una obra espectacular sin tener en cuenta quién la ha representado.

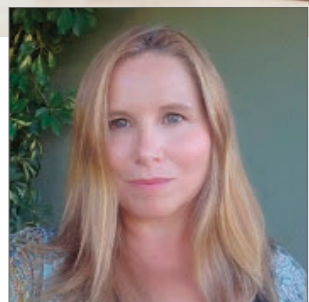
Cuando comenzamos a recorrer este camino nadie llegó a imaginar todo lo que hoy se ha conseguido. Lo que comenzó como un pequeño y lejano sueño hoy es una auténtica realidad que supera con creces lo que un día pensamos que podría ser, realidad que mueve a alumnos y profesionales a seguir trabajando, a seguir buscando nuevos retos que nos hagan sentir vivos, que nos dejen expresar, descubrir, compartir, crear... que saquen ese artista que todos llevamos dentro independientemente de nuestra edad o nuestra capacidad.

Todo este esfuerzo y trabajo ha recibido un merecido reconocimiento de la comunidad educativa y de la sociedad turolense mucho mayor del que esperábamos. Nuestros alumnos han descubierto un modo de formar parte de la sociedad, de ser parte activa en ella, de dar a conocer sus grandes capacidades... ha sido el empuje necesario para que se sientan motivados, se esfuercen, mejoren y se conviertan en verdaderas *estrellas*.

Si queréis conocer más sobre este proyecto, y otros igual de interesantes que llevamos a cabo en nuestro colegio, no olvidéis visitar la web del centro: www.ceearboleda.com.



USO DE TIC EN ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA



Mónica Diz Besada.
Orientadora educativa.

Entendemos por orientación para el desarrollo de la carrera aquella "orientación profesional para el autodesarrollo a lo largo de la vida, una orientación que ha de contribuir a la construcción y planificación de la carrera y que, por tanto, no se organiza conforme a intervenciones puntuales en momentos determinados para favorecer que la persona se sitúe en las mejores condiciones posibles frente al mercado de trabajo." (Manzanares y Sanz, 2018; p. 14).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) forman parte de las herramientas que podemos utilizar en la orientación para el desarrollo de la carrera y podemos configurar con ellas un amplio y variado "Maletín OrientTIC". (De Soroa., Del Mazo, Capó, Otero y Zapatero, 2019).



Alberto del Mazo Fuente.
Orientador educativo.

El recorrido hacia la madurez vocacional distinguimos varias fases más o menos diferenciadas en el tiempo y conectadas entre sí, que se pueden resumir en tres etapas (Diz, 2017), las cuales siguen la línea de las propuestas por autores como Watts (2009): autoconocimiento y desarrollo de habilidades sociales (*career counseling*); descubrimiento de la información (*career information*); y toma de decisiones (*career education*). En este artículo aportamos algunas ideas para utilizar las TIC en cada una de ellas.

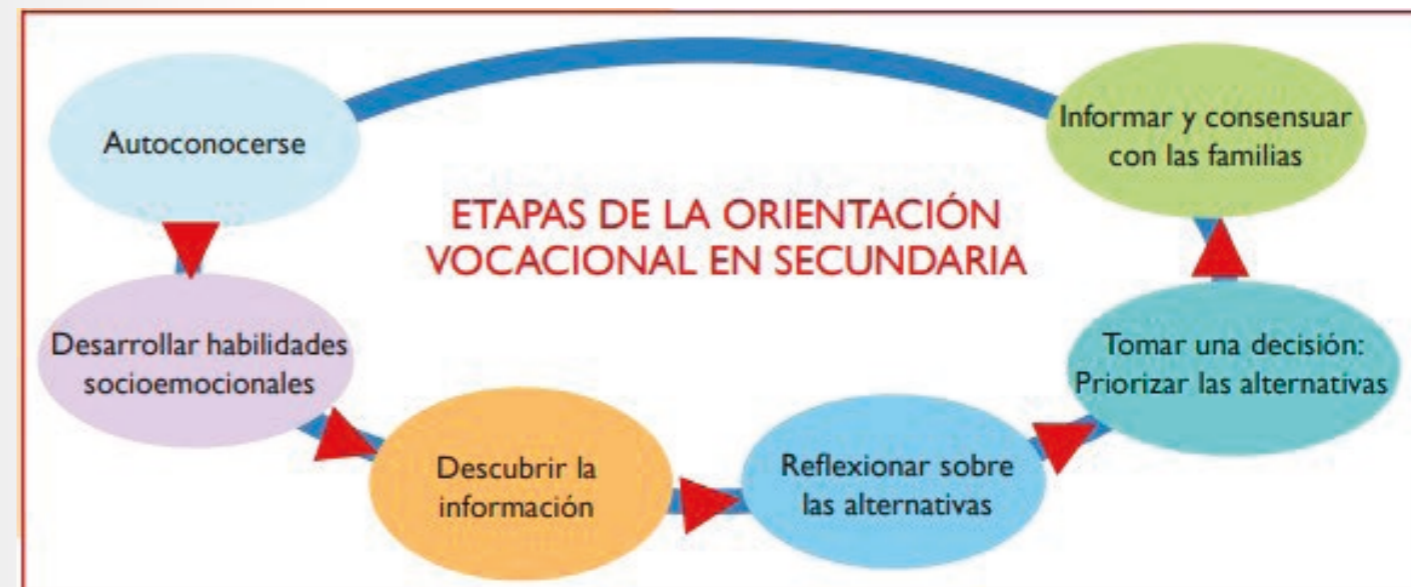


Imagen 1. Fuente: Diz, 2017, p. 41.

ETAPA 1: AUTOCONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

La primera tarea para desarrollar su madurez vocacional es el aprendizaje de las habilidades socioemocionales básicas requeridas para afrontar cualquier tipo de conflicto y que contribuirán a ampliar el autoconcepto y la madurez emocional. Normalmente el alumnado tiene una concepción muy limitada de sí mismo por lo que en los primeros cursos de secundaria, a través del plan de acción tutorial o transversalmente en algunas materias, se pueden poner en marcha actividades para desarrollar el autoconocimiento emocional, la expresión de emociones, el autocontrol de impulsos, la asertividad, vencer la timidez, desarrollar la creatividad, la autoestima, la autoconfianza, la perseverancia, la iniciativa, promover la discusión sobre dilemas morales y propiciar el pensamiento crítico.

