



INNOVAGOGIA 2016

**III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa**

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

DIRECTORES

**Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**

Ig Innovagoría .afoe



INNOVAGOGIA 2016

**III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa**

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

Directores Editorial

**Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**



Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación

Sevilla, ESPAÑA

El Comité Organizador del **III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016** no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Las personas que ostentan la autoría de los trabajos aquí expuestos tienen la responsabilidad de disponer de los oportunos permisos para reproducir, parcial o totalmente, cualquier material utilizado (texto, tablas, figuras, etc.) que haya sido publicado previamente y que cuente con derechos de autor. Igualmente deberán citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaborar un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva de las personas autoras del citado trabajo. La Organización del Congreso renuncia a cualquier responsabilidad en este sentido.

INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016 (online).

Primera publicación: 2017

ISBN: 978-84-608-8348-7

Directores editoriales

Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén Martínez.
2017 INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

Licencia

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Cómo citar este libro / How to cite this book:

López-Meneses, E.; Cobos Sanchiz, D.; Martín Padilla, A. H.; Molina-García, L. & Jaén Martínez, A. (Eds.) (2017). *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016*. AFOE Formación: Sevilla, ES.

Publicado por AFOE Formación

Apartado de Correos 13.447. Sevilla 41080 – www.afoe.org

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Neither the publisher nor author shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.



INNOVAGOGIA 2016

**III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa**

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

**Línea temática 4. Educación y Sociedad:
Innovaciones en el Siglo XXI**



ÍNDICE DE CONTENIDO

Grupos de trabajo con padres de alumnos/as con Síndrome de Down: promoción de una alianza familia-escuela en pro de la Educación Inclusiva.....	1118
Mejora de la calidad de vida de las personas mayores con discapacidad por medio de las actividades físicas y recreativas	1126
Assessing the pedagogical use of the <i>iPad</i> and its influence on affective factors for second language learning: a case study	1134
¿Hacia dónde se dirige el Modelo de dirección escolar en España?	1139
Prevalencia del Síndrome de quemado por el trabajo en los profesionales de la Educación que atienden a personas con discapacidad	1148
El trabajo con las familias en el contexto educativo no formal. Apertura de canales de comunicación para fomentar la participación y la formación	1157
La “mujer” y la “mujer africana”: ¿de qué mujeres hablamos en los libros de Geografía e Historia de Educación Secundaria y Bachillerato?	1168
Mairenalternativa. Una experiencia innovadora en participación juvenil.....	1176
Calidad de vida de niños en condiciones de vulnerabilidad: proceso colaborativo entre actores e instituciones educativas y de salud.....	1187
Inteligencia cultural: empleabilidad y resiliencia en estudiantes universitarios	1197
La inclusión: un valor postmaterialista en la escuela de la modernidad	1207
Aprendizaje a lo largo de la vida en la Enseñanza Superior alemana. Historia y estado de la cuestión	1217
Animación sociocultural y asociacionismo. El papel de los/as gestores culturales	1226
La Educación Social en los centros educativos para la mejora de la convivencia escolar	1236
Otras formas para erradicar la Violencia de Género. El audiovisual como recurso de innovación en la intervención.....	1244
El maltrato en las personas mayores: tipos, indicadores e intervención social desde los Servicios Sociales.....	1252
La relevancia de las dimensiones físicas de los centros educativos dentro de la dialéctica “Educación Ambiental vs. Educación para la Sostenibilidad”.....	1260
La participación de las personas mayores a través de enseñanzas universitarias como agentes de integración	1269
La Prevención de Riesgos Laborales del educador social: del autocuidado a la promoción de la salud	1278
La ideología de género como transversalidad en la innovación pedagógica.....	1287



Bancos del tiempo y las personas mayores, una perspectiva innovadora del envejecimiento activo 1298

Educación Social en la escuela ¿Por qué? 1304



EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO NO FORMAL. APERTURA DE CANALES DE COMUNICACIÓN PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN Y LA FORMACIÓN

Línea temática 4. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI

Héctor Saiz Fernández. Universitat de València. España.
saizfer@alumni.uv.es

Isabel María Gallardo Fernández. Universitat de València. España.
isabel.gallardo@uv.es

