



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA



Facultat de Filosofia i
Ciències de l'Educació



JORNADAS

DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinadoras

Diana Marín Suelves

M. Isabel Pardo Baldoví

M^a Isabel Vidal Esteve



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA



Facultat de Filosofia i
Ciències de l'Educació



JORNADES

DIÀLEGS SOBRE EDUCACIÓ INCLUSIVA

Coordinadores

Diana Marín Suelves

M. Isabel Pardo Baldoví

M^a Isabel Vidal Esteve



AGRADECIMIENTOS

La publicación de este libro de actas y la realización de las ‘Jornadas: Diálogos sobre educación inclusiva’ han sido posibles gracias al trabajo conjunto y la financiación del Centro de Formación, Innovación y Formación del Profesorado (CEFIRE) de Valencia, y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València.

Los autores y autoras de cada una de las publicaciones incluidas en este volumen son los únicos responsables de su contenido.

ISBN: 978-84-949738-8-8



AGRAÏMENTS

La publicació d'aquest llibre d'actes i la realització de les 'Jornades: diàlegs sobre Educació Inclusiva' ha sigut possible gràcies al treball conjunt i la financiació del Centre de Formació, Innovació i Formació del Professorat (CEFIRE) de València, i del Departament de Didàctica i Organització Escolar, de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

Els autors i autores de cadascuna de les publicacions incloses en aquest volum són els únics responsables del seu contingut.

ISBN: 978-84-949738-8-8



ACTAS

JORNADAS

Diálogos sobre educación inclusiva

Valencia, 27 y 28 de marzo de 2019

Coordinadoras:

Diana Marín Suelves. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.

M. Isabel Pardo Baldoví. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.

María Isabel Vidal Esteve. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.



ACTES

JORNADES

Diàlegs sobre educació inclusiva

València, 27 i 28 de març de 2019

Coordinadores:

Diana Marín Suelves. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.

M. Isabel Pardo Baldoví. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.

María Isabel Vidal Esteve. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València.



COMITÉ ORGANIZADOR

Susana Benito Manzanares (CEFIRE Valencia).

Amparo Fosati Parreño (Universitat de València).

Isabel María Gallardo Fernández (Universitat de València).

Diana Marín Suelves (Universitat de València).

Laura Monsalve Lorente (Universitat de València).

M. Isabel Pardo Baldoví (Universitat de València).

José Peirats Chacón (Universitat de València).

Josep Ramírez Fayos (CEFIRE Valencia).

María Teresa Sanchís Martínez (CEFIRE Valencia).

Ángel San Martín (Universitat de València).

María Isabel Vidal Esteve (Universitat de València).

Índice

| | |
|---|-----------|
| PRESENTACIÓN | 1 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| CONFERENCIAS..... | 9 |
| NAVEGANDO FUERA DEL CURRÍCULUM | 10 |
| INTRODUCCIÓN AL DECRETO 104/2018 DE 27 DE JULIO, DEL CONSEJO, POR EL CUAL SE REGULAN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DE INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO | 18 |
| PONENCIAS | 26 |
| PROGRAMA DE APOYO A LA ESCOLARIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN ESCOLAR EN NAZARET Y LA PUNTA | 27 |
| APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA UNIDAD ESPECÍFICA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE..... | 34 |
| LA INCLUSIÓN UN RETO | 42 |
| EL MUNDO CAMBIA, SI CAMBIAS TÚ..... | 46 |
| DOS DÉCADAS DE NORMATIVA VALENCIANA. HECHOS, CIRCUNSTANCIAS Y REFLEXIONES SOBRE INCLUSIÓN | 52 |
| COMUNICACIONES..... | 59 |
| COMPETENCIAS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 60 |
| APRENDIENDO A VIVIR CON LA DIFERENCIA EN EDUCACION PRIMARIA..... | 61 |
| ESTIMULAMOS EL LENGUAJE ORAL..... | 62 |
| LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA I L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA | 63 |
| PRÁCTICAS PARA LA ACOGIDA DEL ALUMNADO INMIGRANTE..... | 64 |
| GRUPS INTERACTIUS..... | 65 |
| DOCENCIA COMPARTIDA | 66 |
| LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA | 67 |
| GRUPOS INTERACTIVOS Y TERTULIAS LITERARIAS | 68 |
| GRUPOS INTERACTIVOS EN CENTROS CAES..... | 69 |
| ASAMBLEA INCLUSIVA | 70 |
| LECTURA POR PAREJAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA | 71 |
| APLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA TABLETA EN LA ENSEÑANZA DE ARTE E IMAGEN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA ITALIANA DE PRIMER GRADO | 73 |

| | |
|--|------------|
| SEMANA DE BIENVENIDA EN EL INSTITUTO SUPERIORE GALILEI-LUXEMBURG (MILÁN).... | 74 |
| LA COPARTICIPACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y EL CAMBIO SOCIAL..... | 75 |
| INCLUSIÓN Y DIÁLOGO EN FORMACION PROFESIONAL | 76 |
| PROTOCOLO DE ACCESIBILIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS | 77 |
| ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA..... | 78 |
| APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JOCOMUNICO | 79 |
| EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: LA GAMIFICACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRADOR..... | 80 |
| DOCÈNCIA COMPARTIDA EN VALENCIÀ | 81 |
| EL LENGUAJE COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA | 82 |
| INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO ITALIANO | 83 |
| TRABAJANDO POR AMBIENTES..... | 84 |
| TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE | 85 |
| ACCESIBILIDAD EN PLATAFORMAS EDUCATIVAS | 86 |
| PROYECTO DUADOS..... | 87 |
| LOS PROYECTOS ENRIQUECEN NUESTRAS DIFERENCIAS..... | 88 |
| EL DOMINÓ DE LAS EMOCIONES | 89 |
| ¿QUÉ SE TRABAJA CUANDO “NO TRABAJAS”? | 90 |
| TECNOLOGÍA PARA LA VISIBILIDAD DE LA INCLUSIÓN | 91 |
| EL TEATRO COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | 92 |
| CONVIVÈNCIA AMB EL CENTRE VIRGEN DE AGOSTO (AVAPACE) | 93 |
| LA FAMILIA | 94 |
| EDUCAR RESPETANDO LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN INCLUSIVA..... | 95 |
| ¿TIENEN CABIDA LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL? 96 | 96 |
| APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL | 98 |
| INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON LOS COKITOS | 99 |
| CAMINO A LA INCLUSIÓN MEDIANTE PROYECTOS DE APRENDIZAJE | 100 |
| DOCENCIA COMPARTIDA | 101 |
| SÍNDROME DE DOWN: LECTURA, ESCRITURA I INCLUSIÓ | 102 |
| FEM MEMÒRIA!..... | 103 |



| | |
|---|------------|
| BOCCIA COMO DEPORTE INCLUSIVO | 104 |
| LA NATACIÓN INCLUSIVA COMO PROPUESTA EDUCATIVA PARA LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS | 105 |
| DIFICULTAD Y ALTERNATIVA AL APRENDIZAJE DE LAS TABLAS | 106 |
| APRENDIENDO, JUGANDO Y VIVIENDO JUNTOS. EL COLPBOL COMO EXCUSA | 107 |
| INCLUIR Y EDUCAR A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE REELABORACIÓN DE CUENTOS CON FAMILIAS | 108 |
| HACIA LA HETEROGENEIDAD DEL ALUMNADO | 109 |
| LA APLICACIÓN DEL <i>INDEX FOR INCLUSION</i> EN LA ESCUELA ITALIANA | 110 |
| EL HUERTO ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PARA OPTIMIZAR LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ADOLESCENTES CON AUTISMO | 111 |
| TALLER INTERNIVEL | 112 |
| LOGOPEDIA INCLUSIVA EN ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA (AVD)..... | 113 |
| INCLUSIÓN DE UN ALUMNO TEA GRADO 1 | 114 |
| LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA | 115 |
| POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC EN EDUCACIÓN INFANTIL | 116 |
| DOCÈNCIA COMPARTIDA | 117 |
| PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL A TRAVÉS DE CUENTOS | 118 |
| LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS..... | 119 |



PRESENTACIÓN

Ángel San Martín

Prof. Didáctica y Organización Escolar

Universitat de València

.... instruido por impacientes maestros, el pobre oye que es este el mejor de los mundos, y que la gotera del techo de su cuarto fue prevista por Dios en persona. Bertolt Brecht

Escarbo sin éxito en mi memoria para localizar una reflexión que me impresionó hace algún tiempo. La había planteado Hannah Arendt en uno de sus ensayos sobre la educación. Más allá de las palabras concretas, lo que me llamó la atención cuando la leí fue el énfasis que ponía en la generosidad con la que los adultos debíamos aproximarnos al hecho de la educación. Mantiene que, si no fuera por la llegada de los nuevos y de los más jóvenes, la desaparición de todo lo acumulado hasta ese momento sería inevitable. Hemos de facilitarles la oportunidad de acometer lo que nosotros, los adultos, ni siquiera imaginamos: prepararlos con tiempo para la tarea de renovar el mundo común.

No sé si en estos mismos términos o fue algo parecido a lo planteado por Arendt. Desde luego se le parecía mucho lo que vi en unas jornadas de trabajo a las que me invitaron a participar. Las organizaba el centro de formación del profesorado de una comunidad autónoma que todavía conserva esta vieja institución ocupada en el perfeccionamiento de profesorado. En aquella sala oscura y larga, se sentaba un grupo de asistentes, separados por una amplia horquilla de edad. Ya me habían avisado que la sesión estaba orientada a estudiantes de profesorado de los distintos niveles y a profesorado en ejercicio. La mezcla no podía ser más atractiva, a la vez que irreverente. Superaba todos los parámetros que uno pudiera imaginar para actividades de esta naturaleza.

Me causó tal impresión que, tan pronto como puede, les conté las sensaciones de aquellas jornadas a mis colegas y buscamos complicidades. Propósito que tampoco nos requirió demasiado esfuerzo. Nada más exponerle la idea a Josep Ramírez, soltó una sonrisa y nos confabulamos para hacer efectiva la iniciativa en la que colaboraría el CEFIRE y nuestro grupo de investigación. Lo que dieron de sí aquellas jornadas, inspiradas en la idea comentada más arriba, sólo ustedes podrán juzgar si pudieron asistir a las mismas o si tienen el tiempo y la dedicación para leer las páginas virtuales que siguen.

Como este conjunto de páginas tienen presencia por sí solas, ni siquiera deben considerar estas líneas como presentación. De hecho, no recurro al tópico de recordarles lo verdaderamente importante que es la educación en las sociedades contemporáneas. Y no lo menciono por respeto a ustedes y porque dudo de la veracidad de ese relato. Por el contrario, las autoras y autores de los textos que siguen han hecho el acto generoso de plasmar en unas páginas en blanco sus ideas y experiencias. Unos lo habrán hecho de

forma más breve y otros más extenso. Esto no importa, pues lo relevante es que cedan su saber para que quienes se inician en la profesión asuman que han de enfrentarse, a su modo, por supuesto, a lo inevitable: educar y aprender para renovar lo común.

Desde las primeras reuniones quedó claro que las sesiones de trabajo se vertebrarían en torno a dos líneas maestras: el entorno de aprendizaje y la inclusión. La oportunidad académica y política de estas grandes cuestiones nadie podía subestimar entonces. Tras esta segunda decisión, ya solo faltaba poner en marcha la logística que hiciera posible la celebración de un encuentro centrado en el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias en aulas diversas. Para lo cual, aunque sin demasiado tiempo, se hizo una convocatoria pública, además de servirnos de nuestros contactos para animar e incluso comprometer a algunos docentes a ponerse ante un público plural para hablar sobre las cosas que hacen y piensan en el aula.

Las piezas recogidas en esta publicación, por tanto, provienen de esas jornadas y se ordenan en torno a tres grandes apartados: conferencias, ponencias y comunicaciones. Ninguna de ellas es más relevante que el resto, todas son importantes para comprender el conjunto. El cual no es más que cruce de políticas y prácticas aquí desbrozado desde una doble perspectiva: la reflexión sobre los entornos en los que los sujetos generan el aprendizaje y, en segundo lugar, la articulación de las diferencias entre los individuos que constituyen colectivos de prácticas. Bien manejadas, las diferencias no restan, sino que suman, hacen al grupo más poderoso.

Todo eso es lo que les ofrecemos desde ahora en esta publicación. La versión que les llega es el resultado del trabajo de muchas personas, miembros del CEFIRE de Valencia y del Grupo CRIE. Por ello quiero reconocer desde estas líneas el trabajo de coordinación de Diana Marín, M. Isabel Pardo y M^a Isabel Vidal. Agradecerles un trabajo tan ingrato y minucioso de formateado y revisión de cada uno de los originales enviados. Y sí, de los que hemos recibido, porque muchos de los participantes finalmente han decidido no enviarnos nada y, por tanto, las aportaciones de aquellos días no aparecen en este documento. Lo cual nos obliga a reconocer y agradecer la generosidad de quienes sí hicieron el esfuerzo de pasar al papel sus ideas y pensamientos para poderlos compartir y, así, ayudar a quienes lo lean a mejorar su práctica e incluso sus sensaciones ante lo que pasa en y con el sistema escolar.

Llegados a este punto, sólo falta dejarles que continúen navegando por este documento buscando aquello que les sorprenda o simplemente que les refuerce en alguna de las convicciones que ustedes ya tienen. En uno u otro caso, daremos por bien empleado el esfuerzo por compartir retazos de nuestra profesión y nuestras vidas. Máxime si les invitan a introducir algún cambio en sus formas de imaginar y pensar el quehacer docente.



INTRODUCCIÓN

CONSTRUYENDO LA ESCUELA INCLUSIVA

M^a Isabel Vidal Esteve¹, Diana Marín Suelves² y M. Isabel Pardo Baldoví³

Grupo CRIE. Departament de Didàctica i Organització Escolar

Universitat de València

¹Isabel.Vidal@uv.es,² Diana.Marin@uv.es, ³Misabel.Pardo@uv.es

Sobre aquello que sustenta las Jornadas

La atención a la diversidad y el abordaje del tema de la inclusión es una gran preocupación que ha devenido en debate académico en los últimos años. La cuestión se orienta en torno a la educación de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo y a la determinación del contexto más favorecedor para su desarrollo. La educación constituye un tema de prioridad para la sociedad, es decisiva para su cohesión y, como fenómeno social, se encarga de la formación y desarrollo de todas las personas con el fin de prepararlas para la vida (García, Vigoa y Montero, 2018). Asimismo, cumple un papel esencial en el proceso de adquisición de los derechos humanos, gracias a una continua búsqueda de estrategias por ofertar una escuela para todos (ONU, 1990). Sin embargo, para que verdaderamente favorezca la inclusión, debe reconocer la diversidad como valor fundamental y como fuente de enriquecimiento personal.

La historia en la atención a la discapacidad ha sido en buena medida, y solo recientemente se ha empezado a revertir esta situación, una historia de exclusión (UNESCO, 1995). El proceso histórico ha ido avanzando a través de un conjunto de prejuicios que difícilmente se disolverán, lo que requiere de un modo de entender la educación que contribuya a ello en gran medida a través de comunidades educativas colaborativas acordes al derecho de inclusión (Alba, 2018).

Para las personas con diversidad funcional, en su acepción más actual, el acceso a la escolaridad en contextos ordinarios es una de las claves más importantes para asegurar su inclusión educativa y social, además de contribuir a mejorar su calidad de vida (Lozano y Peirats, 2019). Además, como alumnado merece y tiene derecho a asistir, al igual que el resto, a centros que proporcionen una educación inclusiva de calidad basada no solo en la presencia, sino en el aprendizaje y en la participación (Echeita y Ainscow, 2011).

Sin embargo, garantizar este principio supone un importante desafío para la comunidad educativa, y requiere de una dotación de recursos y estrategias adecuados con los que poder ofrecer una respuesta pedagógica adaptada. Es por ello que, con motivo de la reciente aprobación de la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado; en las siguientes páginas, profesionales de la educación de distintas etapas educativas proporcionan un conjunto de estrategias y buenas

prácticas inclusivas que, partiendo de dicho desarrollo normativo contribuyan a la consecución de una inclusión educativa de calidad.

Sobre los agentes necesarios

Consecuentemente, queremos aprovechar este espacio para mostrar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han hecho posible este encuentro, que no son pocas.

En primer lugar, a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació y a su Comisión de Cultura, por la cesión de un espacio singular como el Aula Magna y por la difusión del evento entre el personal y alumnado que formamos parte de ella. A la ilustrísima Decana, Dra. Rosa María Bo Bonet y a su equipo, por dedicar tiempo en su apretada agenda y respaldar esta iniciativa, participando en el evento siendo la encargada de la apertura de las Jornadas. Al Departament de Didàctica i Organització Escolar por su apuesta firme por la colaboración en la realización de todo tipo de actividades formativas.

En segundo lugar, al Centro de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE) de Valencia. A Josep Ramírez, al frente de la asesoría de Escuela inclusiva y transición entre etapas, por creer que era posible y por todo el trabajo realizado antes y durante las Jornadas. A la Directora del CEFIRE de Valencia, Teresa Vendrell, por su apoyo para que este encuentro se haya podido celebrar, y a su equipo, por el esfuerzo realizado en el transcurso de las sesiones.

En tercer lugar, a los miembros del Grupo de investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE), por trabajar por la inclusión, por compartir este espacio de encuentro con profesionales de otras etapas educativas y por el esfuerzo realizado en la organización de estas Jornadas; así como a los ponentes y moderadores. También consideramos necesario destacar la participación en las mesas redondas de profesionales de la educación de nuestro contexto próximo, miembros de equipos directivos, docentes y personal de apoyo, de escuelas públicas y concertadas, de centros específicos y ordinarios, y de asociaciones y servicios externos.

Por último, un especial reconocimiento a todos aquellos que habéis querido compartir vuestras experiencias, quedan compiladas en este libro de actas de las Jornadas Diálogos sobre Educación Inclusiva.

Sobre la estructura del texto

En un contexto tan complejo y cambiante como la sociedad actual, atender a la diversidad en la escuela constituye, más que nunca, un objetivo prioritario para cualquier profesional de la educación. Fruto de esta voluntad surge la iniciativa de realizar las Jornadas “Diálogos sobre Educación Inclusiva” y, consecuentemente, las páginas que aquí presentamos en las que se recopilan las distintas aportaciones realizadas durante el transcurso de las dos sesiones, así como las generadas por todos aquellos docentes que

han querido reflexionar al respecto y con ello contribuir a la confección de este libro de actas.

Los textos que aquí presentamos nacen de la propia realidad educativa de nuestro territorio, la Comunitat Valenciana, y tratan de responder al reto de avanzar hacia la construcción de una Escuela Inclusiva. Lo que implica el ejercicio de repensar la propia práctica educativa y, a partir de esta reflexión crítica, generar propuestas de cambio.

Para ello, el libro se inicia con una presentación a cargo del profesor Dr. Ángel San Martín, donde se refleja cómo se gestó y tejió la realización de estas Jornadas, producto final de una iniciativa de trabajo y reflexión compartida entre el CEFIRE de Valencia y el Grupo de Investigación CRIE de la Universitat de València. Con el objetivo de analizar las experiencias en cuanto a Educación Inclusiva que se están desarrollando en el presente, y a partir de las mismas generar un espacio de pensamiento y diálogo que permita el aprendizaje compartido entre profesionales.

Tras la presentación, se da paso a las Conferencias que se desarrollaron en las dos sesiones. En primer lugar, la Conferencia del Dr. José Ignacio Rivas Flores, Catedrático del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, quien con el sugerente título “Navegando fuera del currículum: Ecologías del Aprendizaje en tiempos inciertos” nos ofrece una interesante reflexión sobre los modos de aprender en el actual contexto caracterizado por la ubicuidad y la incertidumbre. Y, en segundo lugar, la ponencia a cargo de Teresa Vendrell y Josep Ramírez, del CEFIRE de Valencia, que constituye un acertado análisis del modelo inclusivo en el sistema educativo de la Comunitat Valenciana, así como de las implicaciones del nuevo desarrollo normativo.

A continuación, se presentan las aportaciones de los ponentes de las Jornadas, profesionales de distintos ámbitos y niveles educativos que ofrecen su particular visión sobre la Educación Inclusiva y cuentan, desde su propio saber hacer y práctica profesional, cómo se enfrentan día a día al desafío de avanzar hacia la construcción de una sociedad inclusiva.

El libro concluye dando la voz a otros profesionales que día a día están construyendo la Educación Inclusiva en nuestro territorio. En este último apartado de comunicaciones, docentes y educadores en activo de las distintas etapas educativas y de diferentes especialidades; así como estudiantes de postgrado del ámbito de la educación, ofrecen experiencias de buenas prácticas en este ámbito. En dichas experiencias, cada uno de ellos reflexiona sobre su quehacer cotidiano y sobre la vida en los centros escolares y en las aulas. Mostrando la verdadera realidad de lo que supone atender a la diversidad de forma inclusiva, mediante un ejercicio de investigación – acción en su trabajo docente.

En definitiva, presentamos un libro de actas polifónico que da voz y cabida a una gran variedad de profesionales que reflexionan y trabajan diariamente por y para la inclusión.

Referencias

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Journal of Parents and Teachers*, 374, 21-27.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(12), 26-46.
- García, L., Vigoa, Y. y Montero, A. (2018). A view to educational inclusion from the pedagogy of tenderness. OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(47), 11-24.
- Lozano, J. y Peirats, J. (2019). Espejismos y realidades en la evolución de la atención a la diversidad. En A. San Martín y J. E. Valle (Eds.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 183-203). Valencia: Calambur.
- ORDEN 20/2019 por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV). Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (8540/03.05.2019)
- Organización de Naciones Unidas (1990). Informe final de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Comisión Interinstitucional. UNESCO, UNICEF, BM. Tailandia.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad*. Madrid: UNESCO y MEC.



CONFERENCIAS

NAVEGANDO FUERA DEL CURRÍCULUM

Ecologías del Aprendizaje en tiempos inciertos

José Ignacio Rivas Flores

Catedrático Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga

Grupo de Investigación ProCIE / REUNID

i_rivas@uma.es

Resumen

Los modelos de aprendizaje que están teniendo lugar en los marcos educativos actuales (formales, no formales e informales) están teniendo grandes transformaciones, debido a los cambios de modos de relación, de interacciones entre los sujetos, de acceso al conocimiento y de revalorización de dinámicas tradicionales. Estos modelos circulan en entornos no curriculares en un sistema complejo, diverso, horizontal, rizomático, serendípico e invisible. Esto crea condiciones nuevas a nuestro alumnado, a los que los sistemas educativos de todo tipo, deben dar respuesta. Lo cual nos lleva a reconsiderar el sentido del currículum escolar, los modelos organizativos convencionales en las instituciones educativas, el rol docente y su profesionalización, así como el sentido del conocimiento y de los saberes con los que nuestro alumnado construye su visión del mundo. La hiperconectividad a través de las redes sociales, la sociedad de la información constituida como “poder gris” de la sociedad actual, el sentido del tiempo como componente esencial de la educación, están diseñando la educación en sus diferentes manifestaciones. Esta aportación intenta mostrar las dinámicas implicadas en estos marcos, a partir de una amplia investigación sobre este tema.

Palabras clave: Aprendizaje, sociedad de la información, conectivismo, educación no formal.

1. Presentación

El trabajo que se presenta es el resultado de las reflexiones emanadas del proyecto de investigación ECOEC¹, “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía”² (Rodríguez y Fernández, 2018). Esta investigación pretendía comprender el aprendizaje que no se realiza de forma explícita y que normalmente es invisible para la educación formal, si bien, juega un papel importante en los procesos de conformación de la ciudadanía y en la construcción de la subjetividad. De hecho, supone la participación en procesos colectivos y públicos, que acontecen en situaciones muy diversas y que podemos pensarlas como formales, informales o no formales. En nuestra investigación, trabajamos 16 casos de diferentes características: Educación formal, organizaciones sociales, culturales y políticas, formación de profesorado. Cada uno de ellos es entendido como una comunidad de prácticas (Wenger, 2001) y se caracterizan por poner en marcha dinámicas educativas, sociales o políticas peculiares.

Podemos entender las “ecologías del aprendizaje” como los escenarios complejos naturales de los que participan los sujetos, en los cuales acontecen procesos de subjetivación, apropiación, reflexión, comprensión e interpretación, relacionadas con prácticas sociales, culturales o políticas. La institución escolar, sin duda, es uno de estos escenarios con especial relevancia, en tanto que asume el mandato educativo de la modernidad (Pineau, Dussel y Caruso, 2001), si bien ha sido desbordado por las realidades sociales que se van configurando en los últimos años, de acuerdo a las nuevas condiciones de participación, de relación y de representación. Los nuevos patrones de comunicación emanados de los sistemas de comunicación actuales, han sido uno de los elementos desencadenantes de ese cambio (Cobo, 2019).

Resulta importante, desde la perspectiva del sistema educativo público, reconocer la importancia de estos aprendizajes en la reformulación de los currículos y de las prácticas educativas. En buena parte este sigue anclado en prácticas literarias y en un contenido prediseñado, que poco tiene que ver con las formas de construir el conocimiento en estos momentos. Con el concepto de “ecologías del aprendizaje” se busca, por tanto, comprender qué está ocurriendo en estas comunidades de práctica, en lo que se llaman aprendizajes invisibles y educación expandida (Cobo & Moravec, 2011; Fernández & Anguita, 2015). Entiendo que esto nos ayudará a comprender qué está ocurriendo en el entorno institucional escolar y generar las transformaciones necesarias.

2. Ecologías del aprendizaje en el marco de la sociedad Knowmádica

El conocimiento que se genera en la sociedad actual está cambiando sus reglas y sus formas de elaboración de una forma altamente significativa. Frente al conocimiento estable, basado en certezas, se empieza a erigir lo que se está denominando “Sociedad

¹ <https://proyectoecoec.wordpress.com>

² Proyecto financiado por MIMECO, (EDU2014-51961-P)

Knowmática” (Moravec, 2013) y sujetos *knowmads* o nómadas del conocimiento, que se caracterizan por compartir experiencias de co-creación y colaboración ciudadana. Los cambios en la sociedad actual hacen que se demanden una serie de nuevas habilidades y competencias, de carácter informar y flexible, ligadas a la educación permanente, que cambian el contenido y las maneras como aprendemos. Las nuevas alfabetizaciones relacionadas con las TIC, el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico relacionado con los contextos múltiples y cambiantes, el intercambio entre pares para producir nuevos saberes, etc., son formas que están adquiriendo los ciudadanos orientadas al desarrollo de contextos creativos, imaginativos e innovadores en un entorno de movilidad, en el que se mezcla lo local con lo global y lo real con lo virtual.

Con Ecologías del aprendizaje, por tanto, nos referimos al conjunto de contextos encontrados en espacios físicos y virtuales que proveen oportunidades de aprendizaje (Rodríguez & Fernández, 2018). Podemos constatar como se han difuminado, incluso roto, las fronteras que han delimitado los márgenes del aprendizaje en tiempos y espacios determinados de acuerdo a una visión estructuralista y funcional de la realidad. El aprendizaje tiene lugar en cualquier momento y lugar, de acuerdo a lo que se conoce como “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014), que se abre a nuevas relaciones, nuevas formas de interacción, nuevas jerarquías, que cambian las reglas de juego con las que hasta ahora se han manejado las instituciones educativas.

Afirman Valverde y Fernández (2018), “*esta teoría conduce a la superación de los dualismos en educación (v.gr. teoría vs. praxis), al convertir la «actividad» en la unidad mínima de análisis y, por consiguiente, adoptar un enfoque globalizador e integrador del proceso de aprendizaje*” (p. 74). El foco se mueve, por tanto, desde los “corpus teóricos” elaborados a la construcción de conocimiento a partir de las prácticas sociales, culturales y políticas.

De acuerdo con esto, cada contexto que entendemos como ecología, supone la configuración de actividades, recursos, materiales, condiciones, relaciones e interacciones... En definitiva, hay una mirada desde la complejidad que contiene y el conjunto de dimensiones diferentes que están actuando. No se puede afrontar, por tanto, desde una perspectiva unilateral y parcial, sino que hay que comprenderlo como un escenario que globaliza la experiencia de los sujetos. Por otro lado, cada uno de estos contextos está contenido en redes más complejas, no necesariamente jerárquicas, que van configurando una realidad global mucho más compleja. En definitiva, todos estos contextos están conectados entre sí, por lo que no podemos hablar de solo de realidades particulares sino de un sistema mundo en el que estamos inmersos.

Desde esta perspectiva, por tanto, Ecologías del Aprendizaje, en este marco knowmático, nos remite a la construcción compartida de una pluralidad de saberes, de acuerdo a la irrupción de la incertidumbre, la flexibilidad y la complejidad, como nuevo paradigma en nuestra visión del conocimiento. Se entiende que hay múltiples y variadas formas de comprender el mundo y la sociedad y que éstas se construyen desde una dinámica

participativa y colaborativa, alejada de las jerarquías académicas y científicas propias del racionalismo modernista que ha marcado los últimos 250 años.

De acuerdo con Floridi (2019), a lo largo de este tiempo han ido cambiando los factores que han controlado el sistema social, en el marco de la sociedad de mercado. Desde el control de los bienes y las mercancías, hasta el momento actual en que el poder se ha desplazado a la información. Esto es lo que este autor denomina *poder gris*: “Es esa capacidad para controlar los acontecimientos y el comportamiento de las personas al influir, tras bambalinas, en los influyentes, lo que tenía yo en mente al acuñar la expresión «poder gris»” (Floridi, 2019; p. 11).