En esta fase es importante ofrecer al alumnado recursos que permitan descubrir cuáles son sus principales intereses, sus puntos fuertes y débiles, sus valores o sus rasgos de personalidad, asumiendo que estos pueden ser cambiantes y evolucionar con su propio desarrollo evolutivo.

Las TIC nos permiten sin duda desarrollar actividades para esta etapa:

- El repertorio de test de autoconocimiento en internet, muchos de ellos con suficiente fundamentación detrás y autocorregibles, es bastante amplio, como se muestra en esta recopilación: <https://list.ly/~kZJE4>
- Podemos encontrar en la red diferentes Programas de Orientación Académica y Profesional que podemos adaptar a las necesidades de nuestros centros, como los recogidos en este enlace: <https://list.ly/~v9p4X>
- Además, existen numerosos recursos abiertos para desarrollar la competencia socioemocional, como los que recogemos en esta lista: <https://list.ly/~mg0cO>

ETAPA 2: DESCUBRIMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El alumnado deberá descubrir de forma progresiva la información acerca de la oferta educativa y laboral. El entramado de estudios y profesiones es tan variado y complejo que la información se ha de ir desmenuzando curso a curso con la ayuda de las herramientas que pongamos a su disposición. Estas deben ser variadas, diversificadas y adaptadas al nivel y edad de los alumnos/as.

En la fase de descubrimiento es necesario llevar a cabo actividades de reflexión sobre la influencia del sesgo de género a la hora de elegir y desempeñar profesiones. Trataremos de promover el debate y el análisis crítico de los estereotipos sexistas que pesan en las decisiones vocacionales y fomentar la corresponsabilidad en el empleo.

Para el desarrollo de la carrera, necesitamos que la persona que requiere orientación desarrolle la capacidad para conocer qué le ofrece el sistema educativo y el mundo laboral: qué tipo de profesiones se demandan en un futuro próximo, cómo son los procesos de inserción laboral, qué habilidades se requieren, tomar conciencia de la desigualdad y el sesgo de género en el acceso al empleo, cuáles son los diferentes estudios e itinerarios para obtener los títulos.

Los orientadores tratamos de hacer llegar a los alumnos la información necesaria para tomar sus decisiones vocacionales. Pero, ¿cuánta información necesitamos para tomar decisiones vocacionales? ¿Cuanta más mejor? Lo importante, ante todo, es que la elección que hagan en el proceso de toma de decisiones los alumnos esté basada en una información completa y actualizada. Nos detendremos en esta etapa porque es en la que posiblemente más podemos aprovechar el uso de las TIC.

Desde este enfoque, la vocación no es un elemento que hay que descubrir en el interior, sino un constructo, un aspecto evolutivo que hay que construir. Del mismo modo, la búsqueda de información, teniendo en cuenta la amplísima oferta de estudios y profesiones actual, es desbordante si se realiza en apenas unos días. En un enfoque constructivista del asesoramiento, los orientadores escolares, junto a otros agentes educativos, ejercemos como mediadores especializados capaces de guiar al aprendiz desde los conocimientos previos sobre itinerarios académicos y profesionales a niveles progresivamente superiores de abstracción y autonomía. Poco tiene de mágico este proceso y sí mucho de trabajo: es necesario que desde el contexto escolar planifiquemos las actuaciones que contribuyan a crear un contexto apropiado, facilitador, para que los estudiantes construyan su vocación a partir de relaciones sustanciales y significativas entre la información sobre estudios y profesiones que manejan y su experiencia vital.

Existe mucha información en internet sobre estudios y profesiones. En principio, como orientadores escolares, podríamos limitarnos a indicar a nuestros estudiantes y a sus familias que se orienten haciendo búsquedas de Google... De hecho, aunque parezca mentira, este es un argumento habitual para prescindir de nuestra tarea como orientadores: todo lo que necesita saber un alumno para orientarse vocacionalmente está aparentemente en internet. ¿Servimos los orientadores escolares para algo entonces? Por supuesto, nuestro planteamiento es responder afirmativamente a esta pregunta y ofrecer argumentos en un mundo digitalizado. Ya en los años 70 del siglo XX, comenzó a hablarse de la sobrecarga informativa, también conocida como infoxicación, para hacer referencia a la dificultad que una persona puede tener para comprender un problema y tomar decisiones debido al exceso de información.

Sí, hay mucha información académica y profesional en internet, pero, ¿cómo seleccionarla, filtrarla y organizarla para que cobre sentido?

Los orientadores escolares no somos simples informadores. Para orientar, la información sobre estudios y profesiones que facilitemos a nuestros estudiantes y a sus familias debe estar filtrada, seleccionada, actualizada. Hoy más que nunca, es importante que el orientador escolar aporte su criterio profesional para realizar esta función de gestión crítica de contenidos relacionados con la toma de decisiones vocacionales, conocida como curación de contenidos. Desde las Pedagogías Emergentes, que explican el aprendizaje en contextos digitales y virtuales, se ha utilizado desde hace unos años el término de curación de contenidos (*content curation* en inglés) para referirse a la acción, continuada en el tiempo, de encontrar, agrupar, organizar y compartir los contenidos mejores y más relevantes sobre un tema específico en internet. (Reig, 2010) En este contexto, los orientadores escolares somos más relevantes que nunca como intermediarios de contenidos sobre estudios y profesiones. Las fases de este proceso incluyen los siguientes pasos:

1. Descubrir y seleccionar las fuentes de información relevantes y rigurosas.
2. Filtrar los contenidos de estas fuentes de información, leyendo y guardando aquellos que más nos interesen.
3. Difundir y compartir la información encontrada, comentándola, organizándola y etiquetándola para aportar así un valor añadido.

Además de apoyarse en nuestra competencia y criterio profesional para organizar y presentar contenidos, la curación de contenidos sobre estudios y profesiones sólo será efectiva si se adapta al punto de partida, a los intereses y nivel de desarrollo de nuestros estudiantes.