Resumen

En el contexto educativo actual las barreras entre educación formal y no formal cada vez son más difusas. Dentro de un planteamiento de educación permanente, a lo largo de la vida, toda intervención educativa debería estar fundamentada pedagógicamente en unos principios inclusivos, democráticos y para el desarrollo pleno de los individuos. Es en el marco de las actividades socioculturales de ocio y tiempo libre con personas con diversidad funcional, donde hemos comprobado como en ocasiones se desatiende la dimensión pedagógica y los principios inclusivos no están muy presentes. Por ello, elaboramos un texto que hace evidentes una serie de necesidades detectadas en el desarrollo de nuestra labor educativa en este marco contextual no formal, centradas en la formación de los profesionales de la animación sociocultural, las familias y la apertura de canales de comunicación y participación de las mismas en las actividades.

Mediante esta comunicación planteamos una serie de propuestas para mejorar la comunicación y participación activa de todos los miembros que forman parte de las actividades. Desde nuestra perspectiva como docentes, consideramos que principios como el diálogo igualitario y la justicia social facilitarán el objetivo que nos planteamos: involucrar a todos los agentes relacionados con la actividad en un proceso de aprendizaje colaborativo continuo basado en una comunicación eficaz y que favorezca el bienestar personal y social de la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación no formal, familias, participación, canales de comunicación eficaz.

1. Introducción.

La complejidad de la sociedad actual, el cambio hacia nuevos modelos de producción de conocimiento y gestión de información, crea nuevas formas y espacios educativos donde la brecha entre la educación formal y no formal se diluye. Estas dimensiones comparten hoy una estructura pedagógica común que guía los procesos educativos hacia rumbos similares. En este marco, el contexto social que nos rodea se constituye cada vez más, como un factor decisivo desde el que enfocar la labor de intervención educativa. Esta necesidad surge a raíz de los desajustes que afloran cuando el proceso educativo se define como puramente académico. Se hace evidente cada día, que los modelos que desatienden la dimensión social y personal de los individuos en formación, no responden ante las demandas de un mundo en continuo cambio y cada vez más conectado, donde a pesar de ello, las personas se ven empujadas al aislamiento por tecnologías y costumbres que nos alejan del otro y de nosotros mismos, de la relación pedagógica con la alteridad (Flahault, 2009).

Como se expone en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2016) la educación y el desarrollo social son dos dimensiones parejas que se influyen directamente la una a la otra. Un sistema educativo inclusivo favorecerá el desarrollo social de los individuos de un determinado contexto, sin embargo, de modo contrario y recíproco, un desarrollo social no inclusivo afectará al proceso educativo negativamente. Si la educación es un factor determinante en el desarrollo social de una comunidad, es necesario que se comparta y se acceda a la misma de forma igualitaria y sin limitaciones. Desde el *Movimiento de Vida Independiente y Divertad* se expone como hoy en día en nuestro país siguen vulnerándose derechos humanos básicos, específicamente relacionados con la educación. En este sentido, en el informe SOLCOM (2011) sobre los *Derechos Humanos en España y las violaciones de los mismos en relación con la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*, muestra como en nuestro país el artículo más vulnerado entre todos los casos denunciados es el correspondiente a la educación (el conjunto de denuncias realizadas constituyen un 49.3% del total de denuncias recibidas).

Esta vulneración de derechos implica, además de la privación de unos derechos fundamentales reconocidos en la legislación, unos procesos implícitos de marginalización y exclusión social por los que se aparta a las personas de la posibilidad de desarrollarse en un contexto educativo pleno. Afortunadamente, los movimientos educativos inclusivos están cada vez más presentes en los contextos de educación formal que persiguen fines inclusivos y no excluyentes. No ocurre lo mismo en los contextos educativos no formales, en los que la integración o el asistencialismo siguen aún muy presentes. En ocasiones, la inclusión puede resultar algo desconocido para las organizaciones e instituciones que ofrecen algún servicio de carácter sociocultural.