Este se va adaptando a los cambios sociales de tal forma que hoy día podemos decir que este se ha vuelto considerablemente informativo, pero no en cuanto al mero control de los medios de comunicación, como podría pensarse hace no muchos años, sino en cuanto al control “de las preguntas que se pueden hacer, cuando y donde, cómo y por parte de quién y, por lo tanto, qué respuestas se pueden recibir Y dado que una pregunta sin respuesta es solo otra de nición de incertidumbre, se puede resumir todo esto diciendo que, en las sociedades de la información más maduras, la morfología del «poder gris» es la morfología de la incertidumbre. Quien controla las preguntas controla las respuestas, y quien controla las respuestas controla la realidad” (Ibidem; p. 15).

Estas nuevas reglas de juego configuran los contextos que entendemos como ecologías del aprendizaje, que afectan a la construcción de los modos e participación y de actividad de los sujetos, en direcciones muy distintas. De hecho, supone una fuerte horizontalidad de la construcción del conocimiento, de la información y de la acción, al mismo tiempo que se dan formas mucho más sutiles de control de estos mismos elementos, que es necesario hacer presentes.

3. El aprendizaje en el contexto de la incertidumbre

La pregunta que se deriva de la perspectiva anterior es acerca de qué aprendizaje es el que acontece en este escenario caracterizado por la incertidumbre y lo ubicuo, por tanto, delocalizado en relación a un contexto materialmente configurado; esto es, con un espacio – tiempo concreto. Podemos hablar, sin duda, de un cambio importante de paradigma desde una idea de aprendizaje “explícito”, radicado en los libros (o material impreso diverso) y en nuestras cabezas, a un aprendizaje “tácito” que radica en las personas y en sus prácticas.

En el modelo educativo convencional se sigue poniendo el énfasis en el contenido relacionado con un corpus estructurado y prediseñado, de acuerdo a las jerarquías culturales, académicas y políticas. Mientras tanto, la configuración actual de la sociedad coloca el peso del aprendizaje en “saber cómo”, poniendo el énfasis en la construcción compartida de este saber (Valverde & Fernandez, 2018). Perspectivas como “Doing your self” (Jenson, Dahya & Fisher, 2014), el movimiento “maker” (Hatch, 2014) o el “aprendizaje dialógico” (Paavola, Engeström, & Hakkarainen, 2012), actualizan la

perspectiva constructivista heredada de Vygotski, de acuerdo a los cambios materiales, pero también sociales, subjetivos y culturales.

Podemos hablar de varias características de este aprendizaje que se construye en estos contextos, algunas de las cuales ya han ido apareciendo en los comentarios anteriores.

- *Compartido*: El aprendizaje se construye a partir de la relación entre los sujetos y las formas como cada uno va resolviendo sus situaciones. No hay una jerarquía que establezca el valor de verdad, sino que se intercambian, desde una relación horizontal, las acciones de cada uno. No hay un criterio experto que resuelve, sino sujetos que comparten como van resolviendo.
- *Triangólico*: Se refiere a la interacción entre sujetos (o grupos) que desarrollan “objetos de conocimiento” compartidos (materiales o conceptuales) a través de un tipo específico de construcción del conocimiento (Valverde & Fernandez, 2018). Por tanto pone en relación a sujetos triangulando con los artefactos que construyen en un escenario cultural particular.
- *Serendípico*: Se refiere a los aprendizajes que se producen de forma fortuita, casual e inesperada, pero que es parte de los procesos que tienen lugar en el seno de los contextos. No siempre el aprendizaje es fruto de una previsión o de una intención manifiesta, sino de lo imprevisto, de lo espontáneo o de lo no pensado. Los sujetos están abiertos a los acontecimientos que tienen lugar, sea cual sea su condición, y son incorporados a sus aprendizajes.
- *Ubicuo*: Siguiendo la perspectiva de Burbules (2014), esta característica se refiere a la atemporalidad del aprendizaje y a su deslocalización. Esto es, el espacio y tiempo del aprendizaje puede ser en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que está ligado a las posibilidades de los sujetos de acceder a cualquier contenido independientemente de su ubicación, a través de los recursos virtuales disponibles.
- *Invisible*: Los aprendizajes no se expresan de una forma explícita en forma de recursos materiales como es un libro de texto o una producción cultural material, sino que tiene lugar en las interacciones, los intercambios y en las prácticas de los sujetos.
- *Situado*: Si bien, como antes indicaba, el aprendizaje es ubicuo, también tiene mucho que ver con el contexto en el que tiene lugar, entendiendo este, tal como vengo indicando, en un sentido complejo y flexible (Lave & Wenger, 1991). El

valor del aprendizaje y sus posibilidades de uso tienen que ver con los escenarios en los que se producen,

- *Distribuido*: El aprendizaje no está ligado a jerarquías de expertos, sino que se distribuye entre los sujetos desde la horizontalidad y la participación. Lo cual no sitúa el saber en un sujeto con autoridad, sino que se construye en el libre intercambio entre los sujetos. En esta dinámica podemos entender la presencia de los influencers, los youtubers, los foros sociales, los laboratorios de cambio, y otras formas emergentes de compartir la información.

De alguna forma, en el contexto de la conformación de ciudadanía, estas características del aprendizaje conducen a poner el foco en la capacidad de los sujetos de decidir acerca del conjunto diverso de posibilidades que se le abren, rompiendo con la dependencia de una autoridad académica y/o moral que establece el criterio de verdad. Desde el campo educativo nos obliga a cambiar el objeto de la enseñanza y de las prácticas docentes, desplazándose del contenido a los criterios. La batalla de la información, por decirlo así, la ha ganado los medios de comunicación, por lo que es imperativo formarse en las decisiones acerca de la complejidad y diversidad de esta información. Lo cual nos sitúa directamente, en la cuestión de la “democracia”, como eje que da sentido al aprendizaje, ya que lo vincula con la participación, la horizontalidad, el compartir, etc.

4. Ámbitos de comprensión de las ecologías del aprendizaje

Para terminar planteo de forma muy sucinta los 4 ámbitos desde los que analizar las ecologías del aprendizaje (Rodríguez & Fernández, 2018): Ecologías personales, ecologías de medios, ecologías comunitarias y ecologías de saberes.

4.1. Ecologías personales

Se refieren a la reconstrucción de la subjetividad como un proceso paradójico, complejo, discontinuo y contradictorio. No hay una línea única, establecida y prediseñada, sino que los sujetos tenemos que atender a propuestas variadas, a menudo no coherente ni congruentes, que van diseñando identidades múltiples (Bauman, 2006). Las referencias globales y totalizadoras, como la religión, los sistemas ideológicos o las grandes narrativas sociales, pierden espacio a favor de una transformación recíproca de carácter personal y colectivo que se mueve entre el conocimiento tácito, las prácticas y las conceptualizaciones. Esto supone una gran movilidad en las decisiones personales y públicas, centradas en lo personal: intereses, problemas, conflictos, etc. a los que se busca dar respuesta desde el “hacer”, generando otra narrativa sobre la experiencia.

4.2. Ecologías comunitarias

Se entiende lo comunitario como aprendizaje, en tanto que contiene formas de acción, de pensamiento y de creación propias, desde la complejidad a la que vengo haciendo

referencia continuamente. Frente al inconformismo por la incompetencia de los mecanismos establecidos se da valor a la creación compartida, a los procesos internos, de tal forma que tiene lugar una reconceptualización de lo institucional, del liderazgo, la toma de decisiones, etc. Se generan estrategias de auto-gobierno por parte de los propios agentes de transformación a través de movimientos sociales y políticos horizontales: Este es el caso del movimiento 15M, de los foros sociales, etc.

4.3. Ecologías de medios

Se produce una ampliación del mapa de recursos en una multiplicidad de contextos, que establecen relaciones entre sí, de tal forma que adquieren sentido en relación a otros medios. En este sentido hablamos de “hipermediaciones” tanto virtuales como materiales, sociales o culturales. En el sistema actual el contexto digital difumina las fronteras del aprendizaje tal y como se conocía, desbordándose los límites de las instituciones, las metodologías y las disciplinas.

4.4. Ecologías de saberes

Se plantean nuevas formas de formación teórico-práctica con espacios sin intención educativa que provocan transformación personal. Al mismo tiempo, conviven epistemologías múltiples que responden a las diversas formas de conocer de los diferentes sujetos. El conocimiento personal, práctico, las conocidas como habilidades blandas, ligadas a la gestión de lo personal, la comunicación y la interacción, adquieren relevancia, situándose en un lugar relevante, con valor propio.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1880/1396> el 21 de enero de 2015.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fernandez, E., & Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 1-19.
- Floridi, L. (2019). Prólogo: El nuevo poder gris. En C. Cobo, *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales* (pp. 11-16). Madrid: Fundación Santillana.

- Freire, J. (2012). Educación Expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. & Díaz, *Educación expandida* (pp. 67-84). Sevilla: Zemos98.
- Hatch, M. (2014). *he maker movement manifesto: rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. New York: McGraw-Hill Education.
- Jenson, J., Dahya, N., & Fisher, S. (2014). Valuing production values: a ‘do it yourself’ media production club. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 215-228.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Moravec, J. (2013). Knowmad society: the “new” work and education. *On the Horizon* (21), 79-83.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The dialogical approach as a new form of mediation. En A. Moen, A. Morch, & S. Paavola, *Collaborative knowledge creation: practices, tools, concepts* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, J. B., & Fernandez, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.
- Valverde, J., & Fernandez, M. (2018). Comunidad DIY/Maker de aprendizaje dialógico en un ecosistema digital. En J. Rodríguez, & E. Fernandez, *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 71-88). Madrid: Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

INTRODUCCIÓN AL DECRETO 104/2018 DE 27 DE JULIO, DEL CONSEJO, POR EL CUAL SE REGULAN LOS PRINCIPIOS DE EQUIDAD Y DE INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO

Teresa Vendrell Cabrera¹ y Josep Ramírez Fayos²

¹Directora Cefire València, direvalencia@gva.es y ²Asesor de escuela inclusiva y transición entre etapas, ramirez_josfay@gva.es

Resumen

El conjunto del sector docente, de un tiempo a esta parte, ha expresado con anhelo y, en ocasiones, con cierta desesperación, una petición específica acerca de cuál será la articulación de los recursos y su gestión técnico-pedagógica de cara a responder de forma adecuada e inclusiva a los distintos perfiles de alumnado que llenan nuestras aulas. Todas las especulaciones y comentarios diarios en torno a la evolución de un modelo integrador a uno más inclusivo, tienen en su punto de mira el qué y cómo proceder desde un ámbito organizativo –y específicamente didáctico de aula- en nuestro día a día en los centros educativos. Los principios referentes a la presencia, participación y aprendizaje, recurrentemente descritos en este Decret, han de tener una traducción efectiva en la *praxis* ordinaria hallándose ésta impregnada por ellos. Es en este apartado normativo en donde se empiezan a dilucidar los componentes que tratarán de dar una respuesta educativa más acorde con los principios inclusivos que rezan en el preámbulo y primer capítulo de esta importante disposición; todo ello contemplando que el ámbito de actuación legislativo se instala para la totalidad de enseñanzas valencianas no universitarias.

Palabras clave: Inclusión, aprendizaje, concreción curricular, formación profesorado, intervención sistémica

El Decret tiene una estructura que consta de un preámbulo, siete capítulos con treinta y cinco artículos, tres disposiciones adicionales, una única disposición derogatoria, dos disposiciones finales y un anexo.

El preámbulo está dividido en tres partes. En la primera parte se describe una línea del tiempo en lo referente a los antecedentes normativos donde progresivamente se van dibujando los principios que se establecen en el presente decreto:

- La Constitución Española, que reconoce el derecho en la educación a todas las personas.
- La ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- El decreto 39/1998, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- La ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad, donde se establece que se tiene que garantizar, entre otros el derecho a la atención temprana de las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad y el derecho a la evaluación sociopsicopedagógica
- La ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, que concibe el principio de inclusión como garantía para la equidad y la calidad de la educación.
- En diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad con una serie de medidas de no-discriminación y de acción positiva. El Estado español ratificó este tratado en marzo de 2007, por lo tanto, sus principios se convierten desde este momento en exigibles en todo el territorio español.
- La ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Mayo 2015, en el Foro Mundial de la Educación se aprueba la Declaración de Incheon (Corea) “Educación 2030: Hacia una Educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas”.
- En el contexto europeo, en 2015, la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales, definió su posición ante la educación inclusiva y manifestó que los “principios operativos que orientan la aplicación de las estructuras y los procesos en los sistemas de educación inclusiva tienen que ser el de la equidad, la eficacia, la eficiencia y el aumento de los éxitos de todas las partes interesadas - el alumnado, sus familias, las y los profesionales de la educación, las personas representantes de la comunidad y tomadoras de decisiones- a través de oportunidades educativas accesibles de alta calidad”.

En la segunda parte del preámbulo, se resalta la participación como un factor clave de la calidad y la eficiencia, extendiendo el concepto de inclusión a todo el alumnado, especialmente a las personas y colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión social; no solo a las personas con discapacidad. En este sentido se destaca

que la comunidad educativa tenga clara la diferencia entre los conceptos de segregación, exclusión, integración e inclusión (Ainscow, 2001) y conozca la evolución que se ha producido en el seno sistema educativo valenciano. De este modo se hace patente la necesidad de educar en la diversidad empleando los recursos funcionales, organizativos, curriculares o personales, para atender a las situaciones únicas de cada una de las personas, proporcionando el diferente nivel de apoyo que se requiera, según la amplitud, cariz, duración e intensidad.

La tercera parte, anticipa las concreciones de carácter práctico que se desarrollarán en el capítulo IV e incide en la necesidad de renovar el compromiso del desarrollo de la educación desde una perspectiva de igualdad de oportunidades, calidad y equidad educativa. El Decret se enmarca dentro del Plan Valenciano de Inclusión y Cohesión Social 2017-2022, marco de políticas inclusivas de la Generalitat como la oportunidad de avanzar hacia un nuevo paradigma y un modelo de políticas sociales basadas en el respecto a la dignidad humana.

La educación, como derecho fundamental, concierne a la sociedad en su conjunto, desde los poderes públicos, Administración educativa, hasta las familias, asociaciones y otras instituciones públicas o privadas. La calidad de la educación depende de todas las personas que conforman la sociedad en cada momento. Por lo tanto, se trata de fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción (Echeita, 2010) en el sistema educativo de todo el alumnado y adoptar las actuaciones de intervención educativa que se consideran necesarias para dar respuesta a sus necesidades, en colaboración y coordinación con todos los recursos socio-comunitarios que sean necesarios, así como desarrollar políticas educativas de última generación.

El capítulo I consta de cuatro artículos. El artículo primero trata sobre el objeto del Decret: por un lado, establecer y regular los principios y actuaciones encaminadas en el desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano. Y por otro, conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas.

El artículo segundo determina los destinatarios y el ámbito de aplicación: centros docentes sostenidos con fondos públicos de niveles educativos no universitarios y centros educativos no sostenidos con fondos públicos.

El artículo tercero enumera los principios generales:

1. La diversidad como un valor positivo y enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Proporcionar entornos saludables, seguros, sostenibles y democráticos y una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado.

3. Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en contextos comunes y a lo largo de toda la vida.
4. La inclusión es un proceso de mejora continua que supone la reflexión sobre las barreras que generan desigualdad, la planificación eficaz, la aplicación de los cambios y evaluación del impacto.
5. El modelo de educación inclusiva tiene que estar presente en todos los planes, programas y actuaciones.
6. Prestar especial atención en la prevención, detección e intervención temprana.
7. La participación de toda la comunidad educativa, cosa que contribuye a la cohesión social y la resolución pacífica de conflictos.
8. Establecer vínculos de colaboración con otros sectores, como son los del ámbito de la salud, bienestar social y servicios de protección a la infancia y adolescencia.
9. Incorporación de las medidas que aseguran la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional.
10. Aplicación flexible de múltiples recursos organizativos, curriculares, materiales y personales para atender las situaciones en que el alumnado necesite algún tipo de apoyo.
11. La orientación educativa como elemento importante que contribuye a la dinamización pedagógica, la calidad y la innovación.

En el artículo cuarto se establecen las líneas generales de actuación como son:

- La identificación y eliminación de barreras en el contexto.
- La movilización de los recursos para dar respuesta a la diversidad, entre ellos, apoyos para la personalización e individualización de la enseñanza. Tanto desde el punto de vista de la accesibilidad y utilización de los espacios y materiales, distribución de los tiempos, organización de los equipos docentes y agrupamientos de alumnado, como del garante hacia la coherencia y continuidad entre las actuaciones.
- El compromiso con la cultura y los valores inclusivos y la implementación a las prácticas educativas: participación, sentido de pertenencia, solidaridad, cooperación, colaboración, convivencia y resolución dialogada y pacífica de los conflictos.
- El desarrollo de un currículum para la inclusión, que responda a los principios de relevancia, pertenencia y sostenibilidad y tenga presente la diversidad de todo el alumnado. Tiene que estimular la motivación y la implicación; aplicar medios de representación y de expresión múltiples y varios; complementar contenidos y criterios de evaluación referentes al conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad personal, social y cultural; emplear metodologías activas que promuevan la interacción, colaboración y la cooperación; aplicar procesos e Instrumentos participativos de evaluación del alumnado que facilitan la planificación, identificación y organización de apoyos, la selección de materiales curriculares y

didácticos acuerdos con los principios mencionados. Sobre todo, aquellos que visibilizan la situación de las mujeres desde la perspectiva cultural e histórica, incluyendo modelos de referencia y eliminando prejuicios sexistas.

Como síntesis final, podemos decir que en este Decret se nos solicita a todo el profesorado de los centros de la Comunidad Valenciana un cambio de paradigma, desde aquél centrado en el déficit al de la escuela inclusiva, el cual pretende detectar y eliminar las barreras que se encuentren en el contexto para alcanzar el aprendizaje de todo el alumnado a lo largo de la vida. La inclusión desde esta perspectiva supone el cambio de mirada hacia la diversidad como elemento positivo y enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, pretende que la escuela se convierta en el elemento dinamizador y catalizador de los cambios hacia la equidad y la inclusión social. Todo ello dentro de entornos saludables, seguros, sostenibles y democráticos, con objeto de que todas las personas puedan conseguir el máximo desarrollo personal posible.

Organización de la respuesta educativa en el marco de la educación inclusiva: Decret 104/2018, de 27 de julio.

Desde la Subdirección General de Formación del Profesorado, así como de otras entidades vinculadas con la formación permanente del profesorado, se han ofrecido, desde hace unos años, multitud de ediciones formativas relacionadas con metodologías inclusivas. Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo, docencia compartida, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, diseño universal de aprendizaje, programaciones multinivel, unidades didácticas integradas, trabajo por ámbitos... Todos ellos son aspectos trabajados y en constante modo de oferta pedagógica destinada hacia el conjunto docente. Sin embargo, la totalidad de prácticas mencionadas carecía (todavía carece) de una estructura organizativa colaborativa expresa que convierta la práctica atomizada del docente, en la respuesta colegiada del centro o del sistema educativo por extensión. La intención de este Decret se centra en dotar de una estructura organizada por niveles en los distintos momentos o contextos de respuesta educativa que necesita el alumnado, con la finalidad de catalizar el conjunto de competencias y habilidades que todas las personas poseemos.

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión se articulan de forma jerarquizada pero también flexibilizada, desde las estructuras genéricas y holísticas de centro, en su primer nivel, hasta la práctica directa de aula con el alumnado en sus niveles tercero y cuarto. El primer nivel contempla al Proyecto Educativo de Centro como eje vertebrador de la respuesta a la inclusión. Una vez se erige el PEC como piedra angular de la respuesta, ésta lleva asociada que el conjunto de planes y programas que se incardinan en la estructura del Proyecto educativo de Centro han de estar regidos, construidos y elaborados bajo las premisas de la educación inclusiva. Como se ha comentado en la descripción del preámbulo, desde una perspectiva inclusiva el Proyecto Educativo ha de

teñirse de un halo de corresponsabilidad entre los distintos agentes que forman parte de la Comunidad Educativa en un sentido maximalista. La educación inclusiva entiende que la Comunidad Educativa es algo más amplia que el conjunto de madres y padres usuarios de los servicios del centro. La Comunidad Educativa contempla una multiplicidad de agentes que va desde los recursos, servicios y competencias de otras administraciones (sanidad, bienestar social, políticas inclusivas, función pública...) hasta la participación del conjunto de instituciones y organizaciones coexistentes en las localidades y barrios donde se ubican los centros. La actuación colegiada a todos los niveles es una de las máximas de referencia para una escuela inclusiva, abierta, democrática y plural en la que, de igual forma que pertenece a todos, necesita a su vez de la participación de todas las personas con objeto de maximizar las posibilidades potenciales a nivel competencial del conjunto del alumnado (Echeita, 2010).

El segundo nivel de respuesta educativa es el que alude a la concreción anual de todos los planes integrantes del Proyecto Educativo en la figura del Plan de Actuación para la Mejora. Éste en un matiz de enorme relevancia pedagógica de cara a la incorporación efectiva de las medidas y principios de cariz inclusivo que pregonan el presente Decret. El Plan de Actuación para la Mejora, PAM, ha sido considerado en el seno de los centros hasta nuestros días como –meramente- la plataforma de petición de recursos personales y materiales para el desarrollo en la *praxis* de distintos planes específicos y medidas de apoyo a la inclusión; Orden 38/2016, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Desde la publicación del Decret objeto de este escrito, se dota finalmente al PAM del talante pedagógico y didáctico necesario como para erigirse en el documento de centro que estipula y matiza el qué y cómo lo vamos a hacer cada curso académico en el ámbito competencial de los distintos planes: Plan de acción tutorial, Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa, Plan lingüístico de centro, Plan de igualdad y convivencia, Plan anual de comedor, Plan de fomento lector. Es, por tanto, una concreción curricular que protocoliza y sistematiza las actuaciones del conjunto del profesorado y, por extensión, de la comunidad educativa. La relevancia otorgada al PAM en el Decret 104/2018, de 27 de julio, del Consell es una oportunidad única para incorporar a nuestro sistema educativo el concepto pedagógico anglosajón de *policy*, entendido como protocolo que vehicula las actuaciones, coordinaciones y metodologías a utilizar por los distintos profesionales, independientemente del rol que ocupan dentro del organigrama de centro en un momento concreto (Elliot, 2000). La ausencia del concepto de protocolo consensuado, democrático, sistémico y sistemático, en nuestro sistema educativo ha redundado con el paso de los años en un perfil profesional docente técnico, atomizado e individualista (Kemmis, 1986) en el que las acciones colegiadas en sentido organizativo pedagógico, pero también en sentido didáctico y metodológico de aula, brillan en muchos casos por su ausencia, cristalizando en organizaciones carentes de cohesión y coherencia en las que la lógica de la enseñanza docente se halla por encima de la del aprendizaje discente (Gimeno Sacristán, 1992). Con ello también se pretende minimizar las acciones colegiadas que surjan como consecuencia *de las filias y fobias* del profesorado, defenestrando tácitamente el hecho que supone trabajar solo junto a aquellas

personas con las que tenemos afinidad y descartando la acción profesional grupal con aquéllas que no son de nuestro agrado.

Es en este Decret donde hallamos de forma explícita todas las actuaciones objeto de ser protocolizadas y consensuadas en el seno de los Claustros, COCOPEs, Ciclos y Departamentos que conforman el Plan de Actuación para la Mejora: concreción anual de todos los planes que forman el proyecto educativo; organización de los grupos con criterios inclusivos; organización de actividades de refuerzo y profundización; medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el curso; organización de la optatividad; organización de las horas de libre disposición al centro; organización de actividades complementarias; organización del programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento; programa de refuerzo para 4º de la ESO; programa de aula compartida. Claro está, en función de los niveles ofertados en cada uno de los centros, los equipos directivos deberán contar con unos u otros protocolos de actuación, pero gracias a la introducción por sí misma del propio concepto protocolo, sistémico y sistemático, y de corte reversible, modulable y modificable en función de los consensos adoptados, podemos generar en nuestras instituciones pequeños modelos propios pedagógicos de centro dentro del paradigma de la educación inclusiva. Y esto es todo un reto y, a su vez, una oportunidad.

Cabe apuntar para cerrar el segundo nivel de respuesta educativa, que al margen de la figura protagonista del PAM, nos hallamos también con la necesaria flexibilización de las programaciones didácticas, las cuales, dentro de los parámetros del diseño universal de aprendizaje, han de dar respuesta a la accesibilidad del conjunto heterogéneo y diverso de alumnado. La programación didáctica, estipulada a nivel autonómico por la Orden 45/2011, contempla en distintos apartados la necesidad de plantear los bloques de contenido de manera accesible para la totalidad el alumnado, recurriendo a la diversificación metodológica y a la heterogénea presentación de las actividades con objeto de vehicular la accesibilidad cognitiva, sensorial, física y emocional. En consecuencia, aparte de la protocolización colegiada de actuaciones, el segundo nivel de respuesta halla en la programación flexibilizada de las actuaciones del equipo docente, su máximo exponente. El propio Decret hace alusión a las actividades de refuerzo y ampliación y a su vez a aquellas transversales que fomenten la igualdad y la convivencia, insertas en las unidades didácticas y en la concreción de los diferentes planes en el Plan de actuación para la mejora; holístico y puntualizado con periodicidad anual

El tercer nivel de respuesta lo constituye el conjunto de medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implica apoyos o medidas ordinarias adicionales. Este nivel incluye medidas curriculares que tienen como referencia el currículum ordinario y como destinatarios alumnado con garantías de titular. Se implementa por los equipos docentes sin perfiles profesionales especializados, incluyendo actividades de enriquecimiento y refuerzo, organización del currículum por ámbitos, programas puntuales de refuerzo afectivo y emocional y medidas para estados de transición que garanticen la permanencia en el proceso de aprendizaje. Estas medidas

se deben contemplar en la concreción anual específica del PAM referente al Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa. La definición clara de este nivel se matiza en la adicionalidad de los refuerzos siempre catalogados como refuerzos ordinarios. En consecuencia, entre las medidas adoptadas cabrían aquellas dispensadas por más de un profesional docente, siempre y cuando ninguno de ellos cuente con una profesionalización específica destinada a la atención a las necesidades educativas especiales. Medidas como los desdobles heterogéneos, la flexibilización curricular, la docencia compartida y otras casuísticas –especificadas en la ya publicada Orden 20/2019, de 30 de abril, referente a la respuesta educativa en el marco de la inclusión– como la accesibilidad personalizada con medios comunes, el enriquecimiento curricular, los programas de aprendizaje intensivos de lenguas, los itinerarios formativos personalizados en FPA o la exención de calificaciones en Bachillerato, se instalarán en este nivel.

Por último, nos encontramos con el nivel cuarto de organización de la respuesta educativa en el marco de la educación inclusiva. Éste contempla todas las actuaciones dirigidas al ANEAE (alumnado con necesidades educativas objeto de apoyo educativo). Las actuaciones con marcado perfil individualizado se llevarán a término puntualmente por profesionales especializados previa evaluación *sociopsicopedagógica*. Como documento de nueva incorporación en este nivel destaca el Plan de atención personalizado, entendido como aquel *macrodocumento* que recoge todas las medidas pedagógicas dirigidas a proporcionar una respuesta educativa adecuada y singular al alumnado objeto de intervención

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2010). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones
- Elliot, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Car, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.



PONENCIAS

PROGRAMA DE APOYO A LA ESCOLARIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN ESCOLAR EN NAZARET Y LA PUNTA

Esteban Burillo Borrego

Coordinador de Programas Asociación el Arca, Valencia

arca@elarcanazaret.org

Resumen

Nuestra contribución a la reflexión sobre la inclusión en la escuela se basa en la narración de la experiencia de trabajo conjunto entre la Asociación el Arca y los Centros Educativos de nuestro contexto de intervención al servicio de la mejora de los itinerarios escolares de los niños³.

La clave de la experiencia es la apuesta por la complementariedad de las miradas sobre los procesos educativos intentando incorporar el máximo de miradas para contribuir a mejorar los itinerarios de la infancia más vulnerable.

Diría que los países occidentales, al democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar. Simplemente han abierto las puertas, pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar.

Esto ha desembocado en una paradoja: aquellos que tradicionalmente eran víctimas de la exclusión escolar se han vuelto culpables de su propio fracaso. Y esto ha engendrado en los niños y sus familias una forma de rencor social mezclada con el sentimiento de haberse equivocado, porque se les ha dicho “venid”, “entrad”, pero no se ha procurado que en el interior encuentren su sitio y prosperen.”

Philippe Meirieu⁴

³ A lo largo del presente documento, y en concordancia con indicaciones del Plan de Igualdad del Arca (aprobado por la Asociación y visado en fecha 25/10/2018), utilizamos el género gramatical masculino no marcado como universal, sin adscripciones de género social, para garantizar la neutralidad del discurso. De este modo nos alineamos con las tesis de autores críticos con las “Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua” sin dejar de compartir completamente el fondo de la cuestión: Existe sexismo lingüístico y que hay que denunciarlo. [Para más información: <https://www.sexismoylenguaje.com/>]

⁴ Entrevista a Philippe Meireiu. Revista Panorama <https://panorama.oei.org.ar/entrevista-a-philippe-meirieu/> Consultado el 31 de mayo de 2019

Desde la Asociación el Arca llevamos más de 25 años trabajando con niños y niñas de familias altamente vulnerables o en situación de franca exclusión social de dos barrios de la periferia sur de la ciudad de València (Nazaret y La Punta)

Durante todos estos años hemos acompañado a todas esas familias que suman a sus dificultades económicas, problemáticas complicadas relacionadas con la falta de formación, la precariedad de la vivienda, la discapacidad, la falta de red de apoyo, problemas judiciales...y un largo etcétera.

Los niños y las niñas, entre tanto, se convierten en víctimas inocentes de un contexto en el que les ha tocado vivir y eso les debería colocar en el centro de todo el sistema de protección social.