Por tanto, un orientador escolar hace un buen trabajo si, además de conocer información actualizada sobre estudios y profesiones, también conoce suficientemente a sus estudiantes como para saber qué información necesitan conocer y cómo presentarla para que pueda ser significativa, comprensible y relevante para su proceso de toma de decisiones vocacionales.

Hay una sobreabundancia de contenidos porque, entre otras razones, en la web social todos podemos ser creadores. Por ello es necesario saber utilizar herramientas digitales de filtrado y organización de la información sobre estudios y profesiones. No, no basta con lanzar a nuestros estudiantes a buscar en Google, como ya indicábamos en el apartado anterior.

Curar contenidos significa filtrarlos, darles un valor añadido (con comentarios, opiniones, ejemplos prácticos, ...) y compartirlos con tu red. Veamos algunos artefactos digitales básicos para cada una de estas partes del proceso de gestión de contenidos.

- **Herramientas de búsqueda:** Es importante manejar las opciones avanzadas de los motores de búsqueda habituales, como Google, para tener más control sobre los contenidos que encontramos. Aspectos como la fecha y la fuente resultan especialmente relevantes en orientación vocacional, ya que una información desactualizada o ambigua generará más dudas a nuestros estudiantes.
- **Herramientas de filtrado o lectura:** En el ámbito digital, es habitual mantenerse al día leyendo los contenidos que otras personas comparten en redes sociales y blogs. Sin embargo, no siempre todo lo que se comparte, por muchos "me gustas" que tenga en redes, es útil o relevante. Es recomendable tener un control mayor de las fuentes de información. Por ejemplo, podemos utilizar gestores de contenidos sindicados o RSS (*Really Simple Syndication*) como Feedly (<https://feedly.com/>), que permiten hacer una lista de lectura de nuevos contenidos en un solo espacio y que se van publicando en blogs y webs, sin tener que entrar a cada fuente.
- **Herramientas de organización y etiquetado:** Para guardar enlaces, es mucho más efectivo utilizar herramientas de etiquetado que añadirlos a los favoritos de nuestro navegador. Podemos emplear tableros de Symbaloo (<https://www.symbaloo.com/>) o, por ejemplo, list.ly, una aplicación con versión gratuita para organizar los enlaces etiquetándolos para luego recuperarlos fácilmente a través de listas.
- **Herramientas específicas para curar contenidos:** Existen herramientas específicas para hacer el proceso completo de gestión crítica de contenidos. Una de las más potentes con una versión gratuita es Scoop.it, que permite seleccionar las fuentes de lectura, guardar y etiquetar los enlaces por temáticas, añadir un comentario que aporte un valor añadido o personalizado y, además, difundir en redes sociales que sincronizamos con nuestra cuenta.

Los orientadores escolares podemos por tanto ejercer de curadores o gestores críticos de contenidos sobre estudios y profesiones, pero, sobre todo, tenemos que enseñar de manera simultánea a nuestros estudiantes a ser capaces de manejar y filtrar la información relevante para su toma de decisiones vocacionales. La idea es que los estudiantes, con el apoyo y guía de los orientadores escolares, puedan seleccionar de manera cada vez más autónoma la información

acorde a sus intereses y que responda a las dudas que se les planteen en este proceso. O, dicho de otro modo: la finalidad última del "curador de contenidos" es convertir a sus estudiantes también en "curadores de contenidos".

Debemos asumir que gran parte de la información que maneje una persona para orientarse va a provenir de fuentes digitales y audiovisuales. Un Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés: Personal Learning Environment, PLE) es el conjunto de elementos (recursos, actividades, fuentes de información) utilizados para la gestión del aprendizaje personal (Castañeda y Adell, 2013).

Somos residentes digitales con una identidad virtual y somos capaces de autogestionar nuestro aprendizaje de forma asidua en la red a través de herramientas, actividades y, sobre todo, conexiones. Eso constituye nuestro entorno personal de aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE). Un PLE no es una caja de herramientas sino una manera de ver, un enfoque de lo que significa el aprendizaje en red; es decir, ser consciente sobre cómo poner en práctica nuestra competencia digital y nuestra competencia de aprender a aprender, con otros y de otros, construyendo nuestras redes personales de aprendizaje (Personal Learning Networks, PLN).

El PLE es ante todo una actitud, una forma de relacionarse y estar en la red para aprender y compartir. El PLE permite a cada estudiante fijar sus propios objetivos de aprendizaje, gestionar y autorregular lo que aprende, así como compartirlo con otros. El **proyecto de vida académica y profesional** de cada alumno puede entenderse como su PLE vocacional. Cada alumno se interesará por contenidos relacionados con sus intereses académicos y profesionales y aprovechará los medios digitales para aprender y preguntar sobre ellos.

El PLE vocacional (u OrientaPLE) de nuestros alumnos estaría formado por el conjunto de temas de su interés (etiquetas semánticas) y por las herramientas y medios que utilizan para estar al día y aprender sobre ellas. Por ejemplo, una persona que quiere ser orientadora educativa lee y se forma continuamente sobre temas relacionados con la evaluación psicopedagógica, la acción tutorial, con la orientación familiar, con el asesoramiento en cuestiones de metodología y didáctica, con la oferta de estudios y profesiones... Esas serían las etiquetas semánticas o contenidos de nuestro PLE vocacional (en nuestro caso, ya PLE profesional, porque ya somos profesionales de la orientación).

En el caso de un alumno de Secundaria, Formación Profesional o Bachillerato, su PLE vocacional está aún en proceso, pero conviene "alimentarlo" con elementos como los del siguiente esquema.