Esta comunicación se inserta en un trabajo más amplio en torno al *Modelo de Apoyos* como modelo de intervención para el desarrollo de la autonomía y autodeterminación de las personas con diversidad funcional (Saiz, Morote, Vidal y Gallardo, 2016). Como parte de un proceso de actualización y mejora de la intervención en nuestra experiencia en el ámbito no formal, hemos comprobado como la dimensión familiar no participa activamente en el proceso educativo y de desarrollo personal-social que venimos potenciando en los espacios inclusivos en los que trabajamos.

Nuestra aportación pretende plantear una serie de propuestas argumentadas para favorecer la participación conjunta e inclusión de las familias con miembros con diversidad funcional en el proyecto de animación sociocultural que venimos desarrollando. Nos centramos en la necesidad de creación de canales de comunicación y espacios inclusivos que favorezcan la

participación y aprendizaje de las familias, para de este modo, definir los objetivos de la intervención en base a las necesidades tanto de las personas con diversidad funcional como de los familiares, ya que en conjunto, constituyen una unidad familiar que comparte los mismos intereses para el desarrollo personal y social de todos los participantes.

Esta propuesta se centra en las necesidades que como educadores detectamos en tres contextos de educación no formal diferentes: *una escuela de verano, un campamento de verano y actividades deportivas periódicas*. Los grupos de personas con los que trabajamos tienen carácter intergeneracional, donde la edad de los participantes varía desde los 5 a los 60 años. Todo ello se desarrolla en el contexto de la ciudad de Valencia y alrededores, con participantes y colaboradores de diferentes asociaciones y organizaciones dedicadas a la intervención con personas con diversidad funcional.

A continuación, presentamos un marco teórico sobre la realidad que rodea el trabajo en el contexto de la animación sociocultural inclusiva y la necesidad de involucrar a las familias, para en segundo lugar, presentar las propuestas que favorezcan la comunicación y participación familiar. Por último, concluimos esta comunicación con un conjunto de reflexiones generales y posibles cauces de intervención futura.

2. Referentes teóricos.

Para centrar el tema que nos ocupa, a continuación haremos referencia al concepto de educación permanente como principio de continuidad pedagógica entre los contextos educativos formales y no formales. Posteriormente, explicitamos como la animación sociocultural es un medio que responde a las necesidades desatendidas de determinados grupos de personas, todo ello en un marco inclusivo favorecedor del desarrollo pleno del individuo. A partir de ello, exponemos la relevancia y responsabilidad que tienen el contexto familiar en el marco de las actividades de ocio y tiempo libre como facilitador de aprendizajes, considerando a las familias como agentes en formación, con necesidades y voz propia en los procesos educativos que se desarrollan en este ámbito.

La educación permanente, concepto definido por Faure (1972, p. 265) como el *proceso (educativo) continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida*, incluye a esos otros modelos y espacios educativos que existen en los contextos escolares y más allá de ellos, como son el ámbito social, de ocio-tiempo libre y laboral, entre otros. Esta diversificación de espacios otorga flexibilidad a los procesos educativos, facilita la adaptación, intercambio y complementariedad de los planteamientos pedagógicos entre lo que se define como educación formal y no formal, siendo la única diferencia reseñable entre estas dos dimensiones, como sugiere Colom (2005), la inclusión de la primera en la legislación educativa oficial de un territorio, lo que le permite certificar de manera legal la formación recibida por el individuo. La intervención desde la educación no formal se centra en cuatro grandes líneas de actuación según Mingorance (2008): la educación especializada, la educación de adultos, la formación laboral y la animación sociocultural. Estas a su vez, enfocan su intervención hacia grupos diversos de personas, entre los que se encuentran las personas con diversidad funcional.

La Animación Sociocultural surge como término acuñado en los años 60. Se plantea como el medio por el que fomentar el desarrollo cultural de los ciudadanos en espacios aún no institucionalizados y como respuesta a la necesidad de acercar la educación a determinados colectivos que por diversas circunstancias tenían dificultades de acceso a la misma, con la finalidad también de democratizar la cultura (Besnard, 1988). Constituye un modo de



formalizar el proceso de Educación Popular que se había venido gestando en nuestro país en diversos espacios educativos como Ateneos, Universidades Populares y a través de movimientos como el de la Institución Libre de Enseñanza desde el siglo XIX (Caride, 2005). Hoy en día, la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario se centra en transformar aquellas condiciones que limitan o impiden determinados aspectos de la vida de las personas en su medio de desarrollo social, favoreciendo su bienestar y calidad de vida a través de la integración de lo educativo en la sociedad (Orte y March, 2001). Dicha intervención promueve el desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas de gran valor como la autonomía, iniciativa, participación y auto-organización de los individuos participantes.