Con índices de analfabetismo que triplican la media de la ciudad (y casi duplican la media del distrito), y veinte puntos de diferencia en porcentaje de población sin graduado escolar (54% en el barrio frente al 34.2% en la ciudad)⁵, no parece necesario detenerse mucho más en argumentar la necesidad de intervenir de manera urgente y creativa para la prevención del absentismo, el abandono prematuro y el fracaso escolar.

A partir de ahí, en 2011, planteamos la necesidad de acometer un proyecto de apoyo a la escolarización que se articula alrededor de tres ejes: Visibilidad del problema, flexibilidad como herramienta y mediación como estrategia desde un modelo de trabajo conjunto en el que diferentes instancias aporten cosas diferentes.

Creemos que la aportación que las entidades de intervención social podemos hacer a los itinerarios vitales y formativos de los niños y niñas complementan de manera adecuada la tarea educativa y formativa de los centros escolares y el trabajo de intervención social de la red pública de Servicios Sociales. La red, desde nuestro punto de vista, no es una opción, es la **única** opción de proteger a estos menores.

La complejidad del problema y la configuración del territorio invitan a buscar soluciones en planteamientos de colaboración entre entidades diferentes, que ya venimos colaborando conjuntamente en una red comunitaria de trabajo con menores. Así, los centros escolares, los Servicios Sociales Municipales, los recursos deportivos del Ayuntamiento, y los Centros especializados de intervención con menores, nos planteamos enfrentarnos a esta problemática de un modo coordinado aprovechando el valor que cada una de las entidades podemos aportar.

Hemos centrado nuestra apuesta en la intervención sobre la realidad de la escolarización de la población más vulnerable del barrio a través de cuantos frentes podamos intervenir.

⁵ Ayuntamiento de Valencia Web de estadística municipal

<http://www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/fDocMapaImagen?ReadForm&coding=CarrtoBarrios&lang=2&nivel=3&idColumnaApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>

La clave metodológica que sustenta nuestra acción es establecer estrategias de trabajo conjunto con todos los agentes educativos de la comunidad para mejorar el logro escolar de la población infantil en riesgo de los barrios de Nazaret y La Punta.

1. La Asociación

El Arca es una Asociación sin ánimo de lucro que nació en el barrio de Nazaret de Valencia en el año 1991. Desde entonces queremos acompañar a las personas de Nazaret que se encuentran en situación de desigualdad en su desarrollo personal y social, promoviendo así la construcción de un barrio más justo y solidario.

- Creemos en la potencialidad de desarrollo personal y social de niños y niñas, jóvenes y familias del barrio transmitiendo tal convicción en todos sus ámbitos de acción.
- Ofrecemos espacios de calidad de aprendizaje, formativos y desarrollo, para las personas que viven y participan en Nazaret desde la especialización en el trabajo con la infancia y la juventud.
- Contamos con una estructura de acción sólida derivada del voluntariado como estructura de participación social y solidaridad con el barrio, y como promotor de la consolidación de la misma Asociación a través de los diversos programas.
- Apostamos por el trabajo en red y de coordinación como clave de mejora y transformación social.
- Mantenemos una estructura consolidada a través de una financiación sostenible para el desarrollo de su misión.

El trabajo socioeducativo de la entidad se despliega en cuatro grandes líneas de intervención:

- *Apoyo convivencial y educativo*
- *Apoyo a la escolarización y flexibilización escolar*
- *Apoyo familiar y comunitario*
- *Programa de voluntariado*

Para estas cuatro áreas en su conjunto nos planteamos los siguientes objetivos estratégicos que se convierten en los principales programas del centro:

1. Reducir el absentismo y el fracaso escolar (Programa de apoyo a la escolarización)
2. Educar en el ocio y tiempo libre educativo. (Programa de apoyo convivencial)
3. Mejorar la capacitación laboral (Programa de capacitación sociolaboral)
4. Contribuir a la mejora de la red social del barrio (Programa de intervención comunitaria)

Es en este contexto en el que desarrollamos el proyecto de apoyo a la escolarización y flexibilización escolar que, a continuación, pasamos a presentar con detalle

2. Descripción general del Programa de Apoyo a la Escolarización

2.1. Objetivo General

Contribuir a que la escuela sea un espacio protector y de aprendizaje para la infancia vulnerable.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer estrategias de apoyo educativo y flexibilización académica innovadoras que contribuyan a reducir los desfases curriculares de los menores y aumentar la adherencia al sistema.
- Aumentar la implicación de las familias en la escolarización de los menores
- Fomentar la cultura de la protección y el buen trato en los espacios educativos del barrio para garantizar la existencia de espacios protectores para la infancia.

3. Descripción de las acciones

El programa se estructura alrededor de toda una serie de acciones complementarias entre sí que pretenden contribuir a provocar cambios en los diferentes espacios en los que se desenvuelven los menores y, al tiempo, en todos los agentes implicados en los procesos educativos (formales, pero también informales) que constituyen el entorno de desarrollo de la infancia.

Estas acciones forman parte de un todo dinámico que va cambiando conforme avanza el programa, cambian las necesidades, evolucionan la relación con los centros educativos o existen recursos disponibles.

3.1. Acompañamiento escolar matinal (detección de absentismo y de seguimiento intensivo individual de la escolarización)

Desarrollamos, en coordinación con las cuatro escuelas del entorno, una acción de detección del absentismo en primaria y de acompañamiento familiar con casos de absentismo grave en el barrio mediante la presencia en los centros por la mañana y actividades que ponen en valor la asistencia al centro escolar acompañados de actividades de seguimiento con las familias y el centro. Desde 2018, con la ampliación del Programa de Absentismo Escolar Municipal (PAEM) mantenemos una estrecha coordinación para el seguimiento de casos con los educadores del mismo.

3.2. Taller de fomento de la convivencia

Desde el CAES Ausiàs March y la Asociación, se ofrece conjuntamente un espacio educativo, formativo y de interacción para reducir las situaciones de vulnerabilidad escolar, familiar y social del alumnado.

El taller de fomento de la convivencia es un espacio generado dentro del centro, ideal para acercar y animar al alumnado del centro a la lectura, la literatura, la expresión artística y el arte ofrece la oportunidad de intervenir en horario extraescolar con aquellos niños y niñas que quieran o necesiten apoyo socio-educativo mediante la implementación de diferentes actividades y dinámicas dirigidas a la animación lectora y literaria mediante una metodología dialógica, cooperativa y generadora de interacciones educativas.

Este espacio se desarrolla diariamente en horario extraescolar con alumnado de primer ciclo de primaria con la participación de dos profesionales del Arca en coordinación permanente con los tutores de cada curso.

3.3. Experiencias de intervención en horario lectivo

Gracias a la apertura de los equipos docentes de los centros educativo venimos desarrollando iniciativas de trabajo conjunto en el aula en espacios lectivos y con contenido curricular.

Para ello incorporamos profesionales para el desarrollo de algunas sesiones que son espacios escolares en los que los menores aprenden a través de actividades académicas guiadas por personas diferentes y coordinadas por el responsable de Aula. Tienen periodicidad semanal.

También hemos tenido experiencias de talleres breves con el mismo formato de trabajo conjunto.

La experiencia permite incluir en el aula la mirada del maestro y del educador simultáneamente lo que aporta valor añadido a los alumnos y al tiempo permite el aprendizaje mutuo de los profesionales implicados.

3.4. Refuerzo educativo individualizado

El programa de refuerzo individualizado se realiza en coordinación con las escuelas del barrio. Consiste en un espacio dónde los niños acuden a realizar sus tareas escolares y en el que encuentran el apoyo, materiales y la orientación adecuada, ya que en numerosas ocasiones las familias carecen de recursos, espacios o formación suficiente para realizar esta labor.

Mediante las entrevistas con los tutores de los niños adscritos al programa recibimos materiales específicos u orientaciones de temario a trabajar con ellos.

El estigma de llegar siempre sin los deberes o con éstos mal realizados resulta en hándicap a menudo para el desarrollo escolar y la imagen de estos niños cara su grupo de iguales. Evitando esto mejorarnos la autoestima al aumentar el rendimiento de estos alumnos. Son numerosas las ocasiones en que los niños tienen ganas de llegar al día siguiente a la escuela porque se sienten satisfechos del trabajo realizado y son conscientes de que obtendrán buenas valoraciones.

Dentro de este programa también se realizan actividades de ampliación de conocimientos y contenidos, se trabajan las competencias digitales y de búsqueda y análisis de la información, el trabajo en equipo y la cooperación,

3.5. Tutorías familiares (seguimiento educativo familia-escuela)

Incluimos entrevistas de seguimiento con las familias y acompañamiento de situaciones personales de los adultos que puedan distorsionar la marcha de los chavales en la escuela.

En estas tutorías además del apoyo familiar y la orientación sobre pautas educativas, planteamos de manera conjunta con las familias compromisos para que asuman la importancia de la escolarización de sus hijos y se conviertan en los principales agentes que garanticen ésta. Mediante la reflexión y el análisis de sus situaciones, valoramos los beneficios y posibilidades que ofrece la escuela, cómo medio para garantizar un futuro de posibilidades a sus hijos.

Nos convertimos así en facilitadores, que median y realizan la labor de “traducción” entre la lógica escolar y la familiar lo que facilita la comprensión mutua y la resolución de muchos conflictos creados alrededor de la incompreensión mutua o de los distintos paradigmas culturales en juego.

3.6. Escuela de familias

De manera semanal reunimos a un grupo de familias en un taller de habilidades parentales y de autoapoyo emocional que pueda reforzar la motivación por la escolarización, desarrollar habilidades para la crianza, reflexionar sobre la violencia intrafamiliar, ampliar la red social de las familias. El taller tiene una fuerte componente lúdica que permita la adherencia y permita mantener relaciones fluidas con la familia sin renunciar a contenidos clave.

3.7. Apoyo social e intermediación comunitaria

Buena parte de las problemáticas escolares esconden serios problemas de incorporación social de las familias de origen, por ello desde la Asociación apostamos por un enfoque de intervención integral para apoyar al menor desde el apoyo a la problemática concreta de los adultos con los que convive.

Mantenemos abierto en el centro un espacio de acogida permanente para la gestión de documentación (llamadas de teléfono, traducción e interpretación de notificaciones, fotocopias, gestiones administrativas básicas...) que permita salvar la brecha que impide a muchas familias el acceso a recursos sociales existentes o derechos básicos a los que tantas veces renuncian por falta de conocimiento o recursos personales.

El espacio pretende trabajar la autonomía de cada familia, pero con el acompañamiento que requiere cada situación en función de su momento particular.

En muchas ocasiones actuamos como mediadores en conflictos entre las familias y los centros educativos o la administración aprovechando la estrecha relación con las familias y nuestro rol de “otra cosa” respecto a estas instituciones que relaja mucho las defensas de las familias.

Como complemento a estas actuaciones contamos con una asesoría jurídica semanal gratuita para las familias.

3.8. Talleres formativos para familias

De manera esporádica, y generalmente a demanda de las propias familias o como consecuencia de necesidades detectadas desde los diferentes agentes del territorio desarrollamos talleres específicos cortos (manejo de móviles para gestiones administrativas, economía doméstica...

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA UNIDAD ESPECÍFICA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Cristina García López

Maestra de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica
Servicio Psicopedagógico Escolar-V04 (Torrent Valencia)
garcia_crilop@gva.es

Resumen

Las Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje están dirigidas a alumnado con Trastorno del Espectro Autista y se ubican dentro de centros ordinarios. Suponen aulas de recursos y métodos para apoyar la inclusión educativa. En estas líneas se describen tres talleres realizados a lo largo del curso escolar en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Valencia. Para la consecución de los objetivos se programaron Unidades Didácticas Integradas (UDI) relacionadas con dos o más materias curriculares para obtener como productos una serie de tareas socialmente relevantes, lo que repercute positivamente en su inclusión educativa y social y en la calidad de vida del alumnado participante.

Palabras clave: ABP, aula CYL, DUA, UDI, inclusión educativa.

El contexto de la comunicación es la Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje dirigida a alumnado con Trastorno del Espectro Autista escolarizado en Educación Infantil y Educación Primaria. Dicha unidad escolar (en adelante UECYL) está ubicada dentro de un centro ordinario. Supone un aula de recursos y métodos para apoyar la inclusión educativa. El número de alumnos matriculados en la unidad es 6 y son considerados de modalidad específica dado el nivel de apoyo personal que precisan (grado 2 y 3 según el manual diagnóstico DSM-V). Además, se atiende a otros 2 estudiantes de modalidad ordinaria cuyo porcentaje de asistencia a la UECYL es mínima. Cabe señalar que según dicta la normativa, la UECYL puede prestar atención a alumnado con Necesidad de Apoyo Educativo y/o Necesidades Educativas Especiales cuyos docentes especialistas en Educación Especial no puedan darles respuesta. Así pues, también entran en el servicio de atención este alumnado matriculado en las aulas ordinarias.

El personal adscrito a la UECYL es: docente de Pedagogía Terapéutica, especialista en Audición y Lenguaje, auxiliar educador y Orientador Educativo del Servicio Psicopedagógico Escolar de la zona dependiente de la Conselleria de Educación. En otros centros también puede orientar la UECYL el orientador educativo de gabinete psicopedagógico municipal que atiende al colegio.

Este despliegue de recursos personales (docentes y no docentes) requiere de una coordinación multidisciplinar que fomente la creación de una red profesional. Asimismo, la inclusión educativa como meta supone actuar en docencia compartida y abarcar las materias curriculares desde una perspectiva integradora. Así pues, este fue nuestro punto de partida.

Durante los primeros años la UECYL estaba volcada al 100% en la educación especial y metodologías específicas como es la estructura espacial y temporal del programa TEACCH. Con el paso del tiempo y con los alumnos pasando a niveles de primaria, se hizo evidente la necesidad de abarcar el aprendizaje que exige el curriculum ordinario. Es entonces cuando fue necesario programar las materias académicas de manera integrada y global, planificadas para que el aprendizaje tuviese significado. Por ello, se optó por el trabajo en Unidades Didácticas Integradas (UDI), la programación por competencias y una metodología basada en proyectos.

Para ello, se diseñaron tres talleres a lo largo del curso y se programaron Unidades Didácticas Integradas (UDI). Éstas relacionan dos o más materias curriculares teniendo en común un producto final que sea socialmente relevante. En esta ocasión relacionamos matemáticas y lengua castellana, además de trabajar aspectos no curriculares como la comunicación funcional, el desarrollo de las habilidades sociales y las interrelaciones, el juego simbólico y la integración sensorial. Trabajamos aspectos de integración sensorial y situaciones que les causaban rechazo como son texturas de alimentos o el corte de uñas y pelo. La estructura empleada fue la siguiente:

- 1er trimestre taller de la merienda. “La casa”.

- 2º trimestre taller de las profesiones: la peluquería, el médico y el dentista. “El jefe infiltrado”.
- 3er trimestre taller del huerto. “Ratatouille”.

Esta estructura es circular, ya que comenzamos con la temática de los alimentos y finalizamos con el huerto para cultivar nuestros propios productos. Estos talleres tuvieron lugar cada tarde de jueves en la casa del conserje, reformada y amueblada para uso social del centro y asociaciones del vecindario. El aprendizaje entre iguales fue el motor de estas actividades, ya que nosotros los maestros realizamos la puesta en escena, preparación de materiales y acompañamiento, pero el desarrollo y acción de la actividad quedó en manos de ellos.

La gestión de recursos personales y la participación del alumnado debe mencionarse aparte. Los maestros encargados éramos el equipo UECIL y contábamos con la participación de la especialista en AyL del centro ordinario, quien acudía con sus alumnos. Los alumnos de UECIL asistían con sus compañeros de clase. Dadas las condiciones físicas de lugar y los recursos personales, se concluyó que la participación del alumnado de las aulas de referencia fuera rotativo. Los criterios de prioridad se consensuaron en las reuniones de coordinación con los docentes:

- Alumnado con necesidad de apoyo educativo no singulares
- El desarrollo de competencias clave
- Recompensa por buen comportamiento durante la semana

Programación didáctica

“A la hora de programar la unidad didáctica por competencias es importante que el alumnado perciba la funcionalidad y utilidad de la unidad de programación” (Ambrós, 2009). Con esta finalidad se diseñaron las UDI estructuradas en una tarea socialmente relevante o producto final dividida a su vez en actividades y ejercicios.

La estructura de las unidades didácticas es la siguiente:

- a. Cada unidad didáctica está realizada según una tarea SOCIALMENTE relevante que el alumno deberá realizar en el aula ordinaria, la que ésta consiste en la elaboración de un producto final relevante, con un valor cultural, artístico, social e incluso económico determinado que permitirá resolver una situación-problema real en un contexto social, personal, familiar y / o escolar. Se aplican contenidos mediante el desarrollo de ejercicios y poniendo en marcha procesos mentales imprescindibles mediante el desarrollo de actividades. La utilización de este producto final en el contexto para el que se ha elaborado permitirá la participación del alumnado en tareas sociales que desarrollan interacciones reales a los contextos seleccionados.
- b. Actividades-Acciones de Aula: situaciones didácticas de aprendizaje según la LOE- LOMCE. Son la puesta en marcha de las CC y los contenidos establecidos.

De forma general aparecerán en todas las unidades una secuencia formada por ejercicios, actividades y finalmente, la tarea a conseguir en cada unidad didáctica.

Las ACTIVIDADES se desarrollan en TRABAJO COOPERATIVO a través de estructuras simples y complejas, de manera gradual: de un trabajo individual a la sensibilización y posterior organización en estructuras complejas. Estas pueden ser de 3 tipos:

- **Actividades iniciales:** tratan de explorar cuáles son las ideas previas y descubrir las estructuras de acogida a partir de las cuales se podrán introducir nuevos conocimientos. También permiten explicitar y negociar los objetivos de aprendizaje para que el alumnado se les represente y sepa qué se espera de él o ella, así como de informar de los criterios de evaluación. Suelen ser actividades como, por ejemplo: lluvia de ideas, conocimientos previos, motivacionales, planteamiento de problemas ...
- **Actividades de desarrollo:** se trata de que el alumnado obtenga información significativa para favorecer la construcción de nuevos conocimientos. Pueden consistir en actividades para cuestionar las ideas previas, provocando la duda, para conseguir un cambio conceptual o reestructurar el conocimiento, incorporando nuevos elementos o bien avanzar en la complejidad de contenidos ya conocidos. En definitiva, se pretende el establecimiento de conexiones entre los nuevos conocimientos que se incorporan, en su caso, y los ya existentes mediante explicaciones y actividades estructuradas. Podemos encontrar actividades de estructuración, de transmisión, portafolios, de investigación, de investigación, proyectos, simulaciones, casos de pensamiento, actividades cooperativas, ejercicios de "gimnasia mental", de desarrollo, enseñanza recíproca
- **Actividades de síntesis:** en esta fase de la secuencia didáctica, las actividades que se hagan deben permitir la transferencia de los conocimientos aprendidos y su aplicación a la resolución de problemas o situaciones prácticas en diferentes contextos, a fin de consolidar los nuevos aprendizajes y reconocer su utilidad.

Los EJERCICIOS hacen referencia a las tareas mecánicas como la lectoescritura, separación de frases, descomposición de palabras en sílabas y ortografía.

La tipología de actividades es muy amplia, de ampliación, de refuerzo, mapas conceptuales, resúmenes, exposiciones sobre el contenido aprendido, recapitulaciones, evaluativas, ...

Por tanto, el hilo conductor está dado por una TAREA SOCIAL relevante que se llevará a cabo durante la temporalización de cada unidad didáctica. Esta tarea social conecta diferentes áreas curriculares, actividades o acontecimientos como las salidas culturales o el proyecto de "Apadrinamiento lector" y se puede trabajar a nivel de aula, de ciclo o de centro. Cada unidad didáctica está dividida en ACTIVIDADES que se corresponden con la tarea social y éstas, a su vez, dependen de los EJERCICIOS para que se puedan llevar a cabo. La consecución de los EJERCICIOS asegura un correcto

desarrollo de las ACTIVIDADES, sin las cuales difícilmente podría llevarse a cabo la TAREA SOCIAL relevante. El conjunto está plasmado en una tabla de SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA por cada unidad didáctica.

Tabla 1. Ejemplo de estructura de unidad didáctica integrada.

| Unidad Didáctica Inclusiva | TAREA SOCIAL relevante | |
|--------------------------------|------------------------|--------------------|
| Temporalización 15 días | | |
| Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 |
| “Taller de contes” | Llengua castellana | Matemáticas |
| Ejercicio 1.1. | Ejercicio 2.1. | Ejercicio 3.1. |
| Ejercicio 1.2. | Ejercicio 2.2. | Ejercicio 3.2. |
| Ejercicio 1.3. | Ejercicio 2.3. | Ejercicio 3.3. |

Tabla 2. Desarrollo de una unidad didáctica integrada.

| Unidad Didáctica Inclusiva 5 | TAREA SOCIAL: preparar la merienda | |
|---|---|--|
| Temporalización 15 días | | |
| Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 |
| <i>Ricitos de Oro y los tres ositos</i> | UD 5 <i>Cocinamos</i> | UD 5 <i>Jo sé mesurar</i> |
| (“Taller de contes”) | (Llengua castellana) | (Matemáticas) |
| Ejercicio 1.1. Visualización del cuento | Ejercicio 2.1. Visualizar video de cocina | Ejercicio 3.1. Conocer diferentes recipientes de medida. |
| Ejercicio 1.2. <i>Somos lectores</i> | Ejercicio 2.2. Buscar una receta | Ejercicio 3.2. Aprender la diferencia entre pesar litros y kg. |
| Ejercicio 1.3. <i>Somos cuentacuentos</i> | Ejercicio 2.3. Escribir las partes de la receta | Ejercicio 3.3. Apuntar las cantidades necesarias para la receta. |

Cada UDI se iniciaba con un cuento que tuviera relación con el proyecto. Los cuentos utilizados fueron los siguientes:

- Taller de la casa (los alimentos): La lechera, La gallina de los huevos de oro, La cigarra y la hormiga, Garbancito y Ricitos de oro y los tres ositos.
- Taller la peluquería, el dentista y el médico (los oficios): José va a la peluquería, Rapunzel, Don hospital, El ratoncito Pérez y Pepa Pigg va al dentista.
- Taller del huerto: Las judías mágicas, Los árboles que daban piedras, El tesoro del huerto, Ratón de campo y ratón de ciudad y Ratatouille.

Cabe señalar que esta programación fue diseñada bajo el principio de enseñanza multinivel, teniendo en cuenta el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Todos los alumnos contaban con una ficha del perfil DUA, es decir, de su nivel de aprendizaje (véase Figura 1). Y cada UDI se dividió en tres momentos: inicio, desarrollo y síntesis, tal y como se refleja en la figura 2.

| ESTIL D'APRENENTATGE EN RELACIÓ AL DISSENY UNIVERSAL PER A L'APRENENTATGE | | |
|---|---|--|
| I Proporcionar formes de REPRESENTACIÓ | II Proporcionar ACCIÓ i EXPRESSIÓ | III Proporcionar formes d'IMPLICACIÓ |
| 1 Percepció | 4 Interacció física | 7 Captar interès |
| Opcions que permetin la personalització en la presentació de la informació | Variar els mètodes de resposta | Optimitzar l'elecció individ. i l'autonomia |
| Oferir alternatives per a la info. auditiua | Optimitzar l'accés de ferramentes, productes i tecnologies de suport | Optimitzar rellevància, valor i autenticitat |
| Oferir alternatives per a la info. visual | | Minimitzar la inseguritat i les distraccions |
| 2 Llenguatge, matemàtiques i símbols | 5 Expressió i comunicació | 8 Esforç i persistència |
| Clarificar el vocabulari i els símbols | Usar múltiples mitjans de comunicació | Ressenyar la rellevància de metes i objectius |
| Clarificar la sintaxi i l'estructura | Usar múltiples ferramentes per a la construcció i la composició | Variar les exigències i els recursos per a optimitzar els desafiaments |
| Facilitar la decodificació de textos, notacions matemàtiques i símbols | Definir competències amb nivells de suport graduats per a la pràctica i la execució | Fomentar la col·laboració i la comunitat |
| Promoure la comprensió entre diferents idiomes | | Utilitzar el feedback orientat cap al mestre en una tasca |
| Il·lustrar mitjançant múltiples mitjans | | |
| 3 Comprensió | 6 Funcions executives | 9 Autorregulació |
| Activar/ substituir els coneixements previs | Guiar l'establiment adequat de metes | Promoure expectatives i creences que optimitzen la motivació |
| Destacar patrons, caract. fundamentals, idees principals i relacions | Donar suport a la planificació i el desenvolupament d'estratègies | Facilitar estratègies i habilitats personals |
| Guiar el procesament de la informació, la visualització i la generalització | Facilitar la gestió d'informació i de recursos | |
| | Fer seguiment dels avanços | Desenvolupar l'auto-avaluació i reflexió |
| OBJECTIU DE LA INCLUSIÓ | | |
| Ensenyar a identificar recursos adequats | Orientar a complir les seues metes | Aconseguir que l'estudiant estiga motivat |

Figura 1. Adaptación del DUA para el registro del estilo de aprendizaje de cada alumno. Fuente: Elaboración propia.

| ETAPAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA |
|--|
| Inicio de la unidad didáctica |
| -Utilizar diferentes medios para motivar a los estudiantes. -Utilizar diversas estrategias para conocer el punto de partida de todos los estudiantes respecto a los nuevos aprendizajes. |
| Desarrollo de la unidad didáctica |
| -Proporcionar múltiples medios de presentación para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes. -Utilizar las diversas estrategias para que puedan procesar y comprender la información y construir significados respecto a los contenidos de aprendizaje. -Proporcionar una diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje. -Proporcionar múltiples medios de expresión y ejecución. |
| Cierre de la unidad didáctica |
| -Utilizar diversas estrategias para resumir el proceso seguido. -Utilizar diferentes medios para expresar lo que he aprendido. |

Figura 2. Etapas de la Unidad Didáctica:

Fuente: <http://escuelainclusivayconvivencia.wordpress.com>

Asimismo, el desarrollo de la UDI siguió el modelo de taxonomía de Bloom, en su versión revisada por Anderson et al. (2001). Todo ello se conjugó como se muestra en la siguiente infografía.

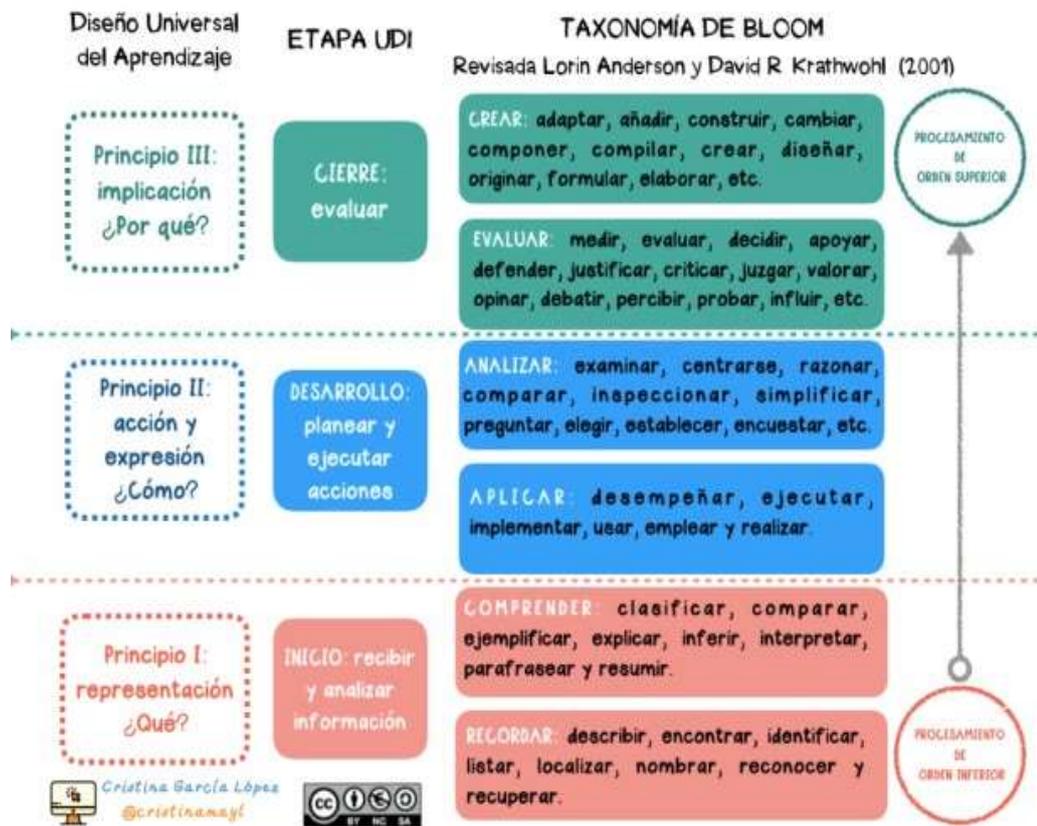


Figura 3. Infografía sobre el desarrollo de la UDI en función del modelo de taxonomía de Bloom. Fuente: Elaboración Propia

El principio I del DUA se corresponde con la red cerebral del qué, es decir, con el inicio de la UDI momento en el cual se recibe y analiza la información; ésta a su vez activa los procesamientos de orden inferior encargados de recordar y comprender.

A continuación, las actividades de desarrollo (planear y ejecutar acciones) están a nivel del principio II (acción y expresión) que implica el cómo del aprendizaje: aplicar y analizar.

Por último, el momento de cierre de la UDI requiere de una actividad de síntesis que supone un procesamiento de orden superior: evaluar y sintetizar (crear para Anderson et al., 2001).