1. ¿Qué vas a estudiar y dónde?
 - a. Titulaciones y centros de estudio.
 - b. Descripción de los estudios.
 - c. Conocimientos y competencias que se desarrollan en estos estudios.
 - d. Planes de estudios (asignaturas, módulos que incluye...).
2. ¿Para quién es una buena opción?
 - a. Aptitudes y características aconsejables para el estudiante de estos estudios.
 - b. Asignaturas de ESO, Bachillerato o FP más relacionadas.
 - c. Acceso: notas de corte y aspectos específicos.
3. ¿Hacia dónde?
 - a. Salidas profesionales de estos estudios.
 - b. Estudios posteriores que se pueden realizar (grados, posgrados, FP...).
 - c. Empleabilidad y perspectivas laborales.
4. ¿Por qué? Encontrando mi lugar a través de lecturas, vídeos:

Lecturas: enlaces de internet en los que se habla de estos estudios, entrevistas a profesionales...
Comentarios que te pueden ayudar.
Vídeos en YouTube sobre estas titulaciones y profesiones.
Enlaces: a quién seguir en redes sociales, blogs, webs...
Libros, películas relacionadas...

De esta manera, convertimos su búsqueda de información en una especie de portafolio vocacional en el que el propio alumno, de manera activa, va completando lo que sabe sobre unos estudios o profesiones.

Las TIC se convierten así en una herramienta fundamental para esta segunda etapa de la orientación para el desarrollo de la carrera:

- Guiemos a nuestros estudiantes a utilizar de manera crítica los motores de búsqueda de internet y a visitar las páginas más fiables.
- Construyamos guías de orientación sobre estudios y profesiones adaptadas a nuestro contexto y apoyándonos en herramientas como los blogs y websites.
- Presentemos información útil en formatos digitales con herramientas como Genial.ly, Padlet, Canva, YouTube...

- Utilicemos las redes sociales más comunes (Facebook, Twitter...) como tablón actualizado de información para nuestros estudiantes, profesores y familias.

ETAPA 3: TOMA DE DECISIONES

Definimos este momento como la fase más crítica de todo el proceso, donde si todo lo anterior se ha hecho bien la decisión será responsable y realista. Ahora tendremos que ayudar al alumnado a poner en orden las alternativas, a analizar sus riesgos y las posibilidades reales de llevarlas a cabo, asumiendo que pueden darse limitaciones académicas (no llega la nota), económicas o desacuerdos familiares. En ese caso es necesario establecer más de un itinerario o caminos alternativos para aproximarse lo más posible a la meta elegida.

Esta tercera fase del proceso es quizá la más analógica de las tres, pero también existen recursos abiertos que pueden servirnos de apoyo, como los siguientes: <https://list.ly/~119yv>

CONCLUSIONES

Consideramos que las TIC son un elemento que puede contribuir a la calidad en la orientación para el desarrollo de la carrera, en factores como la participación e implicación del alumnado y la mejora de la orientación recibida. Además, como hemos destacado en otros artículos (Del Mazo, 2018), no debemos olvidar que utilizar las redes profesionales, presenciales y/o virtuales de profesionales de la orientación de toda España, nos permite no orientar solos. Más que orientar en red, deberíamos hablar de orientar con red: las redes profesionales, presenciales y virtuales, nos permiten consultar dudas y recibir asesoramiento de otras personas. Dejemos de ser "llaneros solitarios" y apoyémonos en otros compañeros y compañeras cuando queramos orientar para el desarrollo de la carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- De Soroa, J.C., Del Mazo, A., Capó, S., Otero, L. y Zapatero, J. (2019). Maletín OrienTIC: herramientas digitales básicas para la orientación educativa. *Educar y Orientar, la Revista de COPOE*, 10, 94-101.
- Del Mazo, A. (2018). Orientación educativa en red. Situación actual y retos de futuro para las comunidades profesionales virtuales de orientadoras y orientadores. *Educar y Orientar, la Revista de COPOE*, 8, 80-83.
- Diz Besada, M. (2017). Construyendo vocaciones en la escuela. *Revista Creando educación Para Todos*, 2, 39-41.
- Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (2018). *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias*. Cuenca: UCLM.
- Reig, D. (2010). *Content curator, Intermediario del conocimiento: nueva profesión para la web 3.0*. En: <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/01/09/content-curator-web-3/>
- Watts, A. (2009). *The relationship of Career Guidance to VET*. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf>

PROPUESTAS DE COPOE PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

CURSO 2019-2020

Desde su constitución en 2005, la COPOE siempre ha estado comprometida con la mejora de la calidad del sistema educativo con el convencimiento de que ello es posible desde la orientación educativa. Consideramos que las siguientes propuestas concretas deberían recogerse en una nueva ley sobre educación:

- Elaborar una normativa **básica de ámbito estatal que regule la Orientación Educativa** garantizando el derecho a la Orientación en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida, mediante los recursos humanos y materiales necesarios.
- La ratio de profesionales de la orientación que se precisa en España es **1/250, un profesional por cada 250 alumnas y alumnos** en todas las etapas educativas, tal como recomiendan entidades internacionales como la UNESCO.
- Basar las decisiones relativas en el ámbito de la detección, diagnóstico e intervención en evidencias empíricas, rigor científico y la experiencia en orientación de modo que siempre sea imprescindible contar con los profesionales cualificados para la orientación, siendo imprescindible **que la titulación requerida para ser orientador/a sea Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía**.
- Exigir la titulación de grado en **Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía para el acceso a la especialidad de orientación educativa** del Máster Universitario de Formación del profesorado en ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.
- **Recuperar los programas de Diversificación Curricular** especialmente en el nivel correspondiente a 4º de Secundaria, acogiéndonos a la positiva experiencia de más de veinte años en los que estos programas han ayudado a miles de personas con grandes dificultades para alcanzar el Graduado en Educación Secundaria.
- Promover la investigación desde la administración educativa y los **estudios longitudinales** que nos revelen cómo los procesos educativos y de orientación influyen en la inserción laboral y en el bienestar de las personas.