Desde las principales organizaciones que luchan por los derechos de las personas con diversidad funcional se trabaja por construir entornos más accesibles con los apoyos adecuados dentro de un marco social inclusivo. Para que cada persona pueda ser protagonista de su propia vida, un punto clave dentro de este trabajo es el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación de las personas con diversidad funcional (DOWN España, 2016). Con similares fines, en España se elaboró la Ley de Promoción de la Autonomía y Atención a las personas en situación de dependencia (2006) con la finalidad de hacer accesibles una serie de servicios y posibilidades que hasta entonces estaban limitados para las personas con diversidad funcional. No hemos de olvidar que la intervención para la vida independiente y para la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional abarca todas las áreas y etapas de la vida, siendo necesario intervenir de forma conjunta, coherente y progresiva. Es aquí donde se hace necesario remarcar que los contextos de educación no formal constituyen espacios y momentos educativos donde la intervención para conseguir dichos fines es en ocasiones, más necesaria y está más contextualizada que en los contextos educativos formales.

El ocio, el deporte, el disfrute sano del tiempo libre, la socialización y la auto-gestión son algunas de las dimensiones en las que suele intervenir desde los contextos de educación no formales. Estos fragmentos de realidad forman parte del conjunto de experiencias humanas que conforman a la persona como ser íntegro y deberían estar garantizadas por la propia concepción del individuo como ser de pleno derecho dentro de un marco social y político inclusivo. En el contexto actual no se garantiza el acceso de todas las personas a las dimensiones señaladas, es más, la situación social crítica que ha venido caracterizando los últimos años ha agravado las situaciones de exclusión, entendiéndose esta no solamente como pobreza o falta de recursos, sino más profundamente como falta de participación ciudadana, de acceso a bienes básicos y a redes de bienestar social (UNESCO, 2008). A la vista de las dificultades de acceso y participación que existen para algunas personas es necesario intervenir desde un planteamiento inclusivo. La realidad se impone y hay que buscar soluciones.

De la revisión teórica realizada constatamos que en los contextos escolares existen recursos de gran valor pedagógico como la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Sin embargo, en el contexto no formal existe un déficit de recursos y formación. A pesar de que ambos procesos educativos, formales y no formales, comparten habitualmente las mismas bases pedagógicas, en el contexto no formal se suele prestar menos atención a la parte pedagógica. Existe un factor clave que incide directamente en el modo de intervención y que resulta crucial desde el planteamiento inclusivo, la formación del educador-monitor que desarrolla las actividades en el marco del proyecto de animación sociocultural. Ejercer profesionalmente la labor como monitor de tiempo libre requiere una certificación oficial que conlleva un proceso formativo previo donde



se deberían trabajar contenidos básicos, que estén relacionados con la atención individualizada y la inclusión como fundamento de la acción educativa.

En el marco de la oferta de actividades de ocio y tiempo libre, la familia tiene una gran responsabilidad en relación a la elección de empresa u organización que les proveerá del servicio deseado, especialmente cuando la persona que lo disfrutará es menor de edad. En este sentido, debería fomentarse la propia búsqueda desde un planteamiento inclusivo, en el que la segregación no sea el punto de partida y en el que los espacios de ocio y tiempo libre no se definan para uno o para otros, sino para todos. Nos resulta llamativo el hecho de que algunas organizaciones, las cuales tratan de trabajar de forma inclusiva y se autodefinen como tal, caen en el error de ofrecer una imagen segregadora mediante su forma de publicitarse, enfocada específicamente a personas con diversidad funcional, y a través de la actuación del equipo profesional que las conforma. En el primer caso, la oferta hecha para personas con diversidad funcional, en sí, parte de una premisa excluyente, siendo difícil definir quiénes serían los excluidos en este caso, ya que ambos, personas con y sin diversidad funcional, ven limitadas sus posibilidades contextuales. En el segundo caso, los profesionales que desarrollan su labor en las actividades de ocio y tiempo libre, cuando no han sido formados y no comparten una actitud positiva inclusiva, provocan situaciones con alto riesgo de convertirse en mecanismos de exclusión y segregación.