Esta gráfica permite observar los elementos interrelacionados y nos facilita pistas para programar actividades. Por ejemplo, en la primera etapa de la UDI se recomienda plantear actividades de nombrar palabras relacionadas con el tema que se inicia y/o clasificar palabras dadas.

Resultados

La valoración de la experiencia se ha basado en el método de la triangulación, teniendo en cuenta 3 fuentes de información: las evaluaciones académicas, la interrelación con sus iguales en el tiempo de patio y la opinión de las familias.

Los resultados obtenidos fueron positivos, pues tras esta intervención los padres manifestaron que pudieron cortarles el pelo en la peluquería sin crisis de rabietas. Asimismo, se comprobó por la educadora y las monitoras del comedor que los estudiantes aceptaron ingerir alimentos que antes rechazaban. En las áreas curriculares mostraron que habían aprendido mediante la globalización y relación de conceptos al trabajarlos en diferentes materias instrumentales y gracias a la posibilidad de generalizarlos con sus compañeros de clase mediante el juego. Por último, las interrelaciones con sus iguales aumentaron y mejoraron. Se dejó de lado el rol del compañero-cuidador, observándose que sus compañeros comenzaron a valorarles por las cosas que sabían hacer, dejando de lado el sentimiento de lástima con el que anteriormente se relacionaban.

En definitiva, pasamos de un modelo de aprendizaje basado en metodologías y áreas específicas (integración sensorial, higiene y cuidado personal; etc.) a la combinación de éstas con las materias curriculares del aula de referencia. Por mucho tiempo habíamos obviado el derecho de inclusión reduciendo los contenidos didácticos y, como consecuencia, las oportunidades de aprendizaje y de participación. ¿El motivo? Considerar que solo existe una manera de aprender. Gracias a las perspectivas de la enseñanza multinivel, la metodología por proyectos y el desarrollo de UDI fue posible ampliar los contenidos académicos obteniendo mejores resultados, así como la atención educativa.

Nuestro aprendizaje se puede resumir en una cita de M^a Carmen Azuara de Curi, titular de voluntariado de la Secretaría de Educación de México: “No es discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pensamientos y acciones de los demás”.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, abridged edition. White Plains, NY: Longman.

LA INCLUSIÓN UN RETO

M^a Teresa Lluch Fajardo

Profesora del A.A.I. Colegio Jesús-María Fuensanta.València

maithechu@gmail.com

Resumen

Siguiendo nuestra filosofía de “escuela inclusiva” nuestro centro está abierto al cambio para dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad. Por ese motivo la atención a la diversidad la entendemos como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones personales y sociales, culturales, lingüísticas del alumnado. Partiendo de la práctica, explicamos cómo ha sido nuestro trayecto educativo y pedagógico hacia la implantación de la Inclusión en nuestro centro.

1. De la separación a la Inclusión

1.1 La atención a la diversidad

“Todo lo valioso crece despacio, y no le importa vencer, si no hacerse” (Claudina Thevenet).

Partiendo de esta frase, que sería mi slogan educativo, comienza lo que sería un largo trayecto, que comenzó en nuestro centro en la década de los 80 hasta nuestros días. La necesidad de acoger y adaptarnos a las diferentes capacidades, respuestas y estilos educativos, empieza desde la misma fundación del colegio en el barrio de la Fuensanta en 1959, para dar acogida a la población que habitaba en chabolas, preferentemente de etnia gitana, en el cauce del río, y cuyos hogares quedaron destruidos debido a la inmensa riada en Valencia entre los años 1958 y 1959.

1.1.1 La Separación

Se abrieron dos aulas de Educación Especial, que las denominamos Ciclo I (atendía a alumnado que abarcaba desde 1º de Primaria hasta 4º de Primaria) y Ciclo II (Que atendía desde 5º de Primaria hasta lo que sería actualmente 2º de la E.S.O)

El alumnado estaba todo el día en las aulas de E. Especial y solo se relacionaban con el resto de alumnos a la hora del patio y en el comedor. Se pretendía tratar o reconducir al alumnado excluido. La intervención educativa se centraba en el déficit. Se formaban grupos homogéneos.

1.1.2 La Integración

En la década de los 90, decidimos dar un paso más hacia la Inclusión y, no sin pegas y problemas, fuimos pioneros en abrir las aulas de Educación Especial al resto de la convivencia en el centro.

Las aulas de E.E. seguían atendiendo el mismo nivel de alumnado, pero solo por las mañanas, por las tardes se integraban en horario escolar con el resto de sus compañeros/as. Y las aulas se centraban en otro tipo de problemática: disgrafías, discalculias, etc. Se centraba en el déficit del alumnado, pero se buscaba la socialización. Se basaba en el principio de la igualdad. Intentaba acercar a la persona a un modelo de ser normalizado. Buscaba cambiar o corregir el déficit de la persona. Pretendía que el niño/a se adaptara al grupo.

2. La inclusión

Desde la década de 2010 hasta nuestros días, es cuando damos el paso más importante en nuestro quehacer educativo y pedagógico y optamos como uno de nuestros ejes prioritarios y así lo plasma nuestro Ideario de Centro, la implantación de la Inclusión.

Nos basamos y ponemos en práctica con el alumnado, en los siguientes fundamentos:

Todos aprenden a la vez y en el mismo espacio. Se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad. Acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales. No es dar a cada persona lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos. No persigue cambiar o corregir las diferencias de las personas si no enriquecerse con ellas. Persigue eliminar las barreras con las que se encuentra, que le impiden participar en el sistema educativo y social. No disfraza las limitaciones porque son reales.

3. Transformación

3.1 En el P.EC.

Se basa en los principios inclusivos. Atención especial a los alumnos/as con riesgo de fracaso o exclusión. Fomenta el trabajo en equipo. Fomenta la participación familiar y del entorno.

3.2 En el P.P.C.

Propuesta curricular adaptado, flexible, abierto, diversificado según sus necesidades.

3.3 En el trabajo de Aula

- Se cuida el éxito.
- Se cuida la relación personal.
- Metodología activa y cooperativa que promueve la interdependencia positiva.

3.3.1 Buenas prácticas educativas

Hemos conseguido que el trabajo basado en la ayuda entre el alumnado sea habitual en ellos.

Trabajamos por proyectos, estos pueden ser realizados en un solo curso, entre cursos (3° y 4°) y también, estamos realizando este curso escolar 2018-2019, entre Inter etapas (2° de Infantil con 2° de la E.S.O)

Cuando uno emprende solo un largo y difícil camino, pronto se siente cansado, y le faltan los ánimos, pero cuando es junto a otros, se va con mayor fuerza y seguridad, y unos y otros se animan y sostienen, y el camino parece más fácil y corto (Claudina Thevenet).

3.3.2 Actuaciones de éxito

Tomando siempre como eje el grupo, realizamos dentro del aula las siguientes actividades:

- Tertulias dialógicas literarias, están basadas en la lectura y comentario grupal de obras de la literatura clásica adaptadas a la población infantil y juvenil.
- Grupos Interactivos: la forma de organización del aula que, de todas las que se conocen en el mundo, da los mejores resultados. Se trata de organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos (por ejemplo, en 4 grupos de 6 alumnos y alumnas) en los que el alumnado hará una actividad diferente en cada grupo, donde hay una persona voluntaria que se encarga de dinamizar la actividad y de, sobre todo, hacer que los niños y las niñas se ayuden mutuamente a resolver la tarea. Cada veinte minutos aproximadamente, cambian de actividad hasta que pasan por los 4 grupos y realizan las 4 actividades. En una sesión de grupos interactivos el alumnado logra trabajar, por ejemplo, cuatro aspectos diferentes de una misma área de aprendizaje (Flecha y Ortega, 2011).

Esto para nosotros es altamente positivo por las repercusiones de aceptación e implantación de la Inclusión.

- Estudio dirigido, dentro del grupo el alumnado se ayuda entre sí en la elaboración de las tareas.

4. Un aula de A.A.I transformándose en aula multifuncional

El centro sigue manteniendo las A.A.I, puesto que existe alumnado con discapacidad funcional, que requiere de una pedagogía terapéutica específica, pero también he querido que esta aula sea inclusiva. Para ello he creado un rincón especial, con césped artificial, almohadones y decorado absolutamente como si fuera un rincón del bosque. En mi A.A.I. puedes estar en una zona trabajando con alumnado con problemática en el aprendizaje, a la vez que vienen distintos alumnos/as a relajarse tranquilamente, a leer, a jugar o a trabajar con sus tabletas a este “rincón del bosque”, en el que se sienten felices y cómodos. Se crea un ambiente tranquilo, sereno, no hay diferencias, todos/as compartimos un espacio. Algunos le llaman el “Rincón Feliz”.

Para nosotros eso es parte de la Inclusión, lugares, espacios, vivencias compartidas entre todos/as, no se discriminan, por el hecho de que se venga a recuperar o no, porque el alumnado en general quiere venir al A.A.I.

5. Conclusión

¿Podemos decir que nuestra escuela sea inclusiva? El camino hacia la inclusión se ha iniciado, esto es cierto. Sin embargo, es un camino largo que requiere de tiempo para que los cambios se asienten y los alumnos se adapten a las nuevas metodologías y a este nuevo paradigma pedagógico que retira el foco del profesor y sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje directamente sobre el alumnado. Podemos afirmar que las prácticas anteriormente mencionadas promueven la inclusión, pero son solo pequeños pasos hacia un cambio mayor. Todavía quedan muchos avances que hacer, metodologías que perfeccionar y, sobre todo, errores que cometer y cada paso será un proceso de aprendizaje, tanto para nuestro alumnado, como para nosotros mismos.

“No sé si me gusta más de ti, lo que nos diferencia o lo que tenemos en común, lo común me reconforta, lo distinto me estimula” (Joan Manuel Serrat).

Referencias bibliográficas

Flecha, R., & Ortega, S. (2011). Comunidades de aprendizaje. De las ocurrencias a las evidencias. *Escuelas católicas*, 1-6.

EL MUNDO CAMBIA, SI CAMBIAS TÚ

Paula Pedregal Llosá¹, María del Puig Nievas Botella², Marta Camarasa Hervás³, Esther Gilabert Fenoy⁴

¹Directora, ²Jefa de estudios, ³Secretaria y ⁴Coordinadora Proyecto Sensibilización del CEE Profesor Sebastián Burgos (46016245@gva.es)

Resumen

Nuestro Proyecto Educativo de Centro (PEC) tiene como misión, potenciar al máximo el desarrollo integral de nuestro alumnado para favorecer una mayor calidad de vida personal, de participación en el entorno y su plena inclusión. Bajo este prisma de inclusión, nuestro centro de educación especial desarrolla desde hace unos cursos un proyecto de sensibilización, cuyo principal objetivo, es la de fomentar la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este proyecto nace en el curso 2015-2016 con el Proyecto de Innovación docente de atención a la diversidad funcional del Grado de Trabajo Social: “Estic Actiu”, con el que se elabora un vídeo musical a través del cual se muestra quiénes somos, cómo nos comunicamos, cómo nos desplazamos, qué nos gusta hacer... Este vídeo, es el punto de partida de todos los proyectos y actividades que se han desarrollado desde entonces, y que a día de hoy siguen vigentes en el centro, con la máxima de conseguir la inclusión, a través del cambio de mirada, poniendo énfasis en la capacidad de nuestro alumnado, y no en sus limitaciones, abriendo el centro al entorno y desarrollando actividades conjuntas en centros ordinarios, tanto de educación primaria como de educación secundaria.

Palabras clave: centro de educación especial, sensibilización, inclusión, participación, necesidades específicas de apoyo educativo, diversidad funcional.

Las campañas de sensibilización no son un invento nuevo. Se llevan realizando por parte de diferentes colectivos desde hace tiempo con el objeto de hacer sensible a la sociedad sobre un tema concreto. En nuestro caso, la visibilidad de las personas con diversidad funcional es el eje principal de nuestras campañas.

Nuestro alumnado se encuentra escolarizado en un entorno segregado, los centros de educación especial. No obstante, estos centros llevan trabajando muchos años por la inclusión social del alumnado que acogen, trabajando con metodologías específicas para intentar conseguir que alcancen los mayores niveles de autonomía personal e independencia, y desarrollar así, una vida lo más normalizada posible en su contexto natural. Sus proyectos educativos reflejan claramente este objetivo, potenciando la participación en el entorno y la visibilidad.

Pero no debemos dejar de lado la idea de que la inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de contextos educativos que acojan a todas las personas, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Así que, aunque hoy por hoy los centros específicos escolarizan alumnado que no puede ser atendido en centros ordinarios por diferentes motivos, creemos firmemente que esta situación cambiará en un futuro y que tenderemos a un sistema educativo más inclusivo. Esto no es una tarea fácil, ya que requiere la implementación de prácticas que, teniendo en cuenta las diferencias individuales, proporcionen las herramientas para que este alumnado pueda alcanzar el máximo de aprendizajes, así como su inclusión en la sociedad. Esto requiere un esfuerzo importante por parte del contexto educativo y de la administración.

Pero para llevar a cabo esta tarea debemos tener claro qué entendemos por inclusión, por lo que conviene revisar el concepto, el cual se conforma de forma diferente desde el punto de vista de los distintos autores que han realizado aportaciones al mismo.

Padrós (2009) analiza la controversia de la definición de este concepto entre aquellos autores que la entienden como un proceso de transformación de la escuela y aquellos que la conciben como un hecho o estado. A la hora de diseñar nuestro proyecto de sensibilización, partimos de las concepciones que entienden la inclusión escolar como “un proceso a través del cual, el sistema escolar, una escuela e incluso un aula segregadora o excluyente se va transformando en inclusiva” (Padrós, 2009). Este proceso transformador requiere de profundos cambios en la cultura de los centros educativos para conseguir la inclusión de manera que no sea “el niño o la niña la que se adapte al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea sensible a esta diversidad” (Molina y Holland, 2010).

Por lo tanto, un aspecto importante a tener en cuenta si queremos que la inclusión educativa sea efectiva, es que debemos evitar que el esfuerzo recaiga exclusivamente en el propio alumnado con diversidad funcional, siendo el contexto educativo el que debe adaptarse e introducir los cambios necesarios.

Desde este punto de vista, nuestro proyecto de sensibilización pretende favorecer dichos cambios en la cultura de los centros, ya que muchas veces, el desconocimiento y las concepciones erróneas pueden dar lugar a planteamientos segregados.

Asimismo, Molina (2007) nos recuerda que las altas expectativas son un elemento que juega un papel muy importante en el aprendizaje del alumnado con discapacidad, dado que “parten de una situación de mayor desventaja, lo cual no implica no ser consciente de las dificultades particulares de este alumnado”. Por lo tanto, nuestras interacciones con el alumnado con diversidad funcional adquieren una gran relevancia, y sobre todo, las conceptualizaciones y creencias que las sustentan, dado su grado de vulnerabilidad.

En la línea de las creencias, Arnaiz (1996) ya enfatizaba en su artículo “Las escuelas son para todos” que una educación inclusiva es, ante todo, una actitud, un sistema de valores que condiciona las decisiones y acciones. Por lo tanto, debemos tener claros los valores que queremos que sustenten nuestras escuelas para que acojan a todo tipo de alumnado: aceptación, pertenencia, equidad, participación, comunidad, respeto... de manera que nuestro esfuerzo se oriente a su consolidación.

Así pues, el contexto educativo ha de estar receptivo a acoger al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, cómo se enmarca en las recientes normativas, tanto a nivel estatal (R.D.1/2013, de 29 de noviembre sobre los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social) como a nivel autonómico (D.104/2018, de 27 de julio, dónde se desarrollan los principios de equidad y de inclusión y la Orden 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano) Las actitudes, tanto del alumnado de los centros ordinarios como de los y las profesionales que trabajan en ellos, son fundamentales en el proceso inclusivo.

Los centros de educación especial juegan un papel fundamental en la tarea de orientar a los centros ordinarios en su proceso inclusivo.

Para ello, el primer paso es el respaldo de la administración educativa, tras haber realizado un marco legislativo adecuado, éste ha de estar acompañado con los recursos tanto materiales como económicos que lo sustenten. Si queremos que las escuelas sean para todos y todas, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren estos aspectos. Además, es imprescindible que los y las profesionales de los centros ordinarios estén formados/as adecuadamente para atender al alumnado en su aprendizaje diario.

Por todo ello, pensamos que la sensibilización es una tarea más que debemos asumir, y que siempre ha de ser el paso previo, así como mantenerse en el tiempo. En consecuencia, se hace necesario exponer la realidad de nuestros centros y normalizar nuestra presencia en el contexto próximo y en la sociedad en general. Es decir, hacernos visibles explicando quiénes somos, cómo nos comunicamos, cómo nos desplazamos, qué nos gusta hacer...

Con este objetivo en mente, durante el curso escolar 2015-2016, iniciamos nuestro trabajo elaborando un vídeo musical que se ha convertido en nuestra carta de presentación y punto de partida de las campañas de sensibilización. Para la realización del vídeo contamos con la colaboración de un proyecto de innovación docente de atención a la diversidad funcional del Grado de Trabajo Social “Etic Actiu”, de la Universitat de València. El vídeo es fruto del compromiso, esfuerzo, ilusión y trabajo coordinado de toda la Comunidad Educativa.

El tema elegido para el vídeo fue la canción “Imagina” del grupo “Efecto Pasillo”. Además, se contó con el realizador Pablo Vila de Viladeto Studio, para la edición del vídeo. Con este vídeo musical, en apenas cuatro minutos, podemos ver que las personas con diversidad funcional pueden desarrollar cualquier actividad con los apoyos necesarios.

Una vez elaborado el vídeo, comenzamos con la puesta en marcha de las campañas de sensibilización. Para ello, constituimos una comisión de sensibilización y aprovechamos la oportunidad que nos brindó la convocatoria de proyectos de Investigación e Innovación Educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Valenciana, presentando nuestra iniciativa a la misma. Nuestra intención es cambiar la visión que la sociedad tiene sobre el colectivo que escolarizamos, siendo conscientes de que se trata de un reto ambicioso.

Así pues, en el curso 2016-2017, el centro presentó un Proyecto de Innovación Educativa para dos cursos escolares titulado "Imagina, el mundo cambia si cambias tú", con el objetivo de avanzar en nuestro cometido e iniciar experiencias y actividades inclusivas con los centros educativos más próximos de nuestro entorno. Con el Instituto de Educación Secundaria Joan Martorell, se trabajó con alumnado de 3º de la ESO, y con el colegio de E. Infantil y E. Primaria P. Ramiro Jover, con alumnado de 4ºA.

Con el proyecto, los objetivos a conseguir fueron, entre otros, dar a conocer la realidad de nuestros/as alumnos y alumnas con diversidad funcional al entorno próximo, al tiempo que generar actitudes positivas, de respeto y solidaridad hacia los mismos/as, creando espacios de convivencia con personas con diversidad funcional.

Dichos objetivos se desarrollaron a través de actividades concretas. Por una parte, con el alumnado del IES, se realizaron actividades deportivas: fútbol, *colpbol* y *boccia*, y con el alumnado de Primaria las actividades fueron además de deportivas (*colpbol* y *boccia*), actividades lúdicas de presentación, cohesión y sensibilización. La temporalización del proyecto fue de un curso escolar.

El hecho de que nuestros alumnos y alumnas presenten necesidades específicas nos conduce a reflexionar sobre un aspecto de gran relevancia: debemos desarrollar actividades en las que todos y todas puedan participar en función de sus posibilidades, y siempre teniendo en cuenta el factor de la heterogeneidad.

Las actividades que se propusieron en el proyecto no sólo buscaban compartir un mismo espacio, sino que todo el alumnado formara parte de estas participando

conjuntamente y generando situaciones que, de forma natural y espontánea, no suelen darse, con la intención de promover actitudes positivas tanto en el profesorado como en el alumnado de los centros ordinarios en relación a la inclusión de los alumnos/as con diversidad funcional en sus centros.

El alumnado reflejó en las encuestas cambios positivos en cuanto a la idea de compartir ocio o tener amistad con personas con diversidad funcional, basada sobre todo en un aumento de la información que manejan sobre este concepto y la consideración de la diferencia como un factor positivo y enriquecedor. El alumnado comprende que todos y todas, en algún momento de nuestras vidas podemos necesitar apoyos y manifestó su deseo de repetir este tipo de experiencias.

Durante el curso escolar 2017-2018, se continuó con el trabajo comenzado el curso anterior, pero en esta ocasión, fue el CEIP P. Ramiro Jover el destinatario del proyecto de sensibilización, ampliando en número de alumnado participante (4ºA y 4ºB). La decisión de realizar únicamente el proyecto con el CEIP P. Ramiro Jover y no con el IES Joanot Martorell, se sustentó en que el centro de primaria se encuentra adscrito a dicho centro de secundaria y su alumnado, al finalizar la etapa de Educación Primaria, promociona directamente al IES, con el que realizamos varias sesiones de sensibilización encaminadas a la puesta en marcha de un nuevo proyecto para el siguiente curso.

Así pues, con el IES Joanot Martorell, al margen de este proyecto de innovación educativa, planificamos otra acción inclusiva que comportaba sus propias actividades de sensibilización (Proyecto de Aula Combinada con IES: Aula Oberta).

Este curso escolar 2018-19, además del Aula Oberta, acordamos, junto al CEIP P. Ramiro Jover, de dar continuidad al proyecto manteniendo esa relación positiva entre los dos centros. Para ello, hemos elegido el área de Educación Física, organizando el horario de ambos centros para que un grupo de nuestro alumnado participe junto al del centro ordinario, siguiendo las sesiones programadas de acuerdo con el currículum del CEIP P. Ramiro Jover con las adaptaciones necesarias. Los maestros de Educación Física de ambos centros se han coordinado para el diseño y planificación de dichas sesiones para todo el curso escolar. Las actividades propuestas y realizadas han pasado de las primeras sesiones de presentación y cohesión, para continuar con el deporte de *colpbol* como facilitador del último contenido del curso y su posterior desarrollo: Pilota Valenciana.

Teniendo en cuenta las buenas valoraciones que se están sucediendo entre los profesionales del proyecto, tanto de un centro como del otro, se plantea la continuación para el curso que viene y la ampliación de este si fuera posible.

Finalmente, a través de la comisión de sensibilización de nuestro centro, se realizan otras actividades para darnos a conocer y continuar con nuestra misión de normalización e inclusión. Por ello, cada uno de los cursos anteriores se han llevado a cabo charlas formativas donde exponemos la realidad de nuestro centro, el perfil de nuestro alumnado, sus capacidades, el trabajo que realizamos con en el mismo, etc. Los destinatarios de estas charlas pertenecen a diferentes colectivos educativos.

Asimismo, todos los colectivos son invitados a venir a nuestro colegio y ver todas las dependencias e instalaciones, formas de trabajo, actividades realizadas y principalmente, conocer a nuestro alumnado, los verdaderos protagonistas. Además, con el alumnado de centros de primaria, se lleva a cabo actividades de diferente naturaleza: sesión de educación física, sesión de *boccia* y sesión del taller “ponte en su lugar” para que puedan relacionarse de una forma real con nuestro alumnado, de manera que todos y todas se beneficien del establecimiento de interacciones que favorezcan su desarrollo integral como personas.

Todas las acciones de sensibilización descritas anteriormente están encaminadas a impulsar las transformaciones necesarias que han de llevar a cabo nuestras escuelas para poder acoger a todos los alumnos y las alumnas, porque la inclusión es un derecho que debe ser garantizado.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Revista Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. Enn *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV. Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.
- Real decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el cual se aprueba el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables.
- Vídeo musical del CEE Profesor Sebastián Burgos, “Imagina: El mundo cambia, si cambias tú”. http://mestreacasa.gva.es/web/sebastian_burgos/video_clip

DOS DÉCADAS DE NORMATIVA VALENCIANA. HECHOS, CIRCUNSTANCIAS Y REFLEXIONES SOBRE INCLUSIÓN

José Peirats Chacón¹ y Diana Marín Suelves²

¹Profesor contratado doctor, Jose.Peirats@uv.es y ²Profesora ayudante doctor,
Diana.Marin@uv.es.

Facultat de Magisteri, Universitat de València,
Grupo de Investigación CRIE (GIUV2013-105)

Resumen

En estas páginas se hace un breve recorrido histórico por el desarrollo legislativo en torno a la anterior educación especial y a los principios de integración e inclusión en el sistema educativo valenciano. Para realizarlo se ha partido de normativa legislativa de mayor nivel y alcance jurídico, y que corresponden al gobierno de la nación. De estos documentos se destacan sus características más relevantes y se señalan también sus conceptos o términos más representativos, relacionándolos con hechos, circunstancias y reflexiones personales sobre el desarrollo del proceso de transformación social que actualmente se está realizando hacia una sociedad mucho más inclusiva. El punto de partida lo situamos en el informe Warnock y la Constitución Española, ambos publicados y sancionados en 1978, y se va transitando en este estudio por la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) en primer lugar, seguidamente por el Decreto de Ordenación de la Educación Especial, a continuación por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y, finalmente, por los dos decretos valencianos promulgados hasta ahora: el de necesidades educativas especiales veinte años después (1998), cerrando con el de equidad e inclusión, otros veinte años más tarde (2018).

Palabras clave: inclusión, equidad, legislación, normativa, diversidad.

1. Introducción

Recientemente se han cumplido veinte años desde la promulgación del Decreto 39/1998 de 31 de marzo del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, texto que incidía en una concepción de alumnado acuñada otros veinte años atrás en el Informe Warnock (1978). Aunque con anterioridad ya se habían promulgado algunas disposiciones menores que se ocupaban de aspectos parciales, a las que más adelante nos referiremos, este texto está considerado como el inicio del desarrollo legislativo, en cuanto a las necesidades educativas especiales, a su más alto nivel normativo en la Comunidad Valenciana. Decreto que recogía y desplegaba en nuestra comunidad aquellos aspectos que sobre este tema se enunciaban en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Superado posteriormente este concepto por la aparición y desarrollo a nivel mundial de otros que lo englobaban y que incluían a toda la diversidad del alumnado y profesorado, así como a la propia organización de las instituciones educativas y otros agentes educativos no formales, estamos hablando de la educación inclusiva, hace escasos meses ha aparecido un nuevo decreto en nuestro ámbito territorial. Esta normativa, largamente esperada y anunciada en repetidas ocasiones desde principios de una década que ya está finalizando, es el Decreto 104/2018 de 27 de julio del *Consell*, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Aunque las dos normas han sido promulgadas por formaciones de distinto color político en el ejercicio de sus responsabilidades de gobierno, la visualidad adquiere rango de categoría fundamental en el marketing político (San Martín, Sales y Peirats, 2002), especialmente cuando las políticas tutelan la incorporación progresiva de la institución escolar a la sociedad de la información y la comunicación (Peirats, Sales y San Martín, 2009). Sin embargo, a los educadores lo que nos concierne o nos une es el interés por la mejor y mayor atención a la totalidad y diversidad del alumnado que transitan nuestras aulas, colegios, institutos o facultades. Sin embargo, necesariamente, en orden a nuestra propia formación docente, es preciso conocer la evolución histórica sobre estos temas. Es por ello que vamos a ocuparnos en estas páginas de conocer de forma cronológica los hitos legislativos que la caracterizan acaecidos en estas dos últimas décadas en nuestra comunidad autónoma, enunciados sintéticamente y con la mayor claridad posible.

2. Antecedentes al primer decreto

En nuestro actual estado autonómico no todos los territorios adquirieron las competencias educativas al mismo tiempo, ni con el mismo nivel de profundidad. Han ido asumiéndolas paulatinamente muchos de ellos; en el caso que nos ocupa, la Comunidad Valenciana, se aprobó su estatuto de autonomía en 1982 con competencias plenas en materia educativa. Sin embargo, hay que esperar hasta la década siguiente para empezar a encontrar

documentos legislativos de cierto alcance que se ocupen de la entonces conocida como educación especial.

Esta antigua concepción, inspirada originariamente en el modelo médico, centrado en el déficit y en el que se consideraba al niño o niña afectada como enfermos para toda su vida, se desarrolla durante el período de las instituciones y alcanza su cénit en el comúnmente conocido como período de la integración escolar (Grau, 2005). En esta prolongada evolución de varios cientos de años se conocen textos sobre la discapacidad de figuras históricas que causan asombro en nuestros días lo que, por otra parte, demuestra la evolución tan positiva que ha experimentado la educación en la atención a la diversidad. Hablamos de los niños débiles al nacer en la Ley de Licurgo de la ciudad estado de Esparta, del pensamiento de Lutero sobre estos temas en la época de la Reforma o del propio Darwin en el siglo XIX (Peirats y García Valls, 2012), por poner algunos ejemplos.

O hablamos también de la evolución en los términos con los que nos hemos referido a estas personas en el transcurso de los tiempos hasta la actualidad. Denominaciones usuales en su momento, tales como idiotas o imbéciles para la discapacidad intelectual o mongoles en el caso del síndrome de Down, se han visto felizmente superados en las últimas décadas por otros más centrados en sus necesidades educativas o, últimamente, en sus funciones más capacitadas, como es el de diversidad funcional.

Si nos centramos ahora en el actual período democrático español, la primera norma aparecida y que emanaba desde la Constitución de 1978 fue la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), documento que afectaba a múltiples ministerios y especialmente a todos los ámbitos sociales: cultura, educación, sanidad, servicios sociales... Esta norma orgánica se aplicó en el sector educativo a través del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que supuso el inicio de la experimentación de la integración escolar en nuestro país. Entre otros, ejemplos concretos de centros que asumieron desde un primer momento el principio de integración en nuestra comunidad los encontramos en el Colegio Juan Comenius⁶ de Valencia o el CEIP Ausiàs March de Mislata⁷, en atención de alumnado con movilidad reducida. También apuntamos que, en el sector educativo, hacia la mitad de esta década, es el momento de las primeras oposiciones de maestros y maestras de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje para los centros educativos públicos.