- Establecer la obligatoriedad de que existan orientadores educativos en todos centros integrados de **Formación Profesional**, superando la situación actual en la que centros de algunas comunidades autónomas los tienen y otros no, garantizándose así el necesario **apoyo psicopedagógico que también necesita el alumnado de FP**.
- Potenciar la orientación profesional para combatir la **brecha de género** y fomentar desde la orientación la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Evitar que las **desigualdades territoriales** en personal de orientación y apoyo educativo discriminen al alumnado en función de su residencia. Es necesario establecer un **presupuesto mínimo y suficiente** por plaza escolar en todo el Estado.
- **Prestigiar la Formación Profesional** para que resulte más atractiva para el alumnado como una opción tan buena como la Universidad con **campañas** en medios de comunicación y portales en Internet donde el alumnado comparta su experiencia en las redes mediante **audiovisuales** lo que resultará más significativo para el alumnado cuando toma su decisión vocacional.
- Elaborar un currículo básico y una ordenación educativa estatal para una **coherencia interregional entre currículos**.
- Definir un **catálogo de necesidades específicas de apoyo educativo** para todo el Estado para dar coherencia a los criterios con que se realiza la detección, diagnóstico e intervención en las Comunidades Autónomas.
- Destacar el papel de la **Orientación Educativa y la Psicopedagogía** en el sistema educativo, tanto en la formación inicial y continua del profesorado como en la práctica educativa. La calidad del sistema educativo precisa de docentes que conozcan cómo motivar al alumnado y responder a su diversidad en todas las etapas educativas, también en las no obligatorias.
- Mejorar el sistema de **selección del profesorado**, que deberá sustentarse en las competencias didácticas y psicopedagógicas.
- Contar con los **especialistas en orientación para la formación** de los futuros docentes en las titulaciones de grado y en los másteres de formación del profesorado.
- Aprobar un **Plan Estatal por la Educación Inclusiva** que recoja los valores esenciales de la ciudadanía, sus territorios, lenguas y culturas, así como la diversidad funcional de sus alumnos y alumnas, apostando por un sistema inclusivo y una escuela inclusiva, que sea una organización de aprendizaje (alumnado, familias y docentes) y una escuela como espacio de construcción de una ética de la equidad. Que contemple medidas concretas para que **“ningún alumno o alumna se quede atrás”** y que **“todo el alumnado alcance el éxito escolar y desarrolle al máximo sus potencialidades”** sea cual sea el origen de su necesidad específica: desventaja social, discapacidad funcional, altas capacidades intelectuales o dificultades para el aprendizaje.
- **Disminuir la ratio de alumnado** por docente en el aula, **recomendando 1/15** en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, promoviendo el segundo docente el aula para introducir metodologías más innovadoras y enseñanza más personalizada.
- Potenciar la **educación emocional** en todo el sistema educativo, destacando la presencia de la misma en el espacio destinado a la tutoría lectiva.
- Garantizar un espacio horario destinado a la **tutoría lectiva** en todas las etapas educativas, obligatorias y no obligatorias, desde educación infantil y primaria hasta bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior.
- Incluir las **competencias transversales en la Formación Profesional** para que puedan recogerse contenidos relativos a la gestión emocional, habilidades sociales y trabajo en equipo.
- Tener en cuenta que las causas del fallecimiento de los menores son: tráfico, drogadicción y suicidios. Por consiguiente, trabajar en la **prevención desde la acción tutorial**, con un sistema educativo que trabaje por una formación integral, superando arcaicos planteamientos basados únicamente en el aprendizaje de contenidos instrumentales.
- **Mantener la prueba de acceso a la Universidad**, pues universaliza el derecho a la educación colocando al alumnado en igualdad de oportunidades para cualquier estudio y desde cualquier opción de bachillerato o prueba de acceso.
- Establecer que en todas las comunidades autónomas se pueda acceder desde cualquier título superior de **Formación Profesional a cualquier grado universitario**, eliminando las prioridades en el acceso que existen en algunas comunidades lo que genera importantes e inexplicables desigualdades.
- Incorporar **adaptaciones en las pruebas de acceso a los ciclos formativos** de grado medio y superior, tal como se hace en la Universidad, para alumnado con NEAE.
- Hacer posible la calidad de la educación dotando de recursos, tanto humanos como materiales, que la **orientación vocacional** y construcción del proyecto de vida se trabaje desde la etapa infantil, en todas las etapas tanto obligatorias como no obligatorias.
- Crear equipos de orientación en todas las escuelas y centros educativos en el marco de una red territorial de **equipos multiprofesionales**, que permita coordinar un trabajo en red con los servicios sanitarios y sociales.
- Modificación del Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria para que la **materia de Psicología** tenga también preferencia de ser impartida por los especialistas en Orientación Educativa. Del mismo modo, **limitar toda docencia** del profesional de la orientación en Secundaria a la materia de Psicología, ya que otro tipo de materias limitan la dedicación del profesional a la orientación educativa y vulnera el derecho del alumnado a la misma.
- Crear un **centro estatal de recursos para la orientación vocacional** que permita trabajar el proyecto de vida personal y profesional del alumnado, desde Infantil hasta etapas no obligatorias, con los necesarios recursos humanos y materiales.
- Hacer realidad el derecho a la orientación también de las **personas adultas** con la presencia de profesionales de la orientación, especialmente en procesos directamente relacionados con la orientación como **“Acredita”**.

MIRANDO LA ACO-EP DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ
ESCOLAR I PROFESSIONAL (ACO-EP)

Por Dionisio Ortiz Samper.



En esta breve reflexión personal sobre la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (a partir de ahora ACO) voy a utilizar como recurso principal mis vivencias y recuerdos, mejorados con la lectura de las publicaciones realizadas por María Luisa Rodríguez y Rafel Bisquerra, fundadores de la ACO y socios actuales. También quiero expresar mi agradecimiento a Joan Riart por sus publicaciones de referencia y con quien compartí el honor de crear la primera piedra de la Orientación Profesional en el Colegio de Psicólogos de Cataluña: El grupo de Orientación Profesional que dejó su huella con algunas publicaciones.

A Rafel Bisquerra y a María Luisa Rodríguez, a Joan Riart, a Sebastián Rodríguez Espinar, a Santi Martí del COP, al compañero del SOEV de Barcelona Luis Hornero, a Ricardo Ferrer y los servicios de orientación profesional del Inem de Barcelona, a Francesc Falgueras desde Sarriá y a los servicios de orientación profesional del Instituto Municipal de Educació de Barcelona quiero dar las gracias y dedicar estas frases. Entre todos hicimos posible la creación de la ACO y facilitamos la interrelación entre los diversos profesionales, servicios, entidades y asociaciones de orientación en unos momentos de la Historia, que hoy podemos decir que marcaron el resurgir de la Orientación Profesional en Cataluña.