Retomando el tema de la participación de la familia, hemos de señalar que tiene una gran responsabilidad en el comienzo, cuando se determina qué tipo de actividad y dónde se va a realizar. En muchos casos, la función familiar termina ahí, o se limita a acciones logísticas de desplazamiento o colaboración puntual. Sin embargo, desde nuestra posición como educadores que trabajan para y por la inclusión, consideramos necesario involucrar a las familias en el proceso diario, haciéndolas parte interesada de la propia actividad. También ofreciendo espacios de encuentro donde se evalúe y dialogue sobre el trabajo realizado, sus necesidades y las que identificamos en las personas que disfrutan de la actividad. Las familias son una parte esencial en el favorecimiento del aprendizaje, forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus intereses, necesidades, preocupaciones y sugerencias constituyen la base que favorecerá una intervención individualizada y ayudarán a alcanzar los objetivos y metas propuestos más fácilmente (Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina y Malik-Liévano, 2014). La cooperación entre la organización y la familia se hace imprescindible para la consecución conjunta de unos fines bien definidos y que realmente contribuyan al bienestar social y personal del participante.

Del mismo modo que hacíamos referencia a la necesidad de formación de los profesionales del ocio y tiempo libre, resulta también esencial ofrecer cauces y posibilidades formativas a las familias, las que en muchas ocasiones se sienten desprotegidas ante situaciones y realidades que las desbordan, sin tener el apoyo suficiente por parte de los contextos educativos formales. Toda esta compleja problemática parte de la necesidad de crear canales de comunicación efectivos entre las organizaciones y las familias de tipo formal o informal. Se ha de potenciar el encuentro entre los familiares y los profesionales ya sea, como exponemos a continuación, de forma física o virtual.

3. Propuesta de intervención.

La participación activa en los contextos sociales es parte fundamental del principio de democracia que define nuestra realidad sociopolítica. La participación, a su vez, se constituye como un instrumento que garantiza el derecho a la educación de los individuos y los grupos de personas (Martín y Gairín, 2007). En el contexto escolar, ha quedado demostrado por estudios como el de Gairín (2000) que un alto nivel de participación es garantía de eficacia y calidad, incluso potenciador de la motivación, en los procesos educativos. Esta evidencia puede generalizarse para otros procesos educativos como los que se dan en el contexto no formal al que nos referimos en este trabajo, ya que las bases y objetivos de participación son los mismos en ambas dimensiones. La participación en este marco educativo se entiende como la posibilidad de ser parte activa y significativa de un proceso educativo del que directa o indirectamente se forma parte. En el caso de las actividades en contextos no formales, y específicamente con personas con diversidad funcional cognitiva, resulta necesario que existan canales de participación que favorezcan la comunicación entre las partes, posibilitando así una mejor adaptación de los procesos y una respuesta más adecuada.

3.1. Los espacios inclusivos de encuentro.

Comenzamos haciendo referencia al marco contextual, al ambiente necesario que ha de rodear las propuestas y la intervención educativa que se desarrolla en los contextos educativos no formales, específicamente como ya indicamos, en el contexto de *escuelas de verano, campamentos y actividades deportivas*. Partimos de la necesidad de que todos los participantes compartan un interés común por contribuir al desarrollo inclusivo de la actividad. Para ello es necesario dedicar un primer momento de encuentro para definir una idea común y compartida de lo que la inclusión supone en el contexto social actual y específicamente en la actividad en sí. Será necesario formar e informar tanto a familiares, profesionales y participantes sobre los principios de inclusión social que se espera regulen la actividad. En este sentido, el *Index for Inclusion*, a pesar de estar diseñado para contextos escolares formales, constituye una herramienta de gran valor con la que trabajar para conseguir unos fines comunes.