Siguiendo el recorrido de la evolución legislativa en el tema que nos ocupa, el siguiente hito lo encontramos en la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Propugnaba un modelo de escuela basada en la diversidad y abierta al medio, una enseñanza centrada en el alumnado y en la aplicación de un nuevo currículo enfocado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en lo que nos atañe, fundamentada en los principios de integración y sectorización. Al siguiente año se publicó la ley que ordenaba la supresión de barreras arquitectónicas y

⁶ <https://www.comenius.es/quienes-somos/>

⁷ <http://mestreacasa.gva.es/web/ausiasmarchmislata>

promovía la accesibilidad en centros públicos y edificaciones privadas, aspecto fundamental para la integración social que hasta entonces no estaba regulado.

Si ahora nos fijamos en nuestra comunidad, la normativa promulgada se reducía a tres órdenes sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración educativa del sistema ordinario para los cursos escolares 86/87, 87/88 y 88/89 como aplicación y consecuencia de la promulgación del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Sin embargo, en la década de los noventa señalaremos varios importantes documentos que aparecen seguidamente, nos referimos a la Orden de 11 de noviembre de 1994 de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, a la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento para su formalización, y que precisan los criterios, supuestos y procedimientos para determinar la escolarización y orientar la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, y al Decreto 131/1994, de 5 de julio, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, donde se incluye la estructura de los servicios especializados aludidos, los servicios psicopedagógicos escolares. Todos estos textos establecían los pilares legislativos valencianos, base donde se apoyó el nuevo decreto que se estaba preparando en torno al principio de integración y a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad.

3. El decreto sobre necesidades educativas especiales de 1998

Los aspectos más sobresalientes del Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales fueron los siguientes. Por un lado, se regula la atención educativa de este alumnado con necesidades temporales o permanentes, derivadas de su historia personal y escolar o de condiciones personales de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, y plurideficientes. Necesariamente se dota a los centros docentes con recursos, medios y apoyos complementarios cuando el número y la naturaleza de los alumnos escolarizados lo requiera, se vela para que se eliminen las barreras físicas y comunicativa y se facilita el equipamiento didáctico y los medios técnicos precisos que posibiliten la participación del alumnado en todas las actividades escolares.

Los centros docentes, por esta norma, deben incluir en su proyecto educativo y en los correspondientes proyectos curriculares las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento para su atención. Como ejemplo, el conocimiento y uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación y, en su caso, de la lengua de signos deben aparecer en sus proyectos curriculares. Y se realizarán las adaptaciones curriculares que correspondan por los profesores que atiendan a alumnos con necesidades educativas

especiales con el asesoramiento de los Gabinetes Psicopedagógicos, autorizadas por el órgano de coordinación pedagógica pertinente y visadas por el director.

La atención se iniciará desde el momento en que, sea cual fuere su edad, se detecte una discapacidad psíquica, sensorial o motora y tendrá por objeto corregir, en lo posible, las secuelas de la discapacidad detectada, prevenir y evitar la aparición de las mismas y, en general, apoyar y estimular su proceso de desarrollo y aprendizaje en un contexto de máxima integración. Con carácter general se escolarizará en los centros docentes de régimen ordinario y solo cuando las necesidades no puedan ser satisfechas adecuadamente se llevará a cabo en unidades de educación especial o en centros de educación especial. Sobre este aspecto, se podrá determinar centros donde se escolaricen preferentemente alumnado con necesidades educativas especiales cuando la respuesta a sus necesidades requiera dotaciones y equipamientos singulares o una especialización profesional difícilmente generalizable, además de promover experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros específicos.

Por último, la escolarización se realizará en centros específicos con alumnado que requiera adaptaciones significativas en grado extremo en las áreas del currículo y cuando se considere, por ello, que la respuesta a sus necesidades se garantiza mejor en esta modalidad de escolarización. Sobre estos centros, la Administración promoverá la vinculación y la colaboración de los centros docentes de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos de su sector, y se constituirán progresivamente en centros de recursos educativos para los centros del sector. Estas disposiciones previstas en el decreto, se vieron posteriormente desarrolladas para su aplicación en los centros escolares con la Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regulaba la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de infantil y primaria.

Esta norma ha permanecido vigente durante dos décadas en nuestro contexto, al igual que sus disposiciones por lo que, al continuar hablando de educación especial, de aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de alumnos con necesidades educativas especiales, la segregación ha seguido permaneciendo en las escuelas, lejos de lo que debe ser la educación inclusiva (López Melero, 2011), mientras que en otros ámbitos se seguía avanzando mucho más rápidamente.

4. El principio de inclusión y su traslación a la normativa española

Parafraseando a Stainback y Stainback (1992) la escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, y cualquier apoyo o ayuda que tanto ellos como los profesores puedan necesitar para tener éxito. Este movimiento mundial ha conocido de grandes eventos mundiales, algunos de ellos auspiciados por la UNESCO, tales como la Conferencia de Salamanca (1994) o recientemente la de Incheon (2015) y textos muy importantes para

los centros educativos como el conocido Índice para la inclusión, de Booth y Ainscow (2002) que han ido señalando el camino hacia la escuela de todos y para todos.

En ese viaje compartido y necesario López Melero (2011, p. 38) enmarca la inclusión, al “hablar de justicia y que para construir una sociedad justa y honesta sean necesarios desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma”. Estos nuevos modelos empezaron a aparecer en la legislación nacional del ministerio de educación con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), donde se recogen conceptos como el de necesidad específica de apoyo educativo y se señala que la escolarización de estos alumnos se regirá por los principios de normalización e inclusión.

5. El decreto valenciano sobre equidad e inclusión

Es el 104/2018, de 27 de julio, en el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Documento que se enmarca dentro del Pla Valencià d’Inclusió i Cohesió Social 2017-2022 de la Generalitat Valenciana, con el objetivo de establecer y regular los principios y las actuaciones para desarrollar el modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano. En este decreto se enfatiza el papel de los centros docentes como los elementos dinamizadores en el proceso de transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión. Se publicó en el diario oficial en un momento tal vez no muy oportuno, a escasos días de las vacaciones estivales, con poco eco en los medios de comunicación y hacia finales de la legislatura política, lo que nos lleva a cuestionarnos si se va a desarrollar, derogar o modificar si, en las próximas elecciones, el partido ganador es de distinto color político. El tiempo responderá esta cuestión.

Apuntamos algunas de sus características más importantes. Líneas generales de actuación centradas en la identificación y la eliminación de barreras en el contexto, la movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad, el compromiso con la cultura y los valores inclusivos, y el desarrollo de un currículum para la inclusión, organizando la respuesta educativa en cinco puntos claves:

1. El proyecto educativo como eje vertebrador de la respuesta educativa.
2. El Plan de actuación para la mejora (PAM), como la parte pedagógica de la programación general anual (PGA).
3. La detección e identificación de las necesidades del alumnado.
4. Las medidas de respuesta educativa, con cuatro niveles de actuación: la comunidad educativa y el entorno, al grupo-clase, el alumnado que requiere respuesta diferenciada con apoyo ordinario adicional, y el alumnado que requiere una respuesta personalizada i individualizada extraordinaria con apoyos especializados adicionales; concretando estas medidas en el plan de actuación personalizado (PAP).

6. Personal y materiales de apoyo.

A modo de conclusión señalaremos que por fin se actualiza nuestro marco legislativo y se adecua definitivamente al principio de inclusión y equidad. Pero, ante el enorme reto que se nos plantea, nos preguntamos: ¿se dotará verdaderamente de los recursos necesarios?, ¿se convertirán los orientadores en figuras de plantilla en primaria, y se involucrarán todos los agentes sociales en la inclusión? Y, apuntando hacia los últimos debates que han surgido, ¿qué pasará, realmente, con los centros específicos?

Referencias bibliográficas

- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva
- Grau, C. (Coord.) (2005). *Educación Especial: Orientaciones Prácticas*. Málaga, Aljibe.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Peirats, J. y García Valls, J. (2012). Atención a la diversidad: Aproximación histórica e hitos legislativos. En C. Grau y M.D Gil (Coords.), *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 1-28). Madrid: Pearson Educación.
- Peirats, J., Sales, C., y San Martín, A. (2009). Un “portátil por estudiante” como argumento de disputa política en la sociedad digital. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 53-70.
- San Martín, A.; Sales, C. y Peirats, J. (2002). La pedagogía de las TI en la campaña del 12-M. Estudio de los programas electorales. *Pixel-bit*, 19, 15-26. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/marcoobj19.htm>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. (Facilitating Learning for All Students)*. Baltimore: Paul Brookes.



COMUNICACIONES

COMPETENCIAS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado

Universitat de València, mieare@alumni.uv.es

Resumen

Tomando como referencia la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2015), la idea central sigue siendo llevar la educación a todos y las oportunidades que esta significa, adhiriendo la garantía de una educación inclusiva. De modo que las escuelas deben trabajar por una cultura escolar que fomente la justicia social y luchar contra las exclusiones, a fin de contribuir a una sociedad más justa. Las actitudes y competencias de los docentes son parte fundamental en la construcción de una cultura escolar donde se propicia la educación inclusiva. Nuestro interés surge al considerar cuales son las competencias y actitudes del docente que intervienen en la construcción de una cultura escolar socialmente justa, donde potenciar una educación inclusiva. Asumimos que desarrollar la inclusión en las escuelas requiere de docentes que actúen en coherencia con principios éticos, que posean un compromiso con la inclusión, así como actitudes positivas hacia este proceso, pues las actitudes influyen en el compromiso personal con una educación para todos. En nuestra revisión bibliográfica destacamos como necesarias las siguientes competencias y actitudes: ser conscientes, pensativos y tomar acción en base a los resultados; conversar y cooperar; crear vínculos, establecer un clima de formación y utilizar las TIC como herramientas de aprendizaje. En definitiva, todo apunta que, para el desarrollo de una educación inclusiva, la formación del profesorado debe estar encaminada hacia el cambio social, donde se adquieran competencias que permitan comprender situaciones de inequidad y actuar en consecuencia (Vega, Borbor & Morales, 2019). De esta manera los docentes favorecen la consecución de una educación inclusiva.

Palabras clave: Actitudes docentes, Cultura escolar, Educación Inclusiva, Justicia social.

Referencias bibliográficas

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. Educación 2030. Paris: UNESCO

Vega, J. A. N., Borbor, R. A. M., & Morales, F. H. F. (2019). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@-Serie Sociales y Humanas*, 2(1).

APRENDIENDO A VIVIR CON LA DIFERENCIA EN EDUCACION PRIMARIA

Miriam E. Aguasanta Regalado¹ y Isabel María Gallardo Fernández²

¹Universitat de València, mieare@alumni.uv.es y ²Universitat de València. Grupo CRIE. Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

La educación inclusiva es un proceso sistemático que requiere la planificación y participación de toda la comunidad (Ainscow, 2012). Por tanto, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar y analizar cómo podemos los docentes sacar partido a la diferencia. De esta manera es posible crear un entorno emocionalmente accesible, que brinde la oportunidad de éxito académico y participación a cada estudiante. En esta aportación se presenta la descripción de una práctica de inclusión educativa, realizada en un centro público de Valencia, en el aula de 4to de educación Primaria donde se integra a un alumno con necesidades especiales del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los objetivos se concretan en crear un ambiente emocionalmente accesible para todo el alumnado y desarrollar un ritmo de clase para trabajar colaborativamente desde el dialogo y la interacción. Hay que destacar la implicación de todo el profesorado del centro. Asumimos los planteamientos de Freinet: los valores no se enseñan, se viven y se muestran. Entre las tareas diseñadas y realizadas hay que destacar la puesta en marcha de un ciclo de charlas de sensibilización para alumnado y familias, la programación de actividades conjuntas, la creación de grupos flexibles y la fragmentación de tareas en pequeñas actividades. Al finalizar el curso se lograron los objetivos propuestos y la integración del alumno con TEA fue exitosa. Afrontar el desafío de responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, requiere de un profesorado que trabaje de forma sistemática y que procure el establecimiento de espacios y ambientes que faciliten la comunicación y colaboración de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva, interacción, TEA, diálogo, educación Primaria

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.

ESTIMULAMOS EL LENGUAJE ORAL

Clara Isabel Arrabal Torres

CEIP Virgen del Rosario, arrabal_cla@gva.es

Resumen

En nuestro centro de colores, multicultural, diverso y abierto al contexto socio comunitario, damos prioridad a actuaciones preventivas destinadas al alumnado de la etapa de Educación Infantil. Partimos desde un enfoque interdisciplinar mediante un programa colaborativo y sistemático llevado a la práctica entre la especialista en Audición y Lenguaje y las tutoras de las aulas de referencia. La familia es otro de los ejes fundamentales con los que estamos en contacto continuado. Primamos el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística mediante un trabajo globalizado y multisensorial, diseñando actuaciones y actividades que permitan diferentes formas de comprensión, expresión y altos niveles de implicación y motivación de nuestro alumnado, como se contemplan en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. Favorecemos el intercambio comunicativo mediante técnicas del aprendizaje cooperativo y rutinas de pensamiento. Empleamos estructuras de trabajo visuales, con rutinas repetitivas de inicio y fin e introducimos paulatinamente rincones de trabajo. El objetivo primordial de dicho programa es prevenir y detectar las presentes o futuras dificultades e iniciar y/o potenciar las diferentes áreas del lenguaje del alumnado, partiendo desde los procesos psicológicos básicos, siguiendo con los aspectos prelingüísticos hasta alcanzar los aspectos puramente lingüísticos como son: el desarrollo fonético - fonológico, la organización morfosintáctica, el lenguaje expresivo y comprensivo y el uso social del mismo. Atendemos a la diversidad y muy concretamente prestamos especial énfasis al alumnado con hándicaps comunicativos en un contexto inclusivo del cual se beneficien todos los alumnos/as del aula. La valoración final ha resultado muy positiva, nuestros alumnos/as comunican de forma más cualitativa y espontánea, son más conscientes de sus procesos de habla, desarrollan habilidades auditivas adormecidas, logran ampliar su lexicón, perfeccionan sus habilidades narrativas y conversacionales y potencian el bilingüismo o el aprendizaje de ambas lenguas cooficiales de nuestra comunidad. No obstante, su sonrisa día a día es el mejor de los resultados.

Palabras clave: práctica inclusiva, programa colaborativo, prevención, detección precoz, Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

Referencias bibliográficas

- Juarez, A y Monfort, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.
- Arriaza, J. (2006) *La estimulación del lenguaje oral*. Madrid: CEPE.
- Jiménez, A y Rodríguez, M. (2013). *PELOS. Programa para la estimulación del lenguaje oral y socio-emocional. Nivel Infantil*. Madrid: CEPE

LA CONSCIÈNCIA FONOLÒGICA I L'APRENETATGE DE LA LECTOESCRITURA

Rafel Enric Benavent i Llàcer

CEIP Joaquín María López. 1r primària

Resum

En finalitzar el primer trimestre i, després de comentar els resultats a les juntes d'avaluació, la tutora de 1r va fer especial èmfasi en la dificultat que tenien els alumnes en l'adquisició de la lectoescriptura. A partir d'ací, es decideix posar en marxa un programa de consciència fonològica. El desenvolupament del programa es va portar a terme per part del mestre d'audició i llenguatge (AiL) i, amb la col·laboració de la tutora. En primer lloc, l'AiL va preparar una programació per treballar les diferents parts de la consciència fonològica: paraules, síl·labes i fonemes. Varem utilitzar imatges per recolzar l'aprenentatge ja que els infants no tenien adquirida la lectoescriptura. Projectàvem les activitats a la pissarra digital interactiva (PDI), i els/les xiquets/es anaven eixint i resolent-les. Aquest treball a l'aula afavoria, principalment, a l'alumnat amb NESE i reforçava l'adquisició de la lectoescriptura a tot l'alumnat en general. Es va desenvolupar al llarg del 2n i 3r trimestre, durant una sessió a la setmana i es va poder constatar una milloria notable al final de curs. L'última setmana d'aquest, la varem dedicar a avaluar la consciència fonològica que havien adquirit els alumnes amb l'ajuda de la "prueba de evaluación del conocimiento fonológico" (PECO) (Ramos & Cuadrado, 2006). Els resultats obtinguts en la prova PECO, varen ser: dels 19 xiquets/es 7 van obtenir una puntuació molt alta, 3 una puntuació alta, 7 estaven en la mitja corresponent a la seua edat i 2 va obtenir una puntuació baixa.

Paraules clau: Consciència fonològica, lectura, escriptura, aprenentatge.

Referències bibliogràfiques

Ramos, J. L., & Cuadrado Gordillo, I. (2006). *PECO: Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

PRÁCTICAS PARA LA ACOGIDA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Joan Baptiste Bixquert Sanz
CEIP Cervantes (Ibi), 1º de Primaria.

Resumen

Dentro del Plan de Atención a la Diversidad, que el centro realiza atendiendo a su contexto, y que forma parte de su Programación General Anual, encontramos el Programa de acogida del alumnado inmigrante. Llegar a un nuevo colegio para el alumnado inmigrante puede resultar duro al tener que lidiar con una situación nueva en un entorno donde desconocen en muchos casos el idioma y a los nuevos compañeros. Además, la dificultad puede ser mayor si su nivel académico es distinto al de su grupo-clase. La propuesta de buenas prácticas pedagógicas va dirigida a atender de forma eficaz al alumnado inmigrante se precia un cambio de pensamiento en toda la comunidad escolar que posibilite una convivencia no discriminadora que reconozca la diversidad cultural en un plano de igualdad. Bajo estas premisas en nuestro centro se llevan a cabo: el aprendizaje dialógico y cooperativo. Son estrategias metodológicas que facilitan la empatía necesaria para: gestionar conflictos y dificultades de convivencia y comportarse de acuerdo a los valores y normas sociales. Y también se desarrolla la tutorización por parte de alumnos. Para ello se aplica el programa TEI “tutoría entre iguales” en el cual nos formamos todos los centros de la localidad. Es una forma de "tutorizar" al alumno Inmigrante, que consiste en su acompañamiento por parte de un compañero que le ayuda en su proceso de integración en el colegio. Para ello, el alumno tutor ha recibido formación por parte de los docentes del centro para tener habilidades en la mediación de conflictos, así como realizar un apoyo psicológico y académico que favorezca la inclusión.

Palabras clave: plan de atención a la diversidad, programa de acogida, tutoría entre iguales, inclusión, mediación.

Referencias bibliográficas

Duran, D., Torró, J. i Vilar, J. (2003): *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: Llibres de l'ICE de la UAB.

GRUPS INTERACTIUS

Eva Blasco Chàfer

CEIP Verge del Remei de Castelló de Rugat. Educació Especial

Resum

Durant el curs 2017-2018 i 2018-2019 estem portant a terme en el meu centre una intervenció a algunes aules de grups interactius. L'any passat començarem en sisé de primària, per treballar sobretot la cohesió de grup (Alba, 2016), perquè es vàrem adonar que tenien molts problemes de relació entre ells i elles. Ho vam iniciar en el 3r trimestre i pensem que no va ser temps suficient per veure uns canvis substancials, però sí que s'adonaren que l'actitud de la majoria de l'alumnat estava canviant. Durant aquest curs, estan fent-se grups interactius a infantil 5 anys. Durant el 1r trimestre s'ha fet la formació de mares i pares voluntaris i ja en el segon trimestre s'ha iniciat. Els resultats estan essent molt positius, per això el curs que ve ens agradaria continuar. També aquest curs estem fent estacions d'aprenentatge en 6é, ho fem en matemàtiques per a repassar els continguts treballats a l'aula, però d'una forma més lúdica. Durant el 3r trimestre anem a fer grups interactius en 2n i 3r de primària, amb les tutores, l'orientadora, la logopeda i la PT. Per a l'any que ve anem a demanar un PIE sobre grups interactius, perquè està demostrat que aquesta metodologia afavoreix l'escola inclusiva, i és cap on vol caminar la nostra escola (Huguet i Comelles, 2006). Començarem amb la formació de pares, mares i professorat i poc a poc anirem desenvolupant-los a tots els cursos. Esperem que el curs 19-20 els grups interactius siguin un tret més d'identitat de la nostra escola.

Paraules clau: Inclusiva, diversitat, grups interactius, voluntariat, estacions d'aprenentatge, igualtat, equitat, treball en equip, implicació, pràctiques inclusives, participació.

Referències bibliogràfiques

- Alba, C. (2016) (Coord.). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Editorial Morata.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.

DOCENCIA COMPARTIDA

Alba Bria Garcia

CEIP Josep Iturbi. 2º Primaria, albabria10@gmail.com

Resumen

Rodríguez (2014), define la docencia compartida como la relación entre dos maestros/as que comparten la responsabilidad de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo heterogéneo de estudiantes. Este tipo de docencia es el que hemos puesto en práctica en nuestro centro, pero más concretamente en un aula de segundo de primaria, en la que como maestra de apoyo a la inclusión con la especialidad de Pedagogía Terapéutica (PT), y junto a la tutora de aula, hemos conseguido coordinarnos, aprovechar más los apoyos y ajustarnos a las diferentes formas de aprender del alumnado. Inicialmente, nuestro objetivo fue ofrecer más oportunidades de participación para el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). No obstante, con el paso del tiempo nos hemos dado cuenta de que este tipo de apoyo ha beneficiado al grupo-clase en general y que, además, nos ha permitido introducir formas de trabajar diferentes, reduciendo el tiempo de las explicaciones y dando mayor protagonismo al alumnado. Huguet (2006) propone ocho niveles diferentes de apoyo. Nosotras concretamente empezamos con el nivel I, siendo la maestra de PT la que ofrecía ayuda al alumnado que presenta NEAE y se sentaba a su lado. Sin embargo, posteriormente, fue cambiando su rol, aumentando la distancia del alumnado al que le ofrecía ayuda o agrupándolo de forma temporal para realizar ciertas actividades, hasta llegar a ser las dos maestras (tutora y PT) las que apoyamos a toda la clase por igual. Para lograrlo, ha sido imprescindible la coordinación constante, para lo que hemos elaborado un documento en el que reflejamos de forma semanal los contenidos a trabajar y otros aspectos. Es una tarea costosa, pero nos apoyamos entre nosotras, compartimos buenas prácticas, perfeccionamos nuestro estilo de enseñanza y poco a poco vamos logrando la inclusión real de nuestro alumnado.

Palabras clave: coordinación, participación, inclusión.

Referencias bibliográficas

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 219-233.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Raúl Campeny Fabregat

CEE Profesor Sebastián Burgos, 46016245@gva.es

Resumen

El Decreto 88/2017 en su Capítulo V habla de la “Atención a la diversidad” y concretamente en su Artículo 16 nos cita el “Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa” que debe regir nuestra labor docente. La Educación Física, no debe quedar al margen de trabajar la inclusión como objetivo educativo y debe favorecer que todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria adquiera el objetivo que establece el currículum de Primaria en el RD.126/2014: “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” y lo que prescribe también en su Artículo 14 sobre “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Es por ello que desde el CEE Sebastián Burgos con el CEIP Ramiro Jover hemos llevado a cabo este curso 2018-2019 14 sesiones conjuntas de E.F, trabajando Criterios de evaluación, Contenidos y Competencias propios del Currículum de E.F, a través de dos modalidades deportivas autóctonas de la C.V como el Colpbol y “Pilota”, favoreciéndonos el primero, la progresión al segundo, y con ellos la máxima participación y relación entre todos/as los implicados/as fuera cual fuera su nivel físico-motor y sus condiciones, reduciéndose al mínimo las diferencias individuales y generándose un ambiente integrador, inclusivo, solidario, a la vez que motivador y divertido, con gran número de beneficios socio-afectivos asociados. Según palabras de su responsable de E.F, “la inclusión, ya es parte de las tareas cotidianas”, “poco a poco va calando sin esfuerzo en el comportamiento de los alumnos/as”. Finalizar con la frase de Hartney y Naish, 1993, p. 341, “Los maestros desempeñan un papel primordial en el proceso de inclusión ya que constituyen la puerta del cambio educativo”.

Palabras clave: inclusión, educación física, colpbol, decreto, real decreto

Referencias bibliográficas

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.

GRUPOS INTERACTIVOS Y TERTULIAS LITERARIAS

Ana Cantos Hernández
CEIP Maestro Serrano (Mislata) 5ºPPEC

Resumen

A nivel de centro estamos concienciados con la inclusión, por ello, en nuestro PAM aparecen reflejadas diferentes actuaciones de éxito basadas en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo, como por ejemplo los grupos interactivos y las tertulias literarias (Díez y Flecha, 2010). En cuanto a los grupos interactivos, se abre la escuela a la comunidad, participando desde familiares, vecindario y amistades. A partir de la firma de un compromiso de confidencialidad interactúan como voluntarias/voluntarios con el alumnado durante dos sesiones lectivas, estos se ocupan de dirigir y moderar el trabajo en cada una de las actividades. Se realizan 4-5 actividades relacionadas con los contenidos curriculares, estableciendo un tiempo de 15 minutos para cada actividad por las que pasaran todos los grupos. Resulta muy positiva la cooperación entre el alumnado y la interacción del alumnado con el voluntariado. Al finalizar se hace una breve evaluación de la actuación (Elboj y Oliver, 2003). Por otra parte, en cuanto a las tertulias literarias, a principio de curso se elige un clásico de la literatura universal que leerá todo el alumnado del centro y se dialogará sobre el mismo, con el fin de ampliar su vocabulario, mejorar su expresión oral y participación. Cada grupo clase pacta tanto el tiempo como el texto que deberán llevar preparado para la tertulia. En Primaria lo leen en casa y marcan aquello que les ha llamado la atención. En Infantil les leen sus madres/padres, hermanas/hermanos o si no es posible, el alumnado de cursos superiores.

Palabras clave: Inclusión, igualdad, diálogo, interactivo, tertulia

Referencias bibliográficas

- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(3), 91-103.

GRUPOS INTERACTIVOS EN CENTROS CAES

Laura Carmona Muñoz

CEIP Juan Manuel Montoya, 4ºEP

Resumen

El centro donde me encuentro es un CAES con unas características propias que lo hacen muy singular (el alumnado acude al centro en autobús desde distintas zonas de la ciudad, la ratio por aula es muy baja...). En mi aula, tras realizar la evaluación inicial en el mes de septiembre, pudimos observar que los niveles de conocimiento del alumnado eran muy diversos. Este hecho, sumado a la necesidad de algunos alumnos de contar con la figura de un/a especialista de PT y AL, promovió que el equipo docente plantease metodologías activas e inclusivas para trabajar con todo el alumnado por igual, de manera que el trabajo de cualquier contenido supusiera un aprendizaje real y personalizado para cada uno de ellos y ellas. Al mismo tiempo, en el centro, nos encontramos diariamente con problemas de convivencia. Es por ello que una de las alternativas llevadas a cabo en mi aula son los grupos interactivos contando con los recursos existentes en el centro. Así pues, cuando la maestra de AL y una maestra de apoyo coinciden en mi aula realizamos “grupos interactivos”. Esta metodología consiste en agrupar a mi alumnado en tres grupos heterogéneos de cuatro para realizar actividades de aproximadamente 15 minutos. De manera rotativa, mi alumnado cambia de actividad hasta que completa las tres tareas. Nuestra labor como docentes es únicamente explicar la actividad y mediar en caso de que surja alguna problemática. En este caso en concreto, como es la docente de AL la que interviene en mi aula, realizamos una actividad de expresión oral que contribuye a mejorar la dicción de mi alumnado, otra actividad donde aprenden vocabulario relacionado con el área de ciencias y otra actividad donde trabajan procesos mentales como la memoria o la atención. La evaluación de esta práctica ha resultado muy positiva y el alumnado muestra un gran interés.

Palabras clave: CAES, inclusión, grupos heterogéneos, aprendizaje, grupos interactivos, convivencia.

ASAMBLEA INCLUSIVA

María Isabel Cervera Cháfer
CEIP El Parque, tutora de aula de 3º Infantil
cerverachaferisabel@gmail.com

Resumen

La práctica referenciada va dirigida a un grupo-clase de 21 alumnos/as de 3º de Infantil entre los cuales se encuentran 3 alumnos con trastorno del espectro autista, siendo dos de ellos atendidos en el aula CyL y un alumno con retraso madurativo. Para garantizar la participación de todos y todas en el espacio de asamblea a través de las rutinas nos servimos de la ayuda alumno-tutor y la secuenciación visual pictografiada que garantice la implicación de todo el alumnado (Coelho, Cadima & Pinto, 2019) y elimine las barreras a la participación partiendo de las capacidades de cada alumno/a (Fernández y Darreche). Desarrollamos las actividades del siguiente modo: (1) Normas pictografiadas para todo el alumnado, que se leen cada día y están presentes visualmente. De este modo recordamos qué se espera de ellos/as en este espacio y cómo deben comportarse. (2) Horario semanal de actividades pictografiado. Cada día de la semana se representa con un color que facilite su identificación en la rutina semanal. Las actividades de la jornada se visualizan con pictogramas para todo el alumnado y se revisa el horario cada día. Esta práctica permite tener presente en todo momento la organización temporal y tener clara la secuenciación de la jornada. (3) Pasar lista con fotografías. El alumnado con TEA pasa lista con la ayuda de dos alumnos/as tutores/as que cambian a diario. Identifican las fotografías de sus compañeros/as y se las entregan en mano, facilitando así la asociación y la identificación de sus compañeros y compañeras. Los/as alumnos/as tutores/as acompañan, dirigen y ayudan, asumiendo responsabilidades y trabajando en equipo con todos los compañeros y compañeras. El alumno con retraso madurativo asume la responsabilidad del alumno-tutor, ganando en confianza y llevando tareas de responsabilidad grupal.