Los inicios de la Orientación Profesional en Cataluña se remontan a los primeros años del siglo XX, aunque la guerra civil y el franquismo generaron un apagón. En Barcelona, el impulsor del Instituto Psicotécnico Emilio Mira y López, llevó la Orientación y la Selección de Personal a su máximo esplendor durante la República y dimitió en 1939 y se exilió en Londres y posteriormente en Buenos Aires. Su manual de Orientación Profesional publicado años más tarde, fue un referente para los estudiantes y profesionales. El Instituto Psicotécnico se convirtió con los años en Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de la Escola Industrial, dependiendo de la Diputación de Barcelona. Los servicios provinciales de educación y sus SOEV provinciales fueron el embrión de los actuales EAP, creados en 1983. Durante esta época van surgiendo servicios municipales en grandes localidades del entorno metropolitano.

Corrían los años 70 y las facultades de Filosofía y Letras iban generando especialidades que formaron a los primeros licenciados que posteriormente nos dedicamos a la Orientación Profesional. Yo pasé por la Facultad de la UB entre los años 1968 y 1973 y tuve la fortuna de coincidir con el despliegue de las nuevas especialidades de Psicología y Pedagogía, que fueron creando sus nuevas licenciaturas y formando las primeras generaciones de profesionales de la Orientación, de la Selección, de la Psicología, de la Pedagogía.

En mi caso, la elección de la especialidad de Psicología del Trabajo y las Organizaciones me condujo al ámbito de trabajo de recursos humanos en una gran empresa industrial del barrio de Pueblo Nuevo de Barcelona. Para los de más edad comento que era conocida como "Iberia, la televisión superior a la mejor". Trabajé en ella hasta su liquidación debida al fracaso en su adaptación a la TV en color. De ahí al paro; del Paro a los servicios de Empleo Público como Consejero de Orientación Profesional desde 1978. Fueron años de otras crisis económicas, políticas y sociales que transformaron el país y lo situaron en democracia y en el punto de despegue de una enorme transformación económica y social.

Mirando los 10 años profesionales dedicados al INEM desde la distancia de un jubilado el resumen es muy positivo: seguí trabajando con altos niveles de libertad y de criterio profesional, contribuí a desarrollar las redes de Orientación Profesional y a promocionarla en el sistema de secundaria en Catalunya. Los compañeros y compañeras del COP sembramos muchas semillas en la década de los 80's, unos en Catalunya fundando la ACO-EP (Asociación Catalana de Orientación Profesional y Escolar), otros participando en congresos estatales y europeos, y algunos en misiones de cooperación por latino-América. La creación de la red de orientación profesional en España por los servicios públicos de Empleo en 1978 dio un gran impulso a la profesión. Posteriormente, en 1983 se crean y consolidan los EAP y el "Gabinet d'Orientació Educativa" de secundaria que publicó y desarrolló el plan de Orientación Profesional de Cataluña. En él pudimos colaborar activamente todos los orientadores del Inem de Barcelona desarrollando las guías para los alumnos y los tutores de todos los institutos de Bachillerato de Cataluña, a los cuáles formamos en técnicas de Información Profesional y elección de estudios.

Y en este contexto se crea la ACO. Los actores antes comentados desarrollamos diversas reuniones en el local que ocupaba el COP (Centro de Orientación Profesional del INEM) en la calle Joaquín Pou de Barcelona, hasta que el 18 de abril de 1986 nace como Asociación de profesionales de la Orientación y asociada como miembro a la AIOEP (Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional). Desde 1983 varios miembros estábamos asociados a la AEOEP (Asociación Española de Orientación Escolar y Profesional), presidida en aquellos años por la profesora Elvira Reppetto.

Sus finalidades principales vienen recogidas en los estatutos fundacionales como:

Potenciar el rol y las tareas de los orientadores en todos los ámbitos de actuación: profesional, escolar, vocacional i impulsar y desarrollar la actividad profesional: formación de sus asociados, soporte a la investigación y promoción de la actividad, colaboración con entidades públicas y privadas y asociaciones de Cataluña, España y a nivel internacional, organizar Congresos y Jornadas en los ámbitos de su competencia....

Entendiendo la orientación como un proceso dirigido a todas las personas a lo largo de su vida y en todos los aspectos: desarrollo integral de la persona, procesos de aprendizaje, desarrollo de carrera profesional y prevención para el desarrollo humano.

Si no recuerdo mal el primer Presidente fue Francesc Falgueras al que han seguido profesores de Pedagogía como Rafel Bisquerra y María Luisa Rodríguez o profesionales de la orientación profesional como José Julio Hernández, Soffia Gallego, Mercè Armengol o nuestra actual presidenta Montserrat Núñez. Todos ellos han puesto una gran dedicación desinteresada y han hecho posible que la ACO continúe su labor a favor de la Orientación Profesional dejando a lo largo de estos años centenares de profesionales formados, participación en diversos proyectos de investigación, colaboraciones con las administraciones de los ámbitos educativos, laborales y de juventud a nivel municipal, provincial y de toda Catalunya.

En el 2011 celebramos los 25 años oficiales y desde nuestra incorporación a COPOE hemos iniciado una fase de colaboración profesional con la otra asociación referente de los orientadores educativos en Cataluña ACPO, recién creada a partir de la asociación de profesionales de los EAP de Cataluña. Con ellos hemos llevado a cabo con notable éxito varios proyectos formativos con el soporte de COPOE y los congresos internacionales de Orientación para una Sociedad Inclusiva, celebrados en Barcelona en los años 2014 y noviembre de 2017, contando también con el apoyo de las entidades socias de COPOE y su Junta Directiva. De hecho, hemos iniciado un proceso de fusión entre las dos asociaciones de orientación de Cataluña que esperamos culmine durante 2019.

Un recuerdo para las amigas y socias de ACO que no he comentado hasta ahora. También a Ana Soms, Catalina Muñoz, Sandra Aguilera, Ester Álvarez, Maria Àngels Colomer, Teresa Illa, Montse Oliveras, Laura Rivero, Carla Mazzucato. También a Mirta y Estíbaliz y las nuevas incorporaciones.