Desde nuestro punto de vista existen una serie de principios que deberán definir el contexto de trabajo. A continuación pasamos a exponerlos:

El diálogo igualitario como base de actuación:

Desde los planteamientos de Habermas (1989) el diálogo igualitario es el medio que facilita el consenso como forma de ampliar el conocimiento, para facilitar el aprendizaje. Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen y no por pretensiones de poder. Resulta necesario incluir todas las voces de los participantes para fomentar la transformación desde una perspectiva crítica y constructiva. La metodología comunicativa resulta ser un modelo especialmente apropiado para trabajar con grupos vulnerables, para lograr un cambio social que ayude a superar las situaciones de exclusión a las que se enfrentan (Parlamento Europeo, 2005). Además, pedagógicamente, el diálogo igualitario tienen como resultado el aprendizaje dialógico, el que a su vez se sustenta en siete principios básicos: transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Aubert, García y Racionero, 2009). Por todo ello, el diálogo igualitario

garantizará que las relaciones entre los integrantes del proyecto de ocio sean igualitarias, sin dar cabida a posiciones de control o abuso ejerciéndose una autoridad infundada.

Principios de inclusividad:

Ante todo la inclusión supone contar con todos desde el momento inicial del planteamiento de la intervención. Se prestará especial atención a las situaciones en las que se pueda producir un riesgo de exclusión, sobre todo atendiendo a las condiciones ambientales y comportamentales que caracterizan el contexto. Es decir, planificando cada intervención teniendo en cuenta las posibles barreras que el contexto social y estructural podría interponer entre la actividad a realizar y el desarrollo pleno de los participantes. Cabe señalar que no debe entenderse en ningún caso que los principios inclusivos respondan a una necesidad específica de los participantes con diversidad funcional, sino que constituyen un planteamiento de vida que dirige la actuación del conjunto del equipo formado, respondiendo ante las realidades y necesidades de todos sus integrantes.

Entre los principios mencionados destacamos la democratización de las prácticas y la justicia social como medios para hacer posible la participación activa de los participantes y para responder ante la privación que se ha venido dando respecto a acceso y falta de posibilidades de los grupos en riesgo de exclusión social (Torres, 2011).

Es necesario también, delimitar espacios y momentos que serán dedicados al diálogo y la transmisión de información entre los participantes de la actividad, familiares y profesionales. Por ello, dichos momentos han de definirse como parte fundamental de la propia actividad. Esto resulta poco convencional en los contextos no formales, sin embargo, es esencial en un planteamiento como el nuestro, que aboga por la inclusión y el ejercicio de una labor educativa coherente y efectiva. Los espacios, como ampliamos a continuación, pueden ser similares a tutorías o reuniones con carácter educativo, siempre potenciando el diálogo, la colaboración y trabajo en grupo. Por esto es importante que no sean únicamente momentos de atención individual. En el marco inclusivo, estos se conciben desde su potencial de trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y socialización entre las familias, los profesionales y los usuarios.

3.2. Canales de comunicación eficaz.

Anteriormente hemos mencionado la escasa presencia de espacios de atención a las familias en los contextos no formales cuando la intervención no se centra específicamente en ello. No obstante, en ocasiones se abren espacios de comunicación que a pesar de posibilitar una comunicación provechosa, no suelen ser gestionados de la manera correcta. En ocasiones, se transmite un mensaje que poco tiene que ver con la realidad que viven los usuarios, ya que la organización centra su función en estos espacios en mantener una apariencia, un nivel de calidad, que les impide por intereses particulares, admitir errores o dificultades, hecho necesario para un aprendizaje significativo.

A continuación, proponemos dos medios/infraestructuras que posibilitan esa comunicación eficaz. En primer lugar hacemos referencia a los que tradicionalmente se han venido utilizando, en forma de tutorías, reuniones y trasvase de información por cauces formales e informales. En segundo lugar, nos referimos a las plataformas virtuales como herramientas con gran valor y potencial para la creación de estos canales de comunicación eficaz.