Palabras clave: asamblea, anticipación, pictogramas, alumno/a-tutor/a, TEA

Referencias bibliográficas

- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and Development*, 1-17.
- Fernández, A y Darreche, L. (2010). Schools and Inclusive Classrooms. *ASKTL2010 Conference proceedings*. University of Deusto.

LECTURA POR PAREJAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Laura Chover Corberá

CEIP Rafael Comenge (Alberic), maestra de apoyo a la inclusión especialista de

Pedagogía Terapéutica (PT)

laurachover@rafaelcomenge.es

Resumen

Este curso escolar soy maestra de PT en el CEIP Rafael Comenge, donde intervengo, entre otras, en el aula de 4º, en la que hay escolarizados dos alumnos con dificultades de aprendizaje de grado moderado y tres alumnos con nivel de competencia curricular (NCC) inferior a lo que les corresponde por edad, lo que se traduce en una baja competencia en la lectoescritura. Es por ello que, en coordinación con la tutora del grupo, decidimos aprovechar los momentos de enseñanza compartida para llevar a cabo sesiones de lectura por parejas. Esta es una estructura cooperativa en la que los discentes se agrupan por parejas lectoras, cada una de las cuales está formada por un alumno/a de competencia lectora mayor y otro de competencia menor. El texto se divide en fragmentos que, por turnos, van leyendo. De esta manera, cuando el primer estudiante ha leído un fragmento le pregunta al otro “¿qué he leído?”, a lo cual este responde para luego repetir el procedimiento al revés hasta leer el texto completo. Además, plasman sus comentarios en una plantilla para, al finalizar, tener un resumen del texto. Ahí también anotan el vocabulario que desconocen sobre el que trabajan posteriormente anotando su definición, tipología, una oración y un dibujo. Con todo ello, el alumnado construye su cuaderno de lectura y palabras misteriosas. En el caso de los estudiantes con el NCC inferior, formamos grupos de tres estudiantes y, según su nivel de competencia lectora, se le asignan fragmentos breves de lectura o hacen comprensión oral, pero, en cualquier caso, entran dentro de la dinámica de responder y preguntar. Consideramos que esta es una estructura muy completa en la que, entre otras cosas, conseguimos: mejorar la atención activa y la competencia lectoescritura en todas sus dimensiones, ampliar el vocabulario y facilitar la interacción entre iguales.

Palabras clave: lectura por parejas, lectura compartida, estructuras cooperativas, enseñanza cooperativa, co-enseñanza, educación inclusiva.

LA LITERATURA INFANTIL ACTUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ESTIMULAR EL LENGUAJE

Marta Coronel Sendra
SPE V10, Audición y Lenguaje

Resumen

Actualmente, bajo el modelo de escuela inclusiva en el que nos encontramos, se plantea la diversidad como un derecho de todos los niños, quedando recogido tanto en la LOE como en la LOMCE. El Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, afirma que para lograr esa escuela inclusiva es necesario disponer de diferentes recursos, bien sean organizativos, personales o materiales, para implicar al alumnado en su propio aprendizaje. Como maestra de audición y lenguaje, para llevar a cabo mis intervenciones desde una perspectiva inclusiva, me baso en la literatura infantil actual como recurso normalizador para proporcionar la oportunidad de acceso, participación y avance de todos los alumnos. Tomando como referencia el Diseño Universal de Aprendizaje (Alba, 2016), mi intervención se desarrolla teniendo en cuenta los principios de: Proporcionar múltiples formas de representación (1): vía visual, auditiva y táctil para facilitar la comprensión y permitir el acceso al aprendizaje de forma globalizadora y lúdica; además, permite abordar contenidos no solo de carácter objetivo (aprendizaje de vocabulario, conceptos básicos...), sino también de carácter subjetivo (actitudes, sentimientos, emociones, valores). A través de múltiples medios de acción y expresión (2): manualidades, exposiciones orales, el juego... para que el alumnado tenga la oportunidad de hacer uso del lenguaje que está aprendiendo, y ser capaz de generalizarlo. Y mediante múltiples formas de implicación (2): dinámicas cooperativas, de pequeño o gran grupo, actividades interactivas, individuales... posibilitando la implicación y motivación del alumnado de diversas maneras para que integre y relacione la nueva información con las vivencias personales, generando un aprendizaje significativo. Durante su implementación se han detectado algunas necesidades a tener en cuenta: coordinación eficiente, actitud positiva del claustro y formación específica en prácticas inclusivas. Asimismo, como resultado obtenemos que el cuento nos permite envolver al alumnado en nuevos mundos en los que se siente el protagonista, por lo que los aprendizajes son más significativos para ellos puesto que se transmiten de manera afectiva y cercana, creando un clima de seguridad y estabilidad emocional que favorece el desarrollo de su autoestima.

Palabras clave: Inclusión, lenguaje, estimulación, aprendizaje significativo, normalización, diseño universal de aprendizaje, seguridad, autoestima, diversidad.

Referencias bibliográficas

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

APLICACIONES EDUCATIVAS PARA LA TABLETA EN LA ENSEÑANZA DE ARTE E IMAGEN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA ITALIANA DE PRIMER GRADO

Antonio D'Avino¹ y Laura Monsalve Lorente²

¹Universitat de València, anda4@alumni.uv.es y ²Laura Monsalve Lorente, Universitat de València, Grupo CRIE, Laura.Monsalve@uv.es

Resumen

La tecnología es un componente que impregna la vida de nuestros estudiantes y se impone como un nuevo paradigma educativo (Area, 2007). El objetivo de esta comunicación es presentar las aplicaciones más útiles y funcionales para tabletas con sistema operativo Android, todo descargable desde Google Play (Google Play, 2019). Estas aplicaciones pueden ser utilizadas por el alumnado de Primer Grado con el fin de promover la inclusión en el campo de la enseñanza del Arte y del Diseño en la escuela Secundaria Obligatoria italiana. Utilizamos las aplicaciones dedicada al dibujo y la pintura: *Auryn Ink*, de *Auryn*, que es una aplicación diseñada para pintar en acuarela, que le permite elegir la textura de los lienzos. Continuamos con *Clover Paint*, de *Fareast Inc*. Esta aplicación está diseñada para optimizar la función “touch” de los dispositivos. La aplicación *How to Draw*, de *ArtelPlus*, ofrece la enseñanza de 70 tipos de diseños, incluidos animales, dibujos animados, automóviles, etc. El proceso de aprendizaje pasa de aprender a hacer una línea sencilla a crear una imagen completa. El *Art&Go* surge para acompañar a los estudiantes a descubrir el patrimonio artístico italiano. *Arts & Culture*, es una aplicación Android que hace viajar al estudiantado través de los museos de arte más famosos del mundo y viajar a través de cuadros y esculturas. Con esta aplicación podemos conocer obras de artistas que han participado activamente en diferentes épocas del pasado, así como los lugares más bellos y ricos en manualidades del mundo. Gracias a estas aplicaciones, proponemos una enseñanza innovadora e inclusiva, haciendo que el estudio de dibujo y arte sean mucho más relevante, obteniendo una participación activa de los estudiantes al utilizar herramientas con las que están familiarizados. El uso de estas aplicaciones requiere una nueva forma de planificar la enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: enseñanza del arte, aplicaciones educativas, tableta, enseñanza Secundaria Obligatoria, tecnología.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.

SEMANA DE BIENVENIDA EN EL INSTITUTO SUPERIORE GALILEI-LUXEMBURG (MILÁN)

Maria Teresa di Piazza¹ y Isabel María Gallardo Fernández²

¹Universitat de València, mariateresa.dipiazza@gmail.com y ²Universitat de València, Grupo CRIE, Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

Los conceptos de Educación Inclusiva y necesidades educativas especiales acuñados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), pretenden enfatizar y realzar la existencia de una diversidad en el aula, dadas las características del alumnado y su pertenencia a culturas, razas, sexo/religiones diferentes. La educación es *un derecho fundamental* (ONU, 1948) del cual nadie puede ser excluido. Garantizar el acceso a una educación de calidad para todos es una cuestión de justicia social e igualdad para construir una sociedad justa y democrática (UNESCO, 2015). Una de las prácticas más relevantes de la inclusión realizada en el Instituto d'Istruzione Superiore Galilei-Luxemburg (Milán) es *la semana de bienvenida* realizada en los primeros días del inicio del curso. El proyecto dirigido al alumnado de primer curso de educación secundaria incluye una serie de tareas/actividades: visita a las principales instalaciones de la escuela (gimnasio, biblioteca, laboratorios), la ilustración manual sobre el reglamento de Normas en la institución, la proyección de vídeos /película, la administración de pruebas individuales relacionadas con las disciplinas curriculares (italiano, matemáticas, inglés). Todo ello para conocer el punto de partida del alumnado respecto a la motivación para el estudio y la elección del centro, así como sus proyecciones, ambiciones personales y profesionales. Se finaliza la *semana de bienvenida* con momentos de convivencia y degustación de productos típicos de las poblaciones de origen del estudiantado. El objetivo principal es asegurar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y potenciar la participación (Booth y Ainscow, 2016). De la evaluación del proyecto implementado podemos identificar aquellos estudiantes en situación de riesgo de exclusión, así como alumnado con necesidades especiales y con dificultades específicas de aprendizaje. Toda esa información nos permite a los docentes implementar una intervención educativa individualizada y personalizada con el objetivo de fomentar su plena inclusión en la institución.

Palabras clave: educación inclusiva, equidad, interacción, intervención educativa.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2016). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y participación en la escuela. Edición italiana editada por F. Dovigo y D. Ianes*. Roma: Carocci.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Francia
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. París: UNESCO.

LA COPARTICIPACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y EL CAMBIO SOCIAL

Donatella Donato

Universitat de València, dodo2@uv.es

Resumen

En el contexto actual complejo y plural, la atención a una educación inclusiva invita a reflexionar sobre los objetivos de la educación como formación de una ciudadanía democrática, abierta, políticamente activa y comprometida cívicamente. En esta estrecha conexión entre la educación y la formación del individuo, la escuela puede superar la barrera de la pura transmisión del conocimiento, intentando explorar nuevos lenguajes y estrategias. Hacer de cada clase una comunidad de co-participación, de encuentro, de escucha activa y permitir que los diferentes grupos sociales actúen de manera dinámica, compartiendo experiencias, aspiraciones y necesidades. Es importante fomentar la curiosidad y la capacidad de reflexión y discusión. No es un camino fácil y el proceso requiere mucho esfuerzo, atención a las experiencias de la vida de las personas, al contexto y a las dinámicas entre las diferentes comunidades. Reconocer, denunciar y actuar contra todas las formas de discriminación y de exclusión puede ser elevado a contenido educativo, desarrollando una nueva manera de entender la transmisión de la cultura, como transmisión de valores para la generación y la regeneración de la democracia. El proyecto de un grupo de mamás de cultura gitana de un colegio público en un barrio de la ciudad de Valencia es ejemplo de buenas prácticas para empezar desde la escuela a reflexionar sobre las condiciones de segregación, y actuar para la cohesión social. Las mamás activistas en el barrio piden un espacio para desarrollar su proyecto de empoderamiento y superación; la escuela no solo concede un aula, sino que se implica en una experiencia de cambio que en espiral involucra la dimensión individual, relacional y colectiva. Escuela y sociedad civil, buscan estrategias para cambiar el estado de las cosas, transformar la realidad, y apostar por la construcción colectiva de una sociedad más justa.

Palabras clave: educación inclusiva, formación, exclusión, coparticipación, cambio social.

Referencias bibliográficas

- Abraham, M., y Purkayastha, B. (2012). Making a difference: Linking research and action in practice, pedagogy, and policy for social justice: Introduction. *Current Sociology*, 60(2), 123-141.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

INCLUSIÓN Y DIÁLOGO EN FORMACION PROFESIONAL

Antonio Fabregat Pitarch
Escuelas de Artesanos de Valencia
antoniofabregat@escuelasdeartesanos.com

Resumen

El propósito de esta experiencia se centra en el desarrollo de estrategias de intervención en un aula de Formación Profesional (FP) para que los alumnos conozcan los métodos alternativos de resolución de problemas en la empresa y especialmente, la financiación ajena a través de préstamos hipotecarios. Conseguir el ambiente que haga posible este clima de aula requiere todo un proceso de aprendizaje que los docentes de FP asumimos en nuestra práctica diaria. Se trata de aprender desde la implicación del alumnado en la construcción del conocimiento (Bruner, 1997; Mercer, 1997). En este sentido, el diseño de tareas diferentes y la organización del alumnado desde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo proporcionan un encuentro potencial entre la teoría y la acción (Gimeno, 2010). El aprendizaje más allá de las aulas es señalado por proyectos europeos como Include-ed y comporta aumentar la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa de modo que diseñemos entornos de aprendizaje sostenible y estrategias didácticas que permitan al alumnado contextualizar sus aprendizajes dando sentido y coherencia a lo que hacen a través de la reflexión grupal y diálogo en el aula. Este trabajo se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia durante el curso académico 2018-2019. En concreto en el Ciclo Formativo de Grado Superior “Gestión de Ventas y Espacios Comerciales” en la asignatura de *Gestión Económica y Financiera de la Empresa*. El alumnado ha adquirido habilidades y conocimientos para negociar y resolver operaciones de cálculo de préstamos hipotecarios a través de los diferentes métodos y/o sistemas de amortización como el préstamo americano, el préstamo francés y el préstamo alemán o *antizipativen zinsen*. Y, además, entre todos han diseñado los cuadros de amortización dando sentido a la utilización de herramientas tecnológicas como el programa Microsoft Excel.

Palabras clave: Formación Profesional, inclusión, resolución de problemas, trabajo colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

PROTOCOLO DE ACCESIBILIDAD DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Lirios Fernández Figuerola

SPE A03

Resumen

Mi propuesta como Maestra de Audición y Lenguaje para una alumna con TEA escolarizada en un centro ordinario, se basa en un protocolo de accesibilidad de actividades complementarias, concretamente las excursiones, basado sobre todo en la anticipación para reducir al máximo las situaciones de ansiedad. Primero realizo una primera intervención a nivel individual en un contexto determinado para preparar a la alumna y poder trabajarlo después a nivel grupal en el aula ordinaria. El objetivo es anticipar las situaciones que encontrará durante la salida. He utilizado recursos como las TIC, para mostrarle imágenes reales del lugar o de las actividades programadas mediante videos o presentaciones. También he pictorizado las rutinas con el “Pictoselector”, para crear un “libro viajero”, que se desplaza en la mochila de la alumna hasta casa para poder seguir trabajando con la familia la anticipación de la salida. Coordinarse con la familia es fundamental para poder aumentar la eficacia de las intervenciones y generalizar los aprendizajes. La alumna lo lleva siempre encima en la excursión para poder hacer uso de él siempre que lo necesite. También hago juegos simbólicos que reflejan las actividades como por ejemplo montar un autobús de cartón y pegar las fotos de los niños de la clase. Llevo una bolsa con objetos reforzadores que también pueden ayudarla a construir su zona de confort. Para llevar a cabo todo este programa es muy útil contar con candidatos de la clase que ayudan en el proceso de eliminación de barreras, constituyendo diferentes apoyos a la hora del almuerzo, ayudándola a mantener la posición en las filas, en las actividades programadas, etc. Al final de la excursión relleno una hoja de registro que me ayuda a evaluar las estrategias de intervención y a modificarlas si es necesario.

Palabras clave: Autismo, Inclusión, pictogramas, anticipación, coordinación, intervención, recursos, excursión.

Referencias bibliográficas

Barrios, J. L., Blau, A. y Forment, C. (2018) Una guía para la Comunidad Educativa. Ed: Generalitat Valenciana. Recuperado de: <http://cort.as/-Iap7>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Amparo Fosati Parreño¹ y Diana Marín Suelves²

¹Departament Expressió Musical, Plàstica i Corporal (UV), amparo.fosati@uv.es

²Departament Didàctica i Organització Escolar (UV), diana.marin@uv.es

Resumen

El principio de inclusión es el que rige las prácticas educativas en todas las etapas educativas. En nuestro país la Universitat de Valencia (UV) es la institución de educación superior en modalidad presencial que acoge mayor número de alumnado con discapacidad, según la Fundación Universia. En 2018 hay más de 1.000 estudiantes con discapacidad matriculados en esta universidad. La UV cuenta con un servicio especializado que es la Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad (UPD). Su objetivo es trabajar para conseguir la igualdad de oportunidades y la no discriminación del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. En cuanto a las medidas adoptadas destaca, por ejemplo, una cuota de reserva de plazas, la exención de tasas, la elaboración de adaptaciones y de materiales accesibles. Este servicio oferta programas de asesoramiento psicoeducativo, equiparación de oportunidades, sensibilización, formación y voluntariado, accesibilidad universal y atención directa al personal docente e investigador (PDI) y de administración y servicios (PAS). El proceso se inicia con la valoración de la documentación aportada por el alumnado. El servicio emite un informe con las medidas recomendadas para adaptar el proceso de docencia y evaluación e informa a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que las implementen. Ejemplos de algunas adaptaciones de acceso al curriculum propuestas para alumnado durante el curso 18-19 son las siguientes: a) en caso de epilepsia se recomienda dejar comer o beber al estudiante durante las clases y el examen para tomar la medicación o ampliar hasta un 25% el tiempo para hacer el examen y, b) en caso de discapacidad auditiva dar por escrito las instrucciones del examen y ofrecer el material audiovisual en formato accesible.

Palabras clave: universitat, discapacidad, adaptaciones.

Referencias bibliográficas

Unidad para la integración de Personas con Discapacidad. Recuperado 28 de febrero de 2019, de <http://www.fundaciouv.es/upd/>

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JOCOMUNICO

Joaquín Galiana Sanchis¹ y Joan Pahisa Solé²

¹Servei Psicopedagògic Escolar V 13 Burjassot, Galiana_joa@gva.es

²Universitat Autònoma de Barcelona, info@jocomunico.com

Resumen

Jocomunico es una aplicación de la comunicación aumentativa para personas con problemas graves de habla. Está en español y catalán. Es un material que puede ser empleado en cualquier dispositivo electrónico que tenga conexión a internet, tanto en Windows como en Mac. Es una aplicación pensada para personas con trastornos graves del habla que se pueden comunicar con pictogramas. Tiene dos posibilidades de acceder una mediante la descarga del programa y otra de forma online. Debemos destacar que emplea un lenguaje natural, aunque se trabaje con pictogramas y que trabaja la realización de concordancias qué género, de número, de tiempo y de persona para la construcción de oraciones. En el centro tenemos un alumno posible TEA, con el que nos hemos planteado trabajar el programa Jocomunico, con ayuda de sus compañeros de clase. En un primer momento, nos hemos fijado en las capacidades para ver que hay que desarrollar dentro del aula con él. En un segundo momento, se han implicado tanto a los padres como a los compañeros con la utilización del programa de forma cooperativa en todo momento. En el aula se está trabajando de forma cooperativa con todos sus compañeros con la utilización de paneles de comunicación de papel, la pizarra digital, la *tablet* y el ordenador, para reforzar en todo momento en el alumnado la comunicación con personas, acciones y conceptos básicos que se están realizando en clase y en todo momento. También se va a trabajar la construcción de oraciones cada vez con más elementos. Por último, que lo haga servir como ayuda para que se comunique con todas las personas que lo rodean.

Palabras clave: Jocomunico, TEA, SAAC, inclusión, comunicación.

Referencias bibliográficas

- Johnston, S., Reichle, J., Feeley, K. & Jones, E. (2012). *AAC strategies for individuals with moderate to severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes. ISBN: 9781598572063.
- Pahisa, J., Galiana, J. y Zafra, A. (2017). Jocomunico: La APP que habla con naturalidad. En Arnaiz, P.; Gracia, M^a D. y Soto F.J. (Coords.) *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos*. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes
- Pahisa-Solé, J. & Herrera-Joancomartí, J. (2017), Testing an AAC System that Transforms Pictograms into Natural Language with Persons with Cerebral Palsy. *Assistive Technology*. doi: 10.1080/10400435.2017.1393844

EXPERIENCIA INCLUSIVA EN EL AULA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA: LA GAMIFICACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRADOR

Enrique García Tort¹ y Laura Monsalve Lorente²

Universitat de València, ¹gartort@alumni.uv.es y ²laura.monsalve@uv.es

Resumen

La gamificación es una metodología innovadora que trata de aplicar las mecánicas de los juegos y videojuegos al entorno de aprendizaje (Tomás y Herrera, 2019). Las ventajas de la gamificación residen, en especial, en el manejo de las TIC y el incremento de la motivación (Amezcuca y Amezcuca, 2018), lo que la convierten en una metodología clave para los nuevos retos de evaluación e inclusión. Algunos autores han explorado la gamificación como una herramienta de elaboración de proyectos de inclusión (Jerez, 2015), siendo una excelente opción para incrementar la motivación y participación del alumnado, así como para mejorar el clima en el aula. En nuestra intervención se diseñó y elaboró una experiencia de gamificación dirigida a alumnos con ACIS en Lenguaje y Matemáticas que se encontraran en el Aula de Pedagogía Terapéutica. Todo ello con el objetivo de incrementar la motivación de los estudiantes y lograr trabajar los contenidos curriculares de manera lúdica e innovadora. La actividad consistió en una mezcla de distintos juegos de mesa clásicos. Mediante un sistema de coordenadas, los participantes eligen una casilla y revelan un tipo de prueba. El grupo tenía que adivinar la palabra que dibuje, describa o gesticule el compañero. En cuanto uno de ellos adivinaba la palabra, todos la escribían en el papel. La dinámica fue adaptada para las diversas necesidades educativas especiales, y exigía la colaboración e intervención de todos los miembros del grupo. La experiencia logró incrementar la motivación y participación de los alumnos. Además, permitió trabajar aspectos del Lenguaje (gramática, ortografía...) y las Matemáticas (números, coordenadas...) de manera integral y no de manera aislada (como suele tratarse en las fichas de trabajo tradicionales). En suma, una experiencia innovadora e inclusiva a través de la gamificación en el Aula de Pedagogía Terapéutica.

Palabras clave: pedagogía terapéutica, inclusión, gamificación, TIC, ACIS.

Referencias bibliográficas

- Amezcuca, T., y Amezcuca, P. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula. In Á. Torres y L. Romero, Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación. (pp. 137-146). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Jerez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- Tomás, J., y Herrera, F. (2019). Gamificación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 593-595). Reino Unido: Routledge.

DOCÈNCIA COMPARTIDA EN VALENCIÀ

Carmen Gil Serra

IES Riu Túria, 1r ESO

Resum

Una de les practiques més important i de més rendiment en aquest curs ha sigut amb els alumnes de 1r d'ESO en l'assignatura de valencià. Hem practicat la docència compartida. Han sigut capaços de resoldre dubtes i comunicar-se entre ells. El més important és el diàleg i el seu comportament entre ells amb la gran ajuda del docent i del de suport. En tot moment hem estat coordinats per poder atendre especialment les estratègies d'aprenentatge per poder dur un bon seguiment del continguts i la consecució dels objectius del currículum d'aquest trimestre i d'aquest projecte. La classe s'ha dividit en quatre grups de 5 alumnes (com ells han volgut). El professor ha explicat i repartit els quaderns corresponents, el de l'alumne i el de l'equip: Refranys i frases fetes (ja saben el seguiment). A partir de la primera sessió cada equip s'ha de repartir el treball, distribució dels càrrecs i posar-se el nom del equip (consens)... Els dos estem dirigint i coordinats per tindre una millora integració i valoració dels objectius: el tipus de ajuda, tipus de necessitat... Ells saben prèviament que tots aprenen de tots i que tot és compartit entre tots... Aleshores d'ara estan buscant informació i significat dels nostres refranys...Aconseguir informació i analitzar-la (individual). En equip: ens plantegen els problemes, ens organitzem (fer cadascú), analitzar la informació, exposició final i ens avaluem i valoració de l'equip. El treballar d'aquesta manera, amb dos professors i amb equips ens ha donat bons resultats...Tots han participat, tots han progressat i tots han estat presents(tot en la classe ordinària)

Paraules clau: Repte, Respecte, Tolerància, Participació, Progrés, Presència.

EL LENGUAJE COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francesca Giordano¹ y Laura Monsalve Lorente²

¹Universitat de València, giordanof10@gmail.com y ²Universitat de València, Grupo CRIE, Laura.Monsalve@uv.es

Resumen

La presencia de alumnos extranjeros en centros de enseñanza Secundaria en Italia es un fenómeno en continuo crecimiento y la sociedad actual demanda una educación intercultural que permita la inclusión e integración de todos los alumnos, considerando as otras culturas como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. La integración de los alumnos y alumnas extranjeras en Italia se rige por la ley de inmigración n.40 (Valgimigli, 2008) de 6 de marzo de 1998 y por Decreto de 25 de julio de 1998 No. 286: Texto consolidado de las disposiciones relativas a las normas de inmigración/ reglas sobre la condición del extranjero en el art. 38 C.3:

La comunidad escolar acepta las diferencias lingüísticas y culturales como un valor que se basa en el respeto mutuo, el intercambio entre culturas y la tolerancia; para ello promueve y alienta iniciativas destinadas a acoger, proteger la cultura y el idioma de origen y llevar a cabo actividades interculturales comunes (Parlamento italiano, 1998).

Los centros educativos, de acuerdo con las directrices publicadas por el Ministerio de Educación (MIUR, 2014), deberán desarrollar proyectos relacionados con la acogida/integración, clases de apoyo, cursos de alfabetización para extranjeros, que tengan en cuenta las experiencias escolares. Estas actividades por lo general implican a todo el alumnado italianos y extranjeros, profesorado, mediadores culturales, las familias de los alumnos extranjeros, el director/a del centro y los servicios locales. Las metodologías didácticas se centran en: dialogar, aprender haciendo, resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo y actividades/tareas entre iguales. Los objetivos para la inclusión/interculturalidad desde la lengua como vehículo de comunicación y de inclusión son: promover el conocimiento de los pueblos y culturas, recogiendo las similitudes y diferencias dentro de la clase; tomar conciencia de la existencia y la igual dignidad de todas las culturas superando prejuicios hacia la diversidad.

Palabras clave: interculturalidad, inclusión, diálogo, idiomas, comunicación.

Referencias bibliográficas

- MIUR. (2014). Ministero della Pubblica Istruzione. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. MIUR.
- Parlamento Italiano. (1998). Gazzetta Ufficiale Repubblica Italiana n. 191 - *Supplemento Ordinario n. 139. Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286 - "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"*. Roma.
- Valgimigli, R. (2008). *La didattica individualizzata per gli alunni stranieri: modelli e strumenti*. EL.LE.

INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO ITALIANO

Daniela Giudice¹ y Laura Monsalve Lorente²

¹Universitat de València, daniela-giudice@virgilio.it y ²Universitat de València, Grupo CRIE, Laura.Monsalve@uv.es

Resumen

Las investigaciones realizadas con respecto a la inclusión de niños autistas en aulas comunes, muestra lo beneficioso que es para éstos el ser integrados en el sistema de educación normal, no generando desventaja para el resto de los alumnos típicos (Mc Gregor y Campbell, 2001). El autismo es universalmente reconocido como un trastorno del desarrollo, cuyos déficits básicos se refieren principalmente al de interacción, comunicación social, receptiva y expresiva. La inclusión de alumnado con autismo en el aula ordinaria representa para toda la población estudiantil una oportunidad indispensable para el conocimiento y el crecimiento. Hay comportamientos típicos del autismo, como no saber cómo relacionarse con otros, no hablar, usar juegos de una manera extraña y muchos otros que no deben pasarse por alto para que podamos comenzar un camino adecuado hacia la inclusión del sujeto autista. En el desarrollo de nuestra investigación observamos algunos de estos problemas que manifiestan los alumnos con TEA y que constituyen el eje del trabajo de campo que estamos acometiendo.

En el contexto italiano en los años sesenta solo existían clases diferenciales y escuelas especiales, donde la llamada "anormalidad" fue de hecho aislada en guetos dentro de aulas que no garantizaban ninguna forma de integración y en cambio, aumentaba la marginalidad y aislamiento. Posteriormente, se entendió cómo la escuela representaba un sistema social importante en la vida de cada persona, más allá de su especificidad y/o discapacidad: la edad evolutiva, el período entre 6 a 16 años, se caracteriza por la obligatoriedad educativa y por lo tanto el centro educativo se convierte en el agente educador, después de la familia (Wing, 1998). Asumimos que es la inclusión el modelo a seguir, entendida como un camino que tiene como finalidad la adquisición de experiencias significativas de aprendizaje y vida social para todos alumnos con o sin discapacidad.

Palabras clave: autismo, inclusión, interacción, equidad.

Referencias bibliográficas

- Federación de Asociaciones Nacionales para la Protección de Personas con Autismo y Síndrome de Asperger (F. A. N. T. A. S. A.)
- McGregor, E., Campbell, E (2001). The attitudes of theachers in scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *SAGE. Publications and The National Autistic Society*, 5(2),189-207.
- Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos: una guía para la familia. Barcelona: Paidós.