Finalmente una gran referencia a mi amigo Andrés González, que desde el tenis me hizo reencontrarme con la ACO años después.

Y eso es todo, amigos y amigas orientadores. Sabréis excusar los lapsus de memoria de un jubilado.

CRÓNICA DEL ENCUENTRO DE COPOE CON EL PRESIDENTE DEL GOBIERNO DE ESPAÑA, PEDRO SÁNCHEZ, Y LA MINISTRA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, ISABEL CELAÁ



Por Ana Cobos Cedillo. Presidenta de COPOE.

EL

29 de agosto de 2019 nuestra Confederación fue convocada a una reunión para tratar sobre la Formación Profesional, dentro de la ronda de contactos que el presidente del Gobierno en funciones, Pedro Sánchez está realizando con el fin de configurar un programa de gobierno. El presidente estuvo acompañado por la Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá y el Secretario de Estado, Alejandro Tiana.

Agradecemos mucho la invitación a la reunión, valorando de forma muy positiva que en la elaboración de un programa de Gobierno se cuente con la participación de profesionales expertos en cada sector.

En representación de la COPOE acudió su presidenta, Ana Cobos Cedillo y junto a representantes de la empresa, el sector de la innovación y tecnología, así como de la Formación profesional, se trataron los siguientes asuntos con las siguientes aportaciones:

- Para que la Formación Profesional llegue al alumnado y sus familias es necesario que se fomente la Orientación Educativa y Vocacional pues no basta con informar mediante campañas informativas, sino que es necesario orientar a las personas para que la formación profesional contribuya al desarrollo de su proyecto vital. La Orientación es un proceso que acompaña a las personas a lo largo de toda la vida.
- Para hacer posible una Orientación eficaz es imprescindible que se haga una mayor inversión y que la ratio de profesionales de la Orientación en España se acerque a la que recomiendan los organismos internacionales cualificados: 250 estudiantes por orientador/a.
- La Formación Profesional necesita una revisión para un cambio profundo que se adapte a los tiempos actuales caracterizados por las tecnologías y la digitalización de los medios.
- Es necesario conectar la práctica laboral con la formación en los centros educativos, actualizando los contenidos teóricos y promoviendo el aprendizaje práctico, así como la formación dual en centros de trabajo.
- Hay que hacer una campaña de visibilización en los medios para que aumente prestigio social de las profesiones a las que se accede por la FP.
- Es necesario llegar a los jóvenes para que conozcan la FP y la contemplen como una buena opción formativa. La forma de llegar a ellas y ellos es mediante los medios audiovisuales con los que ellos se comunican habitualmente. Se necesitan campañas de impacto con estética juvenil.
- Es imprescindible fomentar la Formación Profesional Básica como medida compensatoria y alternativa al abandono escolar temprano de modo que todas las personas tengan una cualificación profesional por mínima que sea y “nadie se quede atrás”.
- La Formación Profesional debe contribuir a la igualdad y a acabar con la brecha de género que existe en la distribución del trabajo en nuestro mundo por la que las mujeres tienen el riesgo de quedar detrás en las tecnologías más innovadoras. Para trabajar en ello es imprescindible que se fomente la Orientación educativa.
- La Formación Profesional debe tener en cuenta a las personas con diversidad funcional, pues mediante la cualificación profesional se logra la inserción social y laboral de las personas y por consiguiente, su bienestar.
- Hay que hacer investigaciones en Formación Profesional y Orientación para saber qué metodologías didácticas funcionan, cómo es la inserción profesional, qué perfiles profesionales necesita el mercado de trabajo, etcétera. En definitiva, se trata de que en Educación y en Formación Profesional se tomen decisiones avaladas siempre por los resultados de la investigación educativa.

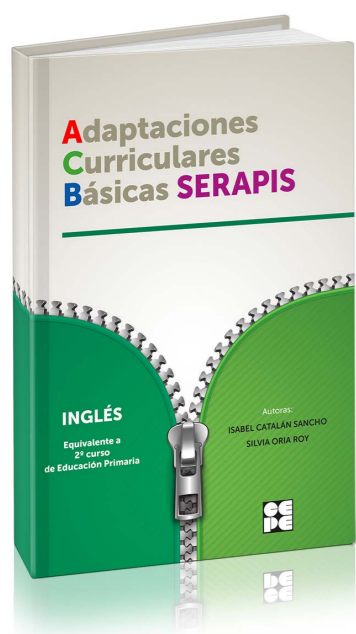
INGLÉS 2P - ADAPTACIONES CURRICULARES BÁSICAS SERAPIS EQUIVALENTE A 2º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Isabel Catalán Sancho y Silvia Oria Roy. 2019. Madrid: CEPE.

Proyecto ACB SERAPIS en sí no es un material para suplir a los libros de textos al uso en los centros educativos, sino que está concebido para un alumnado que acumula un cierto nivel de “retraso escolar en sus aprendizajes” y necesitan un programa graduado para adquirir aquellos elementos de niveles previos que les permitan seguir aprendiendo, al mismo tiempo que conseguir los objetivos y contenidos mínimos de cada nivel educativo en base al currículo.

Este material se puede considerar como adaptaciones no significativas si el nivel del desfase curricular se sitúa en no más de un curso de desfase curricular, situándose como un programa de refuerzo. Cuando el desfase curricular es superior a dos o más cursos estaríamos hablando de adaptaciones curriculares significativas, debiendo seleccionar el cuaderno correspondiente al curso que cuyas competencias y contenidos tiene aún por adquirir ese alumno/a.

Sistemáticamente se van apoyando estos aprendizajes con técnicas de estudio, refuerzo, modelado, moldeamiento y atenuación de ayudas,... que propician la generalización de sus aprendizajes.



LA ENTREVISTA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS PARA EL DIAGNÓSTICO EFICAZ DEL DSM-5®

James Morrison y Kathryn Flegel. 2017. Madrid: CEPE. 497 páginas.