Canales de comunicación más comunes:

Al igual que en los contextos educativos formales, los contextos no formales, en este caso, la labor desempeñada en la *escuela de verano, los campamentos y las actividades deportivas*, comparten suficientes similitudes para definir canales de comunicación similares. Algunas de las estrategias más comunes en este marco son:

- La apertura de la actividad a la colaboración de las familias y de personas del entorno: no únicamente en momentos puntuales como pueden ser las jornadas de puertas abiertas, sino como una práctica incluida en el desarrollo diario de las actividades, desde un planteamiento de construcción de significado conjunto, donde el grupo atiende las necesidades de todos sus integrantes y responde de forma positiva ante ellas.
- Las reuniones y tutorías: para que estas estrategias tengan una coherencia y faciliten una comunicación efectiva deberán tener una continuidad que puede definirse en base a los requerimientos individuales de las familias, o bien, en base a la necesidad de comunicación y formativas que la organización detecte. Estos momentos deberán planificarse y en ellos se definirán unos objetivos que habrán sido negociados entre los miembros. Una vez más, señalamos aquí la importancia del diálogo igualitario como facilitador del consenso.

La implicación de los profesionales en este tipo de estrategias debe ser grande, ya que requieren ser enfocadas como momentos potenciales de aprendizaje para todos, siendo esencial la planificación pedagógica de los procesos y contenidos que se tratarán, así como las dinámicas de actuación y trabajo que guiarán su desarrollo.

- Circulares, notas y agendas: estos medios han tenido habitualmente un carácter unidireccional, en el que generalmente el profesional transmite información a las familias sin la finalidad de obtener una respuesta. Sin embargo, estas estrategias tienen potencial para constituirse como medios favorecedores de una comunicación fluida. Especialmente, la agenda de comunicación constituye un recurso que si se emplea adecuadamente, facilita la comunicación entre las familias, la organización y los usuarios. Para su correcto uso ha de tenerse en cuenta una vez más que es un medio donde plasmar necesidades, opiniones, dudas y demandas de forma libre e igualitaria, siempre desde una actitud constructiva y positiva. La utilización de la agenda como vehículo de comunicación entre actores ofrece la posibilidad de utilizar el método narrativo como medio para facilitar el conocimiento y el acercamiento a la realidad de un individuo, potenciando así el contacto y establecimiento de canales de comunicación fluidos.

Canales de comunicación virtuales:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan en la actualidad el contacto entre personas de forma prácticamente automática. Su sentido bidireccional permite que el canal no suponga una barrera comunicativa entre emisor y receptor. Desde nuestra posición como docentes, consideramos que estos espacios virtuales son un recurso con una amplia variedad de posibilidades, especialmente para la comunicación instantánea, el aprendizaje colaborativo y la formación específica. A pesar de que en muchos contextos formales estas herramientas se utilizan, suelen estar más dedicadas a compartir la imagen corporativa del centro y compartir imágenes e información. Son escasas las plataformas virtuales (blogs, sitios web, wikis, etc.) donde se haga un uso compartido y colaborativo. Creemos que incorporando estas como parte del proceso de intervención educativa se lograría una mayor implicación familiar y un mayor grado de participación de todos los implicados.

El término Personal Learning Environment (PLE) está estrechamente relacionado con el aprendizaje permanente y constituye una dimensión facilitadora del aprendizaje y el intercambio de experiencias, conocimiento e información. Adell y Castañeda (2010, pp.7) lo definen como el *conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender*. Suponen cambios profundos en las prácticas educativas tradicionales y se presentan como herramientas potencialmente provechosas para facilitar alcanzar determinadas metas planteadas. En nuestro caso, nos permiten crear entornos virtuales de aprendizaje donde la comunicación eficaz y el autoaprendizaje son una realidad al alcance de las familias, usuarios y profesionales. Los Entornos Personales de Aprendizaje facilitan la creación de información, el acceso a la misma y la relación entre miembros con los que aprender.

En este contexto se ha de tener en cuenta que para un uso eficaz e inclusivo de estos recursos han de tenerse en cuenta las diferentes realidades que caracterizan a los miembros del equipo con los que trabajamos. Hoy en día la brecha digital hace que para determinadas personas el acceso a un sitio web y la gestión de información dentro, sea algo inaccesible o suponga un esfuerzo fuera de sus posibilidades. Por ello ha de tenerse en cuenta esto en los primeros momentos, cuando se estructuran las primeras reuniones, para comprobar cuáles son las realidades de los miembros del grupo y facilitar el trabajo con la herramienta más adecuada. Los dispositivos móviles son uno de los recursos a los que la gran mayoría de la población ya tiene acceso, la gestión de información y entornos de aprendizaje a través de aplicaciones móviles es, cada vez más, una realidad.