TRABAJANDO POR AMBIENTES

Carla González Soldado

CEIP Bisbe Hervàs, Educación Infantil

Resumen

La siguiente propuesta está pensada para alumnos del segundo ciclo de educación infantil con el objetivo de trabajar mediante seis ambientes algunas de las áreas que conforman el currículum de infantil a través de una metodología global y motivadora, que potencie el desarrollo integral del alumnado y permita la inclusión de cada uno de nuestros alumnos. En cada uno de estos ambientes habría un docente con el objetivo de supervisar el trabajo de los alumnos. Para ello, dispondríamos de los tres tutores (de 3, 4 y 5 años), el maestro de refuerzo, el maestro de audición y lenguaje y el maestro de pedagogía terapéutica. Al contar con este número de profesionales y de ambientes, saldría una media de unos 12 alumnos por ambiente. Los niños podrían moverse libremente por los diferentes ambientes sin tener en cuenta el factor de la edad y relacionándose con los alumnos de los otros cursos. Los ambientes de los que dispondríamos serían los siguientes: *ambiente de luz*, que nos permitiría examinar las características de diferentes materiales (colores, opacidad...), *ambiente artístico*. en el contaríamos con diferentes materiales y soportes para que pudieran experimentar diferentes técnicas plásticas, *ambiente del juego simbólico*, donde habría diferentes recreaciones (un supermercado, una cocina...) que potenciarían la comunicación oral y el desarrollo socio-afectivo de nuestro alumnado, *ambiente experimental*, el cual fomentaría la capacidad de observación del alumnado al tener la oportunidad de manipular distintos materiales, *ambiente del movimiento*, que promovería la expresión corporal y permitiría experimentar las posibilidades motoras del propio cuerpo y *ambiente de construcciones*, que permitiría realizar clasificaciones, comparaciones, seriaciones... El objetivo final sería que los niños, con independencia de sus capacidades, pudieran participar en cada uno de los ambientes, aprendiendo los unos de los otros y potenciando la socialización entre ellos.

Palabras clave: Ambientes, metodología activa, inclusión, socialización.

TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE

Francisca Epifanía Guerrero Aznar
CEIP Maestro Serrano (Mislata) 4ºPPEV

Resumen

Mi centro presenta una gran diversidad, tanto de compensatoria educativa como de NESE. Como centro, estamos concienciados en la inclusión (si bien es cierto, que a veces difícilmente se consigue); por ello, en nuestro PAM aparecen reflejadas diferentes actuaciones de éxito, como por ejemplo los grupos interactivos, las tertulias literarias, el patio activo... Por nivel se realizan otras actividades inclusivas, nos gustaría que fueran en todos los tiempos educativos, pero de momento no sabemos, de ahí nuestro interés por la formación en buenas prácticas. Voy a explicar una de las que realizamos y que tienen mucho éxito entre el alumnado. Trabajo en equipo como recurso de aprendizaje: formamos equipos heterogéneos. Planteamos objetivos comunes, claros y alcanzables para así conseguir la máxima participación de todos los miembros. Tenemos establecidas las funciones que cada uno tiene que desempeñar dentro del equipo: secretario, portavoz, supervisor y coordinador. Se plantea una actividad-reto y al alumnado se les explica que para resolverla con éxito es importante tener en cuenta las cinco “C”: comunicación, compromiso, confianza, coordinación y complementariedad. El trabajo en equipo se realiza en todas las áreas, pero expondré la actividad de “los mapas mentales” (Buzan, 2013) realizados en ciencias, pues es una de las actividades que mejor resultado ha dado. Primero se entrega un folio A3 con el título del tema que se va a trabajar y en grupo completan el mapa mental con los conocimientos previos. A continuación, se irá explicando el tema y una vez acabado, volverán a realizar un nuevo mapa mental. Posteriormente cada equipo visualizará el mapa del resto de los equipos y después enriquecerán el suyo con lo que hayan valorado positivamente. La actividad es muy motivadora, lógica y creativa, ideal para la organizar y asociar la información y un método eficaz para memorizar.

Palabras clave: Inclusión, equipo, comunicación, compromiso, confianza, coordinación y complementariedad.

Referencias bibliográficas

Buzan, T. (2013). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: URANO.
Decreto 104/2018 de 27 de julio. Principios de equidad y de inclusión.

ACCESIBILIDAD EN PLATAFORMAS EDUCATIVAS

Jesús Granados Saiz¹ y Diana Marín Suelves²

¹Maestro de Educación Primaria y colaborador del Grupo CRIE (UV),
jesusgranadosaiz@gmail.com y ²Departament Didàctica i Organització Escolar (UV),
diana.marin@uv.es

Resumen

En el marco del estudio I del proyecto La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos (EDU2015-64593-R), financiado por el Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad convocado por el Gobierno de España, se analizaron las características del portal institucional de la Comunidad Valenciana: Mestre a casa, y de una selección de plataformas o portales web de editoriales de prestigio en el campo educativo. Entre las cuestiones analizadas relacionadas con la inclusión destaca, dentro del diseño e interfaz básica, la accesibilidad. Por accesibilidad se entiende el diseño y funcionalidad web para que las personas con discapacidad puedan navegar, percibir, entender e interactuar además de añadir o crear contenidos. Los resultados muestran que la accesibilidad visual del portal institucional es completa, sin embargo, la accesibilidad auditiva a la información es nula, ya que no existe ninguna opción que la facilite ni para el resto de discapacidades como la motora. En cuanto a los portales de editoriales analizados sucede algo muy similar. La accesibilidad visual está conseguida permitiendo una cuestión tan sencilla como, por ejemplo, que el tamaño de la fuente puede adaptarse, y la organización de las secciones y subsecciones en el menú, también facilita al usuario la accesibilidad, sin embargo, no es posible decir lo mismo de la accesibilidad auditiva. En conclusión, a pesar de que las tecnologías han favorecido los procesos de inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales todavía tenemos mucho que hacer para conseguir la accesibilidad web completa lo que supondrá la reducción de adaptaciones. Propuestas de mejora son la incorporación de presentaciones multicanal, textos con imágenes, subtítulos o con elementos multimedia sonoros que permitan ser desactivados, para que el acceso sea real para todos y todas.

Palabras clave: tecnología, inclusión, plataformas, accesibilidad.

PROYECTO DUADOS (Dedos verdes, Lenguas azules)

Laura Hernández Herrero

IES Benaguasil

Resumen

El PROYECTO DUADOS (Dedos verdes, Lenguas azules) lo llevamos a cabo en el IES Benaguasil donde este año estoy trabajando como maestra de Pedagogía Terapéutica en el Aula Específica de Comunicación y Lenguaje (AECYL). Es un aula que cuenta con 7 alumnos con Trastorno del Espectro Autista, alumnos de 1º y 2º ESO. Mediante este proyecto favorecemos la inclusión entre los alumnos de segundo curso de Formación Profesional Básica de Jardinería (FPB) que hacen de guía y tutores de los alumnos de la Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje (UECYL) para trabajar en el huerto ecológico del IES. Este proyecto pretende fomentar la enseñanza de la competencia social en entornos naturales y reales mediante la interacción con otros adolescentes. En cuanto al cronograma, previo a comenzar con las actividades conjuntas en el huerto se ofreció una charla explicativa a los alumnos de FPB sobre el Trastorno de Espectro Autista y sobre particularidades relevantes de los alumnos, así como la mejor manera de trabajar conjuntamente. Posteriormente, realizamos un taller conjunto impartido por la escritora Farah Hallal, basándose en su libro “La caja de la Esperanza”. Este taller ayudó a que los alumnos de ambas aulas se conocieran y pudieran formar los dúos según afinidades. Tras estas sesiones se procedió a tener una sesión semanal conjunta en el huerto ecológico del centro en el que los alumnos de FPB servían de guía de los alumnos TEA. Tras acabar las sesiones los alumnos de FPB realizaron un almuerzo conjunto y se dieron los diplomas en reconocimiento al apoyo recibido. En cuanto a la valoración, los alumnos de FPB mediante este proyecto se han concienciado y sensibilizado con la diversidad que existe actualmente en el centro. Y les ha ayudado a comprender que en personas con capacidades diferentes es importante centrarse en las aptitudes y en lo que pueden hacer. Asimismo, los alumnos TEA han podido interactuar con adolescentes que están cursando segundo curso de FPB en el mismo instituto. Esta interacción favorece el dotar al alumnado de herramientas necesarias para enfrentarse a circunstancias cotidianas en las que aprenden pautas de conducta socialmente apropiadas mediante la interacción con sus duados.

Palabras clave: duados, TEA, FPB, proyecto.

LOS PROYECTOS ENRIQUECEN NUESTRAS DIFERENCIAS

Mónica López Iglesias

Personal en bolsa y colaboradora del Grupo CRIE (UV)

Resumen

La realidad social y la realidad de la escuela, hacen que en el día a día del aula, convivan alumnos con diferentes características y por tanto con diferentes necesidades educativas. Todo ello, obliga a los maestros, a adaptar su práctica docente con el fin de dar respuesta a estas necesidades que se nos plantean, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo. Atender diferentes necesidades, implica marcar diferentes objetivos y por tanto un modelo organizativo distinto en cuanto a programación, organización de aula y la metodología de trabajo. Todo ello nos lleva a un nuevo modelo educativo que como Ainscow y Miles (2008) dicen, implica entender como un aspecto positivo, la diversidad. Además, todos los alumnos tienen que ser beneficiados en esa práctica y se debe proporcionar igualdad de acceso a la educación a todos los alumnos y que todos, independientemente de sus características individuales, estén en la escuela. Una metodología de trabajo que responde a estos ítems y a la vez atiende a las diferentes necesidades educativas de los alumnos, son los proyectos de trabajo. Esta metodología permite partir de los intereses del grupo de niños, con lo que nos aseguramos una alta motivación hacia los contenidos a trabajar. Es importante contar con esa alta motivación para que el aprendizaje sea significativo. Al mismo tiempo, esta metodología permite crear grupos de trabajo heterogéneos, que en palabras de Vigotsky (2012), favorecerían un nivel de desarrollo potencial que en otras metodologías no sería posible. En definitiva, los proyectos de trabajo permiten desde una perspectiva globalizadora, satisfacer las demandas del grupo aula, beneficiándose todos los alumnos de las necesidades que se puedan precisar. Parece, que este es el único camino que debe perseguir la educación, ser inclusiva, ya que es un derecho para todos, independientemente de las características personales de cada alumno.

Palabras clave: Educación inclusiva, proyectos de trabajo y necesidades.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?, *Perspectivas*, 38, 17-44.
- Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.

EL DOMINÓ DE LAS EMOCIONES

María López Marí

Colegio Madre Vedrúna Sagrado Corazón FEC y Educación Primaria

Resumen

A continuación, presentamos una buena práctica que se ha realizado en tres clases del curso de sexto de Primaria, titulada el dominó de las emociones. Hemos decidido escoger esta práctica porque obtuvo muy buenos resultados entre el alumnado, y se realizó bajo una metodología activa, cooperativa y lúdica, muy propia de entornos educativos inclusivos. Durante los últimos cursos de Educación Primaria, se observaba que los estudiantes tenían muchas dificultades para conocer sus emociones y expresarlas, y esto ocasionaba que empatizarán muy poco entre ellos y ellas. Por tanto, se planteó la necesidad de una actividad que les motivara y les ayudara a conocerse e interactuar. En concreto los objetivos específicos fueron: ampliar el vocabulario emocional, identificar situaciones frecuentes de la vida y sentimientos que despiertan, gestionar las emociones y empatizar ante situaciones que les puedan pasar otras personas y experimentar el beneficio de la cooperación frente a la competitividad. Para el desarrollo de la actividad se otorgó a cada grupo cooperativo, que constaba de 4 o 5 niños y niñas, un juego de dominó con 22 fichas. Este domino tenía de especial que cada ficha poseía dos entradas, en una parte aparecía un sentimiento o emoción, y en la otra una situación de la vida real que podía ocasionar una emoción concreta. Para saber si lo habían hecho bien, debían saber que el juego de fichas se cerraba sobre sí mismo y no sobraba ninguna ficha. Además, en cada mesa había un diccionario para consultar. Finalmente, cuando terminó el juego se inició un debate para concluir con lo trabajado. Los resultados de esta práctica fueron muy positivos, puesto que se consiguió suscitar el diálogo entre los miembros del grupo sobre emociones y sentimientos. Asimismo, se favoreció el trabajo en equipo y la empatía entre los compañeros.

Palabras clave: emociones, empatía, aprendizaje cooperativo, gamificación, Primaria.

Referencias bibliográficas

- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 4(1), 107-18.
- Labrador, E. y Villegas, E. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 19(2), 125-142.
- Vergara, D. y Mezquita, J.M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: una experiencia educativa en secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 238-254.

¿QUÉ SE TRABAJA CUANDO “NO TRABAJAS”?

Francisco Javier López-Tello Gutiérrez

CEE Profesor Sebastián Burgos, lopez.tello@gmail.com

Resumen

Cada día en mi centro los alumnos se divierten con sus amigos y se lo pasan bien jugando. ¿Significa esto que no están trabajando ni aprendiendo? Nada más lejos de la realidad. Alguien dijo que *jugar es la mejor forma de aprender*, y en los Centros de Educación Especial nos gusta poner esta afirmación en práctica a diario. Así, mediante rutinas y actividades lúdicas, profesionales y alumnos trabajamos cada día gran variedad de competencias básicas, de contenidos curriculares y de aprendizajes funcionales.

Pero ¿cómo puede un juego de cartas desarrollar la autonomía personal y social del alumnado?, ¿se pueden aplicar contenidos curriculares lavando ropa?, ¿es posible trabajar el ocio responsable haciendo compras por encargo?, ¿pueden generalizarse estos aprendizajes a nuevos contextos? Actividades como “Burgos compra”, “Secundaria Exprés” o “Martes Chef” nos han demostrado que sí. Porque un taller de juegos de mesa (o de cocina, o de lavandería...) permite desarrollar infinidad de aprendizajes muy diversos, entre otros:

1. Lenguaje y comunicación (lectura comprensiva de la receta, copia o dictado de recados, expresión oral y escrita, redacción de la lista de la compra, uso de sistemas alternativos y/o aumentativos para la comunicación...)
2. Matemáticas (números enteros y decimales, medidas de masa y volumen, moneda, operaciones aritméticas, resolución de problemas...)
3. Nuevas tecnologías (procesador de textos, búsquedas en la web, impresión de trabajos, edición de carteles...)
4. Motricidad y coordinación óculo manual (frotado, amasado, trasvase de líquidos...)
5. Uso de recursos comunitarios (desplazamientos dentro y fuera del centro, seguridad vial, utilización del transporte público para hacer la compra...)
6. Educación para la salud (alimentación saludable, rutinas de higiene y autocuidado...)
7. Coeducación (porque comprendemos que lavar, tender, comprar o cocinar son tareas propias tanto del hombre como de la mujer)
8. Educación para el ocio y tiempo libre: planificando actividades con los beneficios que genera nuestro trabajo (el cobro de las prendas lavadas, de los recados realizados, de las compras encargadas...) saliendo al entorno a hacer un “almuerzo especial”, a comprar material nuevo para clase o algún capricho sencillo como palomitas para una tarde de “peli en clase”.
9. Habilidades sociales básicas (saludar y despedirse, pedir por favor y dar las gracias, aprender a ganar y a perder, esperar el turno en la cola del supermercado...).

Palabras clave: aprendizaje funcional, autonomía personal, educación inclusiva.

TECNOLOGÍA PARA LA VISIBILIDAD DE LA INCLUSIÓN

Diana Marín Suelves

Departament de Didàctica i Organització Escolar (UV), diana.marin@uv.es

Resumen

La sociedad actual está fuertemente influenciada por la tecnología y uno de los principales objetivos de la educación es la inclusión. En este contexto, dentro de la formación inicial del profesorado en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria se ha creado un blog con el lema “Creando la escuela inclusiva”, en el marco de la asignatura NEE que se encuentra en el segundo curso dentro del plan de estudios. El edublog se concibe como un espacio virtual en el que generar conocimiento y aprendizaje (González-Navarro, 2009). Este espacio surge para el estudio y reflexión de temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y para recopilar recursos e información y favorecer el desarrollo de una actitud crítica en el alumnado (Atienza y Gómez-Gonzalvo, 2013). Los participantes en esta experiencia son el alumnado de tres grupos de NEE (D, H y 21 R) aproximadamente 105 futuros docentes, maestras en activo y formadores de formadores (Universidad y CEFIRE), como agentes clave en la formación continua del profesorado. A pesar de que tan sólo han pasado dos meses desde su creación ya cuenta con más de 3000 visitas, la gran mayoría de ellas realizadas desde España, pero también desde otros países de habla hispana como Argentina o Colombia, desde otros países del continente europeo como Suecia, Italia o Reino Unido, y de EEUU. Por tanto, el impacto e influencia es bidireccional, de la universidad a la escuela y la sociedad y viceversa. En cuanto a los resultados preliminares de la puesta en práctica destaca que este recurso facilita la interacción, la comunicación y el compartir información, como han señalado otros autores como Santoveña (2011), o el aumento de la motivación del alumnado, además de actitudes positivas hacia la inclusión y conocimientos tanto teóricos como prácticos.

Palabras clave: blog, tecnología, inclusión, formación, profesorado.

Referencias bibliográficas

- Atienza-Gago R, Gómez-Gonzalvo F. (2013). El edublog: Una herramienta para la adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital desde la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 402, 27-45.
- González-Navarro M. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar*, 33, 141-148.
- Santoveña Casal S. M. (2011). Incidencia de los nuevos alfabetismos en la mejora de la calidad de la enseñanza: el caso de los blogs. *Aula abierta*, 39(2), 59-68.

EL TEATRO COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Diana Marín Suelves

Departament de Didàctica i Organització Escolar (UV), diana.marin@uv.es

Resumen

El reflejo de una sociedad diversa como la nuestra se encuentra en la heterogeneidad del alumnado que está escolarizado en las aulas de los centros públicos en la actualidad. Dentro de esta diversidad es necesario reconocer la necesidad de plantear una educación compensatoria para superar las diferencias derivadas de la escasez de oportunidades o por privación cultural (Peirats, 2017) pero también la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). El equipo de Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y Compensación Educativa de un centro público de Infantil y Primaria de la provincia de Valencia se planteó, ya hace más de una década, la posibilidad de trabajar con el alumnado que atiende a través del teatro. En estas líneas se describen las actividades realizadas para representar una obra teatral en la Mostra de Teatre Escolar. Para conseguir este objetivo el profesorado y alumnado trabajaron juntos para seleccionar una obra, adaptarla, seleccionar el papel de cada actor, memorizar los diálogos, practicar la prosodia, construir el escenario y los disfraces, cumplir las normas, respetar a los demás, valorar la diversidad y desarrollar aspectos curriculares del área de Lengua Castellana y Valenciana pero también valores, y mejorar su autoestima e interacción social. Los resultados muestran como este recurso es válido para conseguir estos objetivos (Marín y Arbona, 2016) desde una metodología lúdica, socializadora, activa y participativa, y que adquiere tintes críticos cuando en un contexto como el de este centro, en el que es prioritario el reconocimiento de la igualdad de sexos, seleccionas una obra de Gloria Fuertes.

Palabras clave: teatro, diversidad, aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Marín, D. y Arbona, L. (2016). Implementació d'un taller de teatre amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu. *Anuari de Psicologia*, 17(2), 235-246.
- Peirats, J. (2017). Educación compensatoria. En Salmerón, A.M., Trujillo, B.F., Del Huerto, A. y De la Torre M. (Coords.) *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.

CONVIVÈNCIA AMB EL CENTRE VIRGEN DE AGOSTO (AVAPACE)

Arànzazu Martínez Rego

CEIP Ciutat Artista Faller, Educació Primària

Resumen

El fil conductor de l'activitat és el conte *El peix Irisat* (Pfister, 2013), una història sobre el valor de compartir, de l'amistat i la inclusió. L'activitat es va realitzar en les aules d'Infantil (Planta baixa), 1r, 2n i 3r de Primària, ja que són les aules accessibles per als alumnes amb cadires de rodes o de mobilitat reduïda. En cada aula hi havia dos mestres amb l'alumnat de 4t, 5é i 6é encarregats d'organitzar l'activitat. En quant al cronograma d'activitats, fou el següent: benvinguda del CEE Virgen de Agosto al nostre centre i reestructuració de la classe per fer l'activitat. Després realitzàrem activitats en l'aula (lectura/projecció del conte "El peix Irisat", instal·lat a la pissarra digital, tant en PDF, com en diapositives, com en vídeo. A continuació posada en comú i realització entre tots els alumnes d'un gran peix irisat. A les aules hi ha un peix, les escates de colors i coles. Cada alumne col·loca una escata al peix. Les escates daurades i platejades es guanyaren als jocs del pati). Pel que fa a les activitats al pati es realitzen 3 jocs, s'organitzen els alumnes perquè tots puguin realitzar els 3 jocs i així guanyar les escates daurades i platejades. Els jocs són els següents: llançament d'indiaques i saquets, alliberar obstacles/relleus amb pals d'hoquei i el joc del mocador. Per últim, activitats al rogle: s'arregla de la classe el peix que ja tindrà les escates daurades i platejades, s'anomena un representant de cada col·le per a posar el peix al gran mural i, finalment es fa el comiat amb una cançó que han preparat els alumnes d'infantil.

Paraules clau: Convivència, Compartir, Amistat

Referències bibliogràfiques

Pfiser, M. (2013). *El peix irisat*. Barcelona: Beascoa.

LA FAMILIA

Cristina Medina Calabuig
CEIP Emilio Lluch, Naquera - Infantil

Resumen

Uno de los factores principales dentro del aula, en lo que respecta a la educación inclusiva, es la distribución del alumnado dentro del aula. Por lo que la interacción, el trabajo por equipos, la opinión grupal partiendo de la individual de todos/as y cada uno/a, adquiere un valor añadido y necesario para dar participación al alumnado con NEE. La clase se divide en grupos y se crean rincones en donde por parejas, todos/as tienen a un compañero/a que nos pueda echar una mano ante las dificultades que podamos encontrar en los rincones en forma de talleres. El grupo toma un cariz de familia que nos ampara y nos ayuda. No buscamos el grupo más rápido en contestar, si no el más colaborador. No buscamos el mejor grupo, si no la máxima participación de la clase, con la máxima interacción entre los grupos. La idea de familia se amplía, abarca al resto de grupos y a la tutora o tutor. Nuestra educación inclusiva es un todo en busca de un fin común, partiendo de las relaciones interpersonales y valorando las intrapersonales de todos/as y cada un@ de los/as componentes de la clase. Todo ello gracias, y por medio del diálogo, que es y será por el resto de sus vidas su vehículo de comunicación, que les permitirá llegar a todos y cada uno de sus destinos.

Palabras clave: Inclusión, Familia, Diálogo, Interacción, Participación, Compañero/a.

EDUCAR RESPETANDO LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN INCLUSIVA

M^a Jovana Martínez Benita

Maestra de Audición y Lenguaje SPE V-04 Torrent

Resumen

A partir de la publicación de López (2018), podríamos entender el Sistema Educativo como una organización que presenta muchas y diferentes formas según el momento. Pero, siempre debería prevalecer el principio fundamental de que las/los profesionales de la educación garanticemos el derecho de toda persona, de todo niño/a a una educación, equitativa y de calidad. En esta línea encontramos las ideas establecidas por Coral Elizondo en su blog: “Mon Petit Coin Déducation” sobre la necesidad de un cambio en la educación en el contexto de la sociedad actual diversa, cambiante y globalizada. Como sabemos supondría ponernos en la piel de nuestros alumnos/as y entender que los atormentamos con ejercicios monótonos, exámenes de lápiz y papel, discursos aburridos sobre contenido abstracto al que no le ven sentido alguno. Por otro lado, López y Mengual (2015) hacen referencia a la formación inicial del profesorado en cuanto a fundamentación teórica y conceptualización de la Educación Inclusiva (...) pero destacan las limitaciones importantes en la formación para identificar las necesidades educativas especiales del alumnado y de su contexto. Y con ello atender la diversidad del alumnado mediante diferentes metodologías, adaptaciones curriculares, etc. Para finalizar, citamos a Booth y Ainscow (2015), que afirman que la inclusión es un proceso sin final, una historia interminable, porque los centros educativos siempre están cambiando: estudiantes, personal que llega y se marcha; nuevas formas de exclusión; movilización de nuevos recursos... En este sentido, es un camino en el que nos iniciamos y somos partícipes durante su evolución.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco
- López Torrijo, M., & Mengual Andrés, S. (2015). An attack on inclusive education in Secondary Education. Limitations in initial teacher training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 9-17.

¿TIENEN CABIDA LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL?

Diana Morote Blanco

CEE Alberto Tortajada (Aula de Secundaria)

Resumen

Actualmente, tras la publicación del Decreto de inclusión, los CEE están en el punto de mira, por la posible incorporación de su alumnado a los centros ordinarios. Desde esta perspectiva, puede considerarse la idea de que los CEE se establecen como “guetos”. Pero, ¿y si planteamos la inclusión fuera y dentro de sus paredes? Esto es lo que ocurre en el centro donde ejerzo mi función docente. Por una parte, se realizan prácticas inclusivas en el ámbito social, al realizar una vez a la semana el almuerzo en el horno o comprar en el supermercado. En un segundo nivel, esta inclusión también se ejerce con los centros ordinarios donde se encuentra nuestro alumnado en modalidad combinada. Así, durante el curso se organizan actividades conjuntas: la visita al CEE como actividad de sensibilización; y la participación de nuestro CEE con el ordinario en actividades de la semana cultural. No obstante, esta inclusión no sólo ocurre de manera puntual, sino que el alumnado de TVA participa con un centro ordinario (CEIP Ribalta) siguiendo su currículo ordinario en Plástica. En un tercer nivel, la heterogeneidad en una misma aula hace que nos sirvamos de prácticas inclusivas en las distintas áreas, diseñando varios niveles de complejidad en una actividad. Centrándonos en la etapa de secundaria, algunos recogen la mesa, mientras otros son capaces de encender hasta el lavavajillas. En otras ocasiones, se plantean cuentos multisensoriales, donde el alumnado más afectado se beneficia de la estimulación basal y el resto aprovecha el vocabulario empleado en el cuento para trabajar el área académico-funcional. En conclusión, se trata de plantear proyectos y tareas que envuelvan a todo el alumnado y que, además, potencien sus capacidades. Así, las paredes del CEE se abren a otros centros educativos, al pueblo y a la sociedad en general.

Palabras clave: prácticas inclusivas, CEE, centros ordinarios, social, participación.

Referencias bibliográficas

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, (DOGV, 8356, de 07/08/2018).

Proyecto Educativo Centro de Educación Especial Alberto Tortajada (Algemesí).

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE PRIMARIA

Raquel Nadal Caballer

CEIP Virgen del Rosario (Torrent), raquelnadal@hotmail.com

Resumen

La inclusión educativa y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos que favorecen el desarrollo integral del alumnado. El objetivo por el cual estamos llevando a cabo esta metodología en el aula es atender a la diversidad, entendida como un valor enriquecedor que forma parte del proceso educativo. En este sentido, y a diario, hacemos uso de estructuras simples de aprendizaje cooperativo de Spencer Kagan y Pere Pujolàs, como pueden ser “lápiz al centro”, “lectura compartida”, “folio giratorio” y “mapa conceptual a cuatro bandas”, entre otras, adaptadas a cualquier área y curso, y que contribuyen a mejorar la adquisición de los contenidos, favorecen la cohesión del grupo-clase y el sentimiento de pertenencia al mismo, mejoran el autoconcepto de los niños y niñas y, por tanto, su rendimiento escolar. El alumnado trabaja en grupos base de 4-5 personas, en los cuáles cada uno, y de forma semanal, ejerce diferentes roles que favorecen el buen trabajo del mismo (secretario, moderador, portavoz, ...). Los grupos se confeccionan atendiendo a la diversidad, por lo que se agrupa de la siguiente manera: 1 alumno/a capaz de ayudar a sus compañeros/as, 1 alumno/a con necesidades específicas de apoyo educativo y 2 del resto de alumnos/as. Entre las características principales de esta metodología señalamos las siguientes: interdependencia positiva, interacción cara a cara o simultánea, responsabilidad individual, habilidades sociales y autoevaluación del equipo. Además, es una clara alternativa contra la educación individualista y competitiva a la que habitualmente han estado acostumbradas las personas. Hoy en día, este método de trabajo es considerado una clave educativa para la renovación pedagógica en las aulas.

Palabras clave: inclusión, aprendizaje cooperativo, metodología, atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

Kagan, S. (2007). *Cooperative learning*. Sant Climent: Resources for Teachers.

Pujolàs, P. (2015). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Barcelona: Eumo.

APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Marta Ojeda Budia

Universidad de Valencia, marobu@alumni.uv.es

Resumen

Leer es uno de los aprendizajes fundamentales que se desarrolla desde edades muy tempranas, en las instituciones educativas. La lectura es una habilidad que debe ser aprendida, para participar en la sociedad de manera activa. Debido a que no todos los sujetos aprenden con las mismas herramientas e intervenciones, es importante buscar un método que se adapte a las características y capacidades de cada persona. Es por ello, que el objetivo se centra en describir el método Troncoso y del Cerro (1998), para el aprendizaje de la lectura. La muestra a la que irá dirigida el método, son alumnos con dificultades en la adquisición de la lectura y con diagnóstico en Discapacidad Intelectual. El método Troncoso y del Cerro (1998), es un método mixto (analítico-sintético) de lectura y escritura para alumnado con Discapacidad Intelectual, pero más específicamente para alumnado con Síndrome de Down. Proponen la lectura como aprendizaje, como actividad de ocio y como instrumento para conseguir mayor grado de autonomía personal. Este método se engloba en tres etapas: la primera, se basa en aprender a reconocer palabras de manera global, es decir, reconocer visualmente la palabra y comprender su significado. La segunda etapa, se centra en el aprendizaje de sílabas, para leer con fluidez y soltura las palabras; y la tercera etapa, es la del progreso lector, que se basa en adquirir soltura y fluidez para leer cuentos. Es por ello, que el método Troncoso y del Cerro (1998), a través de una metodología dinámica y con un gran número de actividades, facilita la adquisición de la lectura en alumnado con Discapacidad Intelectual. La lectura más allá del ámbito académico es una herramienta fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y personales de todos los individuos. Es la clave para otros aprendizajes, para la interacción social y para la inclusión social y escolar.