“Este texto sumamente accesible está diseñado para ayudar a los clínicos principiantes a entrar en el mundo de la entrevista y la evaluación de la salud mental de niños y adolescentes. Dos psiquiatras experimentados comparten su considerable experiencia con varios tipos de enfoques de entrevistas, múltiples niveles de desarrollo infantil y el uso práctico de DSM-5. Su prosa clara incluye entrevistas clínicas reales que traen el material vívidamente a lo real”.

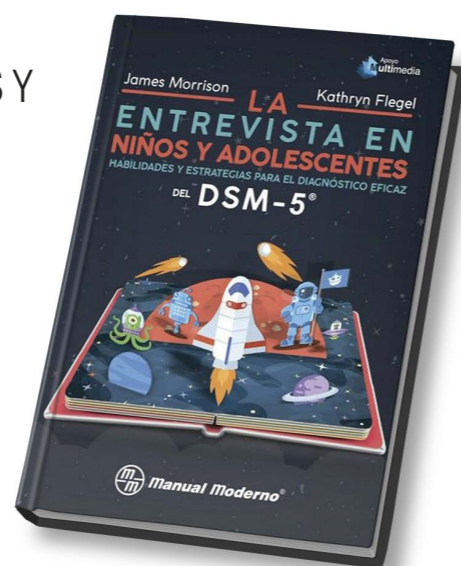
Gregory K. Fritz, MD, profesor y director, División de Psiquiatría Infantil y Adolescente, Warren Alpert Medical School of Brown University.

“Un excelente recurso tanto para el clínico con experiencia como para el estudiante de posgrado de inicio. La integración de los criterios del DSM-5 con el desarrollo del niño y del adolescente hacen de éste un libro único en su clase. Además del diagnóstico, dado su contenido bien organizado, enfoque de desarrollo y ejemplos de casos aplicables e interesantes. Me encantó la primera edición y recurro a ella con frecuencia – la segunda edición es aún mejor. Cada clínico que evalúa o trata a los niños debe tener Una copia de este libro en su estante”.

Ellen Braaten, PhD, Departamento de Psiquiatría, Massachusetts General Hospital/Harvard Medical School.

“Esta importante segunda edición coloca de manera efectiva el arte y la ciencia de las entrevistas clínicas de niños y adolescentes dentro del contexto del DSM-5. Los ejemplos de casos y los guiones de entrevistas la convierten en una valiosa ayuda para los clínicos que trabajan diversos casos con condiciones de salud mental. Los psicólogos con labor clínica, de consejería y de escuela deben considerar la suma de esta segunda edición a su biblioteca. El cuestionario para padres, que reúne información biopsicosocial clave relativa al pasado y el presente funcionamiento, será especialmente útil para la toma de decisiones de diagnóstico y planificación del tratamiento.

John S. Carlson, PhD, NCSF, director, Programa de Doctorado en Psicología Escolar de la Universidad Estatal de Michigan.



TDAH. ESTRATEGIAS PARA IMPULSAR EL DESARROLLO INTEGRAL

AA.VV. 2019. Madrid: CEPE. 144 páginas.

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) es el trastorno más prevalente en población infanto-juvenil.

Uno de cada 20 niños lo padece, pero aún sigue siendo un gran desconocido, llegando incluso a ser ninguneado y negado su existencia. Esta oposición no hace más que generar una mayor incomprensión y estigmatización hacia unos chicos y chicas que se encuentran en una posición de vulnerabilidad, incidiendo directamente sobre su desarrollo personal.

Este libro pretende ofrecer mayor visibilidad, comprensión y, sobre todo, herramientas para impulsar el desarrollo integral de estos chicos y chicas. Dividido en sus diferentes esferas (escolar, emocional, social, conductual y familiar) expone, de una manera eminentemente práctica, las dificultades inherentes a cada una de ellas y se proponen técnicas, estrategias y ejercicios para mejorarlas.



CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LECTURA DE PALABRAS

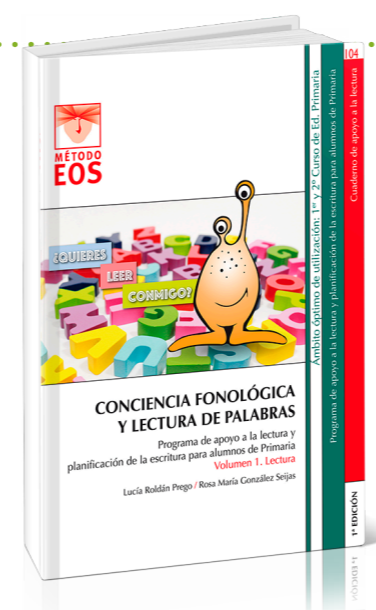
VOLUMEN 1. LECTURA

ESCRIBIENDO NARRACIONES Y DESCRIPCIONES

VOLUMEN 2. ESCRITURA

Lucía Roldán Prego y Rosa María González Seijas. 2019. Madrid: GiuntiEOS.

Es fundamental tener en cuenta que para aprender a leer y escribir es necesario poner en marcha procesos cognitivos de alto nivel y de bajo nivel. El conocimiento alfabético (correspondencia letra-sonido y sonido-letra) es un ejemplo de procesos de bajo nivel en la lectura, que deben ir automatizándose con una instrucción adecuada.



La planificación de la escritura es un ejemplo de proceso de alto nivel que se debe realizar de manera reflexiva. Al mismo tiempo, varios estudios han demostrado que la instrucción en la lectura puede mejorar la escritura y que ésta, a su vez, puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la lectura. Por lo tanto, un uso combinado de la instrucción en las dos habilidades puede ser eficaz para el alumnado y valioso para los educadores, porque les ayuda a centrarse en la prevención y/o la intervención en alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este material está formado por dos cuadernos. El primero de ellos se titula “Conciencia fonológica y lectura de palabras” y consta de tres unidades:

- Unidad 1. Actividades de conciencia fonológica.
- Unidad 2. Actividades para el refuerzo de la vía subléxica.
- Unidad 3. Actividades para el refuerzo de la vía léxica.

El segundo es “Escribiendo narraciones y descripciones” y consta de dos unidades:

- Unidad 1. Aprendemos a planificar narraciones.
- Unidad 2. Aprendemos a planificar descripciones.