4. A modo de conclusión.

El objetivo básico de este trabajo es remarcar la necesidad de considerar el aprendizaje permanente como parte esencial del proceso de desarrollo del individuo. Considerando el aprendizaje en toda su dimensión, ya sea formal, no formal o informal. Además, pensamos que es parte esencial de un proceso educativo eficaz y beneficioso, el abrir y mantener activos canales de comunicación y participación que faciliten a las familias y otros miembros de la comunidad contribuir a desarrollar una labor inclusiva real.

En este caso específico, la experiencia personal trabajando con personas con diversidad funcional, nos ha hecho reflexionar y actualizar nuestro modelo de intervención, ya que el contexto familiar no formaba parte del día a día, del proceso educativo que llevábamos a cabo en el desarrollo de las actividades. Además, las familias tienen una serie de necesidades que no son habitualmente cubiertas por los contextos educativos, siendo el no formal el que más puede ofrecer en cuanto a infraestructuras y tipo de actividades ofertadas. Son necesidades relacionadas con el respiro familiar, el cuidado de cuidadores, la formación y aprendizaje sobre la paternidad-maternidad y sobre temas específicos de gran importancia como la gestión de conflictos y educación sexual para menores con diversidad funcional, entre otros muchos.

Consideramos que la formación de los profesionales que desarrollan el conjunto de actividades educativas en el contexto no formal es esencial. Por lo que instamos a desarrollar una conciencia colectiva entre los mismos que potencie y motive para el autoaprendizaje a través del intercambio de experiencias y la formación académica-práctica. Un educador ha de conocer las bases pedagógicas de la intervención con personas en desarrollo, además de compartir una actitud ante la vida y el planteamiento de la organización desde un enfoque inclusivo.



Para concluir, señalamos que este trabajo forma parte del proceso de cambio que la organización con la que trabajamos está llevando a cabo, por el que en este inicio de curso escolar 2016/2017 se comenzarán a emplear sistemas virtuales de comunicación y aprendizaje con las familias, participantes y otros profesionales de la educación y la salud como medio favorecedor de aprendizajes. No podemos dejarnos llevar por resignación en un momento tan crítico, sino que debemos trabajar de forma comunitaria para el cambio y la mejora de las condiciones personales y sociales del resto de personas con las que compartimos espacios y momentos. Como educadores, está en nuestra mano intervenir para transformar la realidad que nos rodea.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y F. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy-Roma: Marfill y Roma TRE Università degli Studi.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), pp. 123-139.
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 107.
- Besnard, P. (1988). Problemática de la animación sociocultural. En Debesse, M. y Mia-Laret, G. (comps.): *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos Tau, pp. 11-49.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE Mark Vaughan.
- Caride, J. A. (2005). (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, pp. 73-88.
- Colom, A. (2005). "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal". *Revista de Educación*, 338, pp. 9-22.
- DOWN España (2016). *Vida independiente. Modelo de intervención*. DOWN España.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Flahault, F. (2009). *¿Quién eres tú? Identidad y relación*. Madrid: Sequitur.
- Gairín, J. (2000). *La colaboración entre centros educativos. Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Informe SOLCOM. (2011). *Derechos Humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. Recuperado de: <https://goo.gl/eydUSN>
- Ley de 14 de diciembre de 2006 de Promoción a la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299 de viernes 15 de diciembre de 2006).
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), pp. 113-152.
- Mingorance, A. (2008). El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como una "educación formal no escolarizada". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6).
- Orte, C.; March, M. (2001). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.



- Parlamento Europeo (2005). *European Parliament resolution on the situation of Roma people in the European Union*. Disponible en <https://goo.gl/2byNTA>.
- Saiz, H., Morote, D., Vidal, M., Gallardo, I. (2016). *Los espacios inclusivos de encuentro y el Modelo de Apoyos*. Comunicación presentada en XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y la Universidad Complutense de Madrid.
- Torres, J. (2011). *La Justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: la educación al servicio de los pueblos y el planeta*. París: UNESCO.