Palabras clave: leer, método, Discapacidad Intelectual, habilidades sociales y personales.

Referencias bibliográficas

Troncoso, M.V., & del Cerro, M.M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON LOS COKITOS

Patricia Onieva Contreras

CEIP Gregori Mayans i Císcar (Mislata) – Educación Infantil

Resumen

El derecho a la educación fue mundialmente reconocido desde 1948; actualmente, existe la intención unánime de fomentar un modelo de educación inclusiva de calidad. ¿Y cuál es este modelo? Aquel en el que, como lo expresa la UNESCO (2017.p.1), se “*promuevan oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales. Para ello, la Comunidad Educativa debe implementar buenas prácticas. La buena práctica que propongo es el trabajo, desarrollo y estimulación de las ocho inteligencias múltiples basadas en la *teoría de Howard Gardner*, considerando al niño/a de manera global tanto en el conocimiento que se tiene de sus peculiaridades, como en la dirección que puede adoptar nuestra intervención educativa para ayudarles a optimizar sus fortalezas y reforzar sus debilidades (Reyes Vargas, 2017). Estas inteligencias las desarrollo y entreno en mi alumnado de Educación Infantil con el estímulo y la guía del método “*Los Cokitos*” de *Elisa María Reyes Vargas*. Este método consiste en que cada inteligencia está motivada al aprendizaje a través de un personaje, entre los que se encuentran: *Leo*, *Frida* o *Pi*; y mediante cada uno de ellos, realizo propuestas como, por ejemplo: “Lluvia de globos” (inteligencia intrapersonal) donde inflamos globos en los que escribimos los nombres de los compañeros, los lanzamos, cada alumno coge un globo, y se lo entrega a su dueño mediante un gesto agradable; o también, “Álbum” (inteligencia visual-espacial) con imágenes de revistas o fotografías personales de los niños y sus familias desde el nacimiento hasta la vejez, las clasificamos según las distintas etapas de la vida (infancia, adolescencia, madurez y vejez).

Palabras clave: Educación Inclusiva, Inteligencias Múltiples, buenas prácticas, *Los Cokitos*.

Referencias bibliográficas

- Reyes Vargas, E. M. (2017). *Inteligencias Múltiples en Educación Infantil*. Editorial Círculo Rojo.
- UNESCO (2017). *La agenda mundial Educación 2030*. Disponible en: <http://unesco.org/new/es/santiago/education-2030/education-2030-campaign>

CAMINO A LA INCLUSIÓN MEDIANTE PROYECTOS DE APRENDIZAJE

M. Isabel Pardo Baldoví

Universitat de València (Departament de Didàctica i Organització Escolar)

Misabel.Pardo@uv.es

Resumen

La educación inclusiva es uno de los principales desafíos en la escuela actual, donde la diversidad es, más que nunca, una realidad. Fruto de esta creciente sensibilidad son muchas las acciones que se están desarrollando para avanzar hacia prácticas más inclusivas (Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, 2003). Entre ellas, queremos destacar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con alumnado de tercer ciclo de Primaria, por su gran potencial inclusivo (Hernández, 2002). Los proyectos desarrollados surgen de los intereses del alumnado, y apuestan por la combinación de diversas estrategias metodológicas, como el trabajo cooperativo, la gamificación, y el uso activo de las tecnologías. Así el ABP se contempla no como patrón metodológico estático, sino como una estrategia más que, junto a otras, enriquece el proceso (Perrenoud, 2000). Los objetivos principales perseguidos con la realización de los proyectos son: la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje (para que todos puedan trabajar los mismos contenidos, con independencia del nivel de desarrollo); la personalización y contextualización de las experiencias de aprendizaje; la asunción de un rol activo en la construcción del conocimiento, y el desarrollo de destrezas y habilidades sociales. Para conseguir estos objetivos se ha desarrollado un proyecto de trabajo globalizador, que integra contenidos de distintas áreas curriculares y que se dirige a la creación de un producto final con impacto en la comunidad educativa (vinculando la experiencia al aprendizaje servicio). Como conclusión, cabe destacar la valoración positiva de la experiencia tanto por el alumnado y el profesorado, como por las familias y la comunidad educativa en general.

Palabras clave: educación inclusiva, trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 311-321.

Agradecimientos y financiación

Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU16/04009 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Espanyol.

DOCENCIA COMPARTIDA

Concepción Peiró

IES Tirant Lo Blanc (Torrent)

Resumen

En un grupo de 2^a de ESO con 16 alumnos, 2 de ellos con adaptaciones significativas, imparten la clase conjuntamente (docencia compartida) el profesor de área y la profesora de PT. Con anterioridad los dos profesores se han coordinado y programado la actividad y se han adaptado el material (preguntas) para los alumnos con necesidades. La actividad en cuestión se basa en el trabajo de los textos predictivos mediante trabajo cooperativo. Organizamos cuatro grupos de 4 alumnos cada uno (grupos heterogéneos), aunque pueden elegirse ellos mismos o sacar un número cada grupo del 1 al 4, mediando siempre los profesores. Cada alumno tendrá un rol: uno secretario; otro, mediador; otro, portavoz y otro, organizador tiempo. Se pondrá el vídeo, sobre la predicción del tiempo para mañana en la pizarra digital. Se dará una ficha, previamente preparada, con preguntas sobre el texto (¿Qué tiempo, qué temperaturas, en qué lugar...?) de comprensión auditiva y visual. En primer lugar, responden individualmente las preguntas (5 min.), los alumnos con adaptaciones tendrán apoyo de tres respuestas posibles de cada pregunta. Una vez transcurrido el tiempo, consultarán y debatirán las respuestas en grupo, sacando una conclusión de cada pregunta (5 min.) Por último, se corregirán las respuestas conjuntamente, moderando los profesores, con todos los grupos. Al final, se evaluarán individual y en grupo la organización y la asimilación de los contenidos propuestos. La función de los profesores será: el profesor de área explica la actividad y el de PT ayuda a los alumnos con necesidades acercándose y alejándose para fomentar su autonomía y de vez en cuando ayudando también a los otros. Los dos tienen una actuación directa motivando a todos los alumnos. También se hará una evaluación de la práctica (¿Qué nos ha proporcionado?, ¿qué cambiaríamos?, ¿se ha preparado bien...?). Este tipo de trabajo cooperativo puede tener muchas variantes y se puede aplicar en muchos contenidos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, docencia compartida, pedagogía terapéutica, Secundaria.

SÍNDROME DE DOWN: LECTURA, ESCRITURA I INCLUSIÓ

José Peirats Chacón

Departament de Didàctica i Organització Escolar (UV), jose.peirats@uv.es

Resum

Actualment, la lectura i l'escriptura és omnipresent, podríem dir que per a poder moure'ns en aquesta societat és imprescindible el coneixement d'aquestes dues habilitats; i sense l'adquisició de l'habilitat lectora, no podríem ni accedir ni adquirir cap altre coneixement. És per aquesta raó que "ensenyar a llegir i a escriure és un dels objectius principals en totes les escoles" (Blanco, Díaz i Tangarife, 2016, p. 3). Com que la lectura i l'escriptura és una pràctica social i, com cada vegada més, es vol fomentar la inclusió de les persones amb discapacitats en la societat; què millor forma d'inclusió en la societat de les persones amb la síndrome de Down que per mitjà de la lectura i l'escriptura?, ja que com diu Blanco, Díaz i Tangarife (2016), "el no saber llegir i escriure, genera un alt grau de desigualtat com a membre d'una comunitat" (p. 3). Un dels mètodes més utilitzat per a l'ensenyament del procés de lectoescriptura en els centres d'educació ordinari amb alumnat amb síndrome de Down és el creat per María Victoria Troncoso i María Mercedes del Cerro (2005)⁸. Del que Cedillo (2005) assenyala, com objectiu principal, aconseguir que les persones amb síndrome de Down tinguin una lectura comprensiva i una escriptura suficients per a manejar-se d'una manera funcional i pràctica en la vida ordinària. Comprén 3 etapes diferenciades pels objectius concrets i pels materials propis de cada una d'elles, treballant-se el programa de manera individual i personal per a aconseguir comprensió, fluïdesa, motivació i interès. Per a concloure, apuntem que cada vegada existeixen molts més recursos i ajudes en l'educació inclusiva per a persones amb síndrome de Down que els faciliten formar part de la societat, aquest que presentem és un entre ells.

Paraules clau: síndrome de Down, lectura, escriptura, inclusió, formació.

Referències bibliogràfiques

- Blanco Palencia, S.M., Díaz Cabrera, G.M., y Tangarife Chalarca, D. (2016). Tecnologías y metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down. *Digital Education Review*, 29, 265-283.
- Cedillo Quizhpe, I.C. (2005). Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con síndrome de Down (tesis de pregrado). Cuenca (Ecuador): Universidad del Azuay.
- Troncoso, M.V. & del Cerro, M. M. (2005). Síndrome de Down: lectura y escritura. Santander: Fundación Iberoamericana Down21.

⁸ Es pot descarregar en <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/index.html>

FEM MEMÒRIA!

José Pérez Suria

CEIP l'Ermita infantil y primaria

Resumen

El proyecto educativo Fem Memòria! se plantea como una actividad interdisciplinar en la que la comunidad educativa por medio del diálogo reflexiona, investiga, analiza y aprende sobre aspectos de la historia, las tradiciones, la cultura, los hábitos y las costumbres de su entorno⁹. El proyecto que se basa en la metodología del Aprendizaje Servicio tiene como objetivo promover la participación ciudadana para la mejora de la sociedad; una interacción que se organiza desde la escuela y donde los alumnos tomando el papel de periodistas e investigadores plantean preguntas, seleccionan contenidos, ordenan materiales, analizan la información, los datos y las anécdotas, es decir, extraen aquellos elementos que pueden ser relevantes para ampliar el archivo municipal de la población. El proyecto deviene así un valor educativo y social que toma vida por medio de las voces y las vivencias de un pueblo comprometido con su historia. Por otro lado, la estructura del proyecto se articula en torno a tres ejes: la heterogeneidad, la diversidad y la globalización, permitiendo desarrollar una participación ética tanto a nivel educativo como social; es decir, una inclusión que se consigue gracias a la conformación de grupos multinivel donde cada participante asume una responsabilidad adecuada a sus capacidades e intereses. Por último, cabe destacar la interacción por medio del diálogo (entrevista), la cual invita a los participantes a hacer presentes sus particularidades intelectuales, motrices, psíquicas o sociales, para reconocerlas y aceptarlas, de modo que puedan compartir, aprender y trabajar de forma colegiada estableciendo relaciones de respeto mutuo como eje vertebrador del aprendizaje (Aubert et al., 2004; Fernández, 2015). Un concepto de inclusión que va más allá de la praxis docente para convertirse en un valor educativo que debe transportarse al entorno social (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014).

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, dialógico, intercultural, inclusión, innovación, interacción socioeducativa, motivación docente, heterogeneidad.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Fernández, E. (2015). Las finalidades del diálogo en los grupos interactivos. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(17), 17-34.
- Santos, M. A., Cernadas, F.X. & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y La formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), p. 123-137.

⁹ El curso 2018-2019 la temática estudiada ha sido la escuela en Benifairó de les Valls, un trabajo de ámbito histórico y social sobre la evolución de la educación en el municipio.

BOCCIA COMO DEPORTE INCLUSIVO

Jose Manuel Pla Granero

CEE Profesor Sebastián Burgos, 46016245@gva.es

Resumen

El deporte es uno de los principales medios de relación y desarrollo de habilidades sociales para el alumnado, por lo tanto, el deporte se convierte en una vía fundamental para la inclusión. Según el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), cuando se le brinda a alguien la oportunidad de practicar deporte con personas con diversidad funcional su actitud hacia la inclusión se vuelve más positiva. Es por ello, por lo que en el CEE Profesor Sebastián Burgos tenemos un equipo de boccia formado por 11 alumnos/as de distintas edades y capacidades físicas, con el fin de utilizar este deporte como un medio para la inclusión. Nuestros objetivos principales son favorecer la socialización y relaciones interpersonales a través de la boccia, promover y conseguir una actitud positiva hacia la inclusión mediante el deporte y la educación física y fomentar el deporte para mejorar la autonomía y calidad de vida. En este sentido, con el fin de luchar por la inclusión este año se han realizado diferentes actividades, como una jornada de boccia con otros centros de educación especial cercanos al nuestro, una jornada de boccia con un centro ocupacional, diversas exhibiciones y partidas con alumnado de nuestro propio centro, así como la realización de un “taller de boccia” en las jornadas que organizamos cuando nos visitaron diferentes centros ordinarios de Educación primaria, donde el alumnado que acudió pudo conocer y descubrir de primera mano en qué consiste la boccia y disfrutar de partidas conjuntamente con los miembros de nuestro equipo. Todo este tipo de iniciativas y actividades se llevan a cabo desde el área de Educación Física, pero no serían posibles sin la ayuda y colaboración de todos los profesionales del centro, que con esfuerzo, cariño y entusiasmo luchamos día a día por hacer de la inclusión una realidad.

Palabras clave: Boccia, deporte, inclusión, educación física, jornada.

LA NATACIÓN INCLUSIVA COMO PROPUESTA EDUCATIVA PARA LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Vicent Puig Esteban

CEE Profesor Sebastián Burgos, 46016245@gva.es

Resumen

En el artículo 14 del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículum básico para la educación primaria, aparece el término inclusión como uno de los principios que debe de regir nuestra práctica educativa como docentes, motivo por el cual se pretende mostrar la natación como una práctica educativa que fomenta la inclusión y crea vínculos de cooperación entre alumnos/as. Los antecedentes que nos encontramos hasta la fecha hacen referencia a una natación adaptada con poca relación con la educación. Los objetivos a perseguir con esta práctica van encaminados a mostrar la natación como un apoyo a la educación especial, así como destacar los beneficios que tiene el medio acuático, entre los que se encuentran la hipogravidez que experimenta todo cuerpo al sumergirlo en el agua, favoreciendo así la realización de movimientos que en el medio terrestre son más costosos. Otra característica a tener en cuenta es que el medio acuático es un medio motivador y que facilita el juego, el disfrute y la experimentación. La metodología a emplear sigue las líneas del aprendizaje cooperativo y el cuento motor, siendo el juego el principal eje vertebrador de todas las sesiones y por medio del cual se pretende favorecer el descubrimiento guiado, la socialización y estimulación temprana tanto a nivel sensorial como motriz, ya que la finalidad última de estas sesiones no es la de aprender a nadar, sino valorar qué son capaces de realizar nuestro alumnado en el medio acuático y a partir de este punto de partida construiremos todas las posteriores vivencias motrices. Esta propuesta de intervención educativa en el medio acuático la realizamos por medio de un programa de sensibilización en el que se trabaja de forma coordinada con un centro de educación primaria próximo al nuestro y con una instalación deportiva que tiene piscina cubierta.

Palabras clave: Natación, inclusión, educación física, sensibilización, juego.

DIFICULTAD Y ALTERNATIVA AL APRENDIZAJE DE LAS TABLAS

Francisco Esteban Román Sánchez

Universitat de València, franest@alumni.uv.es

Resumen

Uno de los contenidos más vertebradores en el área de matemáticas en el currículo de Educación Primaria son las tablas de multiplicar. Son la clave para acceder a los cálculos y algoritmos básicos de esta etapa educativa, por lo tanto, son clave para poder conseguir los objetivos y competencias que se plantea cualquier docente en el área de matemáticas. Después de varios años en el aula de matemáticas he podido comprobar la dificultad que conlleva la enseñanza y aprendizaje de este contenido. Como docentes, no podemos limitarnos en este aprendizaje a lo meramente memorístico. Por lo tanto, deberíamos plantearnos otra metodología para su aprendizaje de forma que podamos dar más alternativas a todo el alumnado. Obviamente el planteamiento debería hacerse a medio plazo, es decir, una metodología de centro. En los primeros niveles se insistiría en el cálculo mental sobre todo en los dobles y triples. Llegados a tercer curso de primaria los alumnos sabrían fácilmente la tabla del 2 y la del 3. Estas dos tablas y el cálculo mental de dobles, mitad y triples serán la base para poder entender y aprender el resto de tablas. De esta forma, doblando los resultados de la tabla del 2, obtenemos los resultados de la tabla del 4 y doblando los resultados de la tabla del 4 obtenemos los resultados de la tabla del 8. De la misma manera, doblando los resultados de la tabla del 3 obtenemos los resultados de la tabla del 6 y hallando el triple de la tabla del 3 obtenemos los resultados de la tabla de 9. Es importante generar alternativas de enseñanza para poder abarcar a los diferentes estilos de aprendizaje que encontramos en nuestras aulas favoreciendo la inclusión de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Palabras clave: Dificultad de aprendizaje, atención a la diversidad, aprendizaje memorístico.

APRENDIENDO, JUGANDO Y VIVIENDO JUNTOS. EL COLPBOL COMO EXCUSA

Jaime Royo de la Haza¹ y Diana Marín Suelves²

¹CEIP San Agustí. Cullera (Valencia)

Departament de Didàctica i Organització Escolar (UV), diana.marin@uv.es

Resumen

Los centros de acción educativa singular (CAES) se crean para dar respuesta a las necesidades de compensación educativa del alumnado. Los CAES son aquellos centros educativos en los que hay escolarizados más de un 30% del alumnado con este tipo de necesidades (Peirats y Marín, 2018). La educación compensatoria es un proceso que requiere la puesta en práctica de estrategias dirigidas a personas que están en una situación de privación cultural, es decir, carecen de estímulos adecuados para su desarrollo integral (Peirats, 2017). En un contexto educativo en el que prima la consecución de objetivos que van mucho más allá de los puramente académicos, como pueden ser la igualdad o la coeducación, surgen propuestas desde las diferentes materias y, concretamente en el área de Educación Física, destaca la práctica del colpbol. El colpbol surge hace más de una década en la provincia de Valencia como un nuevo deporte de equipo y posteriormente se integra en el curriculum como contenido de Educación Física, especialmente indicado en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Los participantes en esta experiencia son todos los alumnos de quinto y sexto de Primaria escolarizados en un CAES de la provincia de Valencia, independientemente de otras variables como sexo, procedencia, nivel de competencia curricular o desarrollo psicomotor. Los resultados muestran como este juego colectivo fomenta la participación de todos, reduce el peso de las diferencias individuales y exige la colaboración y comunicación del alumnado para lograr un objetivo final. Por tanto, la práctica del colpbol supone una oportunidad de crecimiento, desarrollo y superación de las desigualdades (Marín y Muñoz, en prensa).

Palabras clave: colpbol, compensación, igualdad, coeducación, educación física.

Referencias bibliográficas

- Marín, D. y Muñoz, J.L. (en prensa). Inclusión educativa y superación de las desigualdades a través del colpbol. En Monsalve, L., Pardo, M.I. y Vidal, M.I. (Coords.) *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la Educación*. Editorial Octaedro.
- Peirats, J. (2017). Educación compensatoria. En Salmerón, A.M., Trujillo, B.F., Del Huerto, A. y De la Torre M. (Coords.) *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Peirats, J. y Marín, D. (2018). Las medidas organizativas y curriculares en las necesidades específicas de apoyo educativo. En *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 55-82). Valencia: Tirant Humanidades.

INCLUIR Y EDUCAR A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE REELABORACIÓN DE CUENTOS CON FAMILIAS

Héctor Saiz Fernández

Universitat de València, Grupo CRIE, saizfer@alumni.uv.es

Resumen

La escuela inclusiva es hoy la base organizativa y el horizonte hacia el que orientamos nuestra acción educativa. Supone la implicación de la escuela, la familia y la comunidad por unos objetivos comunes. Sin embargo, los procesos de inclusión educativa suelen relacionarse especialmente con el ámbito de la educación formal, teniendo una repercusión social de forma proporcional a la participación de los miembros de la comunidad educativa en la propia escuela. Resulta necesario romper la inercia instaurada en relación a cómo se entienden los procesos de relación entre familia, escuela y comunidad (Simón, Giné y Echeita, 2016). El fin es redefinir el concepto de escuela como espacio público de encuentro y aprendizaje, así como hacer de lo educativo una posibilidad en contextos diversos donde se faciliten las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Ante la necesidad de ampliar los espacios de trabajo por la inclusión educativa, se realiza, en el barrio de Orriols (Valencia), en colaboración con la *Asociación Orriols Convive* y gracias a las ayudas *Emergents 2018*, un proyecto socioeducativo denominado “*Orriols: un barrio que cuenta*”. El objetivo principal del proyecto fue involucrar a familias del barrio en una acción conjunta que formara parte del currículum escolar, del contenido cultural difundido y los efectos que este provoca sobre los receptores (Gimeno, 2010). En este caso se centraba en el poder educativo de los cuentos y su influencia en el proceso de desarrollo de los más jóvenes. Se realizaron 8 talleres de análisis y reconstrucción de cuentos tradicionales que concluyeron con la publicación del libro de cuentos nuevos “*Érase una segunda vez*”. Como resultado del proyecto, las participantes expresaron sentirse reconocidas en el trabajo desarrollado, haber contribuido a la educación de los jóvenes y haber participado de forma activa en un proyecto que impulsa la transformación social.

Palabras clave: Inclusión, Familias, Currículum, Cuentos, Educación no formal.

Referencias bibliográficas

- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de <https://goo.gl/safQSS>
- Gimeno, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

HACIA LA HETEROGENEIDAD DEL ALUMNADO

Sara Saiz Vanacloig

CEIP Gregori Mayans i Císcar (Mislata) – Educación Infantil

Resumen

En los últimos años hemos asistido a un proceso de cambio educativo, que ha ido evolucionando de la Educación Especial segregada a la integración educativa y, desde ahí, a la inclusión, como derecho fundamental de la persona a no ser excluida de ningún ámbito de la vida (Thomas y Loxley, 2001). Nuestros centros están llenos de alumnos/as con diferentes personalidades, culturas, religiones y formas de aprender. Cada alumno/a tiene un ritmo de aprendizaje diferente y es por ello que los docentes debemos respetar y adaptarnos a las necesidades de cada uno de ellos independientemente de las características o circunstancias. Por todo ello, hoy en día es tan importante tener en cuenta el término de Educación Inclusiva en nuestras aulas. Para llevar a cabo una buena práctica hacia la Inclusión Educativa una de las actuaciones educativas que propongo son los *Grupos Interactivos* (Ferrer, 2007), realizando grupos heterogéneos, intentando mezclar en un mismo grupo alumnos de diferentes ritmos de trabajo, capacidad, cultura, género y personalidad, con el fin de que cada uno aprenda del resto y facilitar el diálogo y las interacciones entre ellos a la hora de trabajar. Esta metodología se puede llevar a cabo con alumnado de Educación Infantil, realizando una actividad diferente en cada grupo, pueden ser de una misma área o de áreas diferentes, los alumnos realizan en grupo la actividad dialogando con la ayuda de un familiar que hará de moderador. De forma que finalmente lleguen a comprender todos/as qué se debe hacer y cómo se realiza, interiorizando el contenido a aprender. Es, por lo tanto, una forma de agrupamiento inclusivo y menos competitivo que mejora los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia de la familia-escuela.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Grupos Interactivos, buenas prácticas, grupos heterogéneos.

Referencias bibliográficas

Ferrer, G. (2007). *Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad: hacia un modelo de evaluación inclusiva*. Barcelona: Ed. Graó.

Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Bunkingham: Open University Press.

LA APLICACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* EN LA ESCUELA ITALIANA

Melchiorre Saladino

Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR), Italia. Estudiante de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Valencia, melsa@alumni.uv.es

Resumen

El Index for Inclusion es una herramienta diseñada Booth y Ainscow (2008) para promover la inclusión en instituciones educativas. Ha representado, también en Italia, un punto de inflexión hacia esa escuela capaz de mejorar a cada individuo, independientemente de su género, cultura, habilidades o lenguaje hablado. El *Index*, además de ser un recurso efectivo para el desarrollo inclusivo de las escuelas, se convierte así en un excelente camino de investigación-acción participativa, estructurado en cinco fases, entre el investigador y los diferentes agentes educativos: estudiantes, maestros, gerente escolar, familias (Demo, 2017). Con la investigación participativa, cada escuela procede con la autoevaluación del grado de inclusión escolar, la definición de prioridades y estrategias para el cambio, la implementación de estrategias de cambio y, finalmente, la evaluación de la efectividad del progreso realizado. De esta manera, el conocimiento del contexto por parte de los actores de la escuela es altamente valorado. En Italia, durante los últimos diez años, el enfoque del Index se ha utilizado en muchas escuelas de todos los niveles, a fin de emprender caminos inclusivos que puedan tener en cuenta las condiciones cambiantes de la situación escolar. A partir de la investigación realizada, en varios contextos educativos de Italia, se descubrió que esta herramienta es muy útil para: compartir una actitud de apertura y colaboración entre todas las figuras presentes en la escuela; la implicación de la comunidad escolar; compartir opciones; la elección de estrategias de intervención factibles; formación del profesorado (Demo, 2017). Gracias al Index la diversidad ya no se considera como algo que se debe “etiquetar” o como un obstáculo que se debe superar, sino que se considera un recurso para toda la clase (Booth, & Ainscow, 2014).

Palabras clave: Index for inclusion, discapacidad, obstáculos, recursos.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (Original work published in 2002).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* Roma: Carocci.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Edizioni Erickson.

EL HUERTO ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PARA OPTIMIZAR LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ADOLESCENTES CON AUTISMO

Melanie Sánchez Cruz

Universitat de València, mesan4@alumni.uv.es

Resumen

En los últimos años se ha favorecido en gran medida la inclusión de las personas con diversidad funcional, sin embargo, es fundamental seguir trabajando en el entorno laboral y social de los jóvenes desde los centros educativos. Como afirma Rusch et al. (2009, en Pallisera, 2010) la escuela debe liderar el proceso de transición del alumnado hacia la vida adulta y garantizarles los apoyos requeridos en el itinerario hacia espacios postescolares. En el caso de los centros de educación especial donde coexisten profesionales de diferentes ámbitos generar lazos de coordinación puede resultar positivo hacia esta inclusión sociolaboral. Emplear el huerto escolar como herramienta para optimizar las habilidades adaptativas, es decir, conceptuales, sociales y prácticas, puede favorecer su integración en la sociedad, de manera que puedan desenvolverse mejor en su vida diaria. En el caso del alumnado con autismo el taller de huerto se convierte en una herramienta pedagógica en cuanto a que permite mejorar aspectos relativos a la comunicación y la comprensión del mundo social donde presentan déficits. Algunos estudios sobre actividades realizadas al aire libre, especialmente relacionadas con la jardinería avalan sus beneficios en el ámbito social, puesto que se produce una mayor interacción entre iguales, madres y padres (Waliczek et al., 2001, en Chang y Chang, 2010). Se genera un marco ideal para favorecer la interacción entre iguales, la participación y cooperación mediante el trabajo en grupo o la comprensión de formalidades sociales que esta interacción conlleva mediante situaciones estructuradas y espontáneas. Como indica Colorado (2017): “El huerto es un lugar de encuentro donde los alumnos despiertan su sensibilidad” (p. 3). Así mismo, la vinculación de otro tipo de actividades como la compra de productos permite desarrollar el manejo del dinero en función de sus capacidades.

Palabras clave: inclusión, autismo, huerto escolar, habilidades adaptativas.

Referencias bibliográficas

- Chang, Y. y Chang, C. (2010). The Benefits of Outdoor Activities for Children with Autism. En G. Theodori (Presidencia). *The 16th International Symposium on Society and Resource Management*. IASNR, Texas, USA.
- Colorado, D. (2017). Quien siembra... Recoge. Huerto escolar. Implantación de un proyecto de huerto y jardín escolar en un centro educativo. En Fundación Conama (Presidencia). *Las ciudades conectan naturalmente*. Conferencia llevada a cabo en Conama local Valencia, Valencia, España.
- Pallisera, M. (2010). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200.

TALLER INTERNIVEL

Víctor Sendra Alemany

CEIP Bisbe Hervàs.Educación Primaria

Resumen

La siguiente propuesta está dirigida a alumnos y alumnas de educación primaria. En ella con el objetivo de favorecer el principio de individualización y buscando que cada alumno trabaje a su ritmo de aprendizaje, proponemos una actividad variada. Esta práctica estaría pensada para el trabajo de los contenidos del área de matemáticas, y en ella participarían alumnos de primero a sexto de primaria, donde ya conocen algunas de las principales operaciones básicas. Para llevarla a cabo, propondríamos varios espacios distribuidos en las distintas aulas y los espacios comunes, y en cada uno de ellos existiría una actividad graduada a un nivel. Los alumnos podrían estar en el que se sintieran más cómodos según su nivel, e ir progresando cuando piensen que lo han superado. Será necesario en un primer momento garantizar la presencia de alumnos de sexto y quinto en todos los niveles para que puedan ayudar a los más pequeños, pudiéndose distribuir según su nivel y luego ya ir cambiando al que más se adapten. Esta propuesta además de permitir la adaptación de cada alumno a su nivel, y siendo válida tanto para aquellos alumnos con altas capacidades, como para los que presenten alguna dificultad, ayuda en el proceso de socialización porque tienen que ir modelando su forma de estar y de actuar al grupo, y constantemente ir cambiando de rol. Así el que tiene un papel de líder, cuando esté con alumnos más mayores adoptará otro papel, mientras que aquel alumno más tímido cuando esté ayudando a un alumno de menor edad o nivel, también lo modificará.

Palabras clave: individualización, matemáticas, ritmo, aprendizaje y adaptación.

LOGOPEDIA INCLUSIVA EN ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA (AVD)

Ana María Sierra Gaviria
 Logopeda y psicóloga, am.sierra@ucv.es

Resumen

Dentro de la práctica clínica se considera fundamental trabajar las actividades de la vida diaria (AVD) para conseguir la inclusión real de los niños con algún tipo de diversidad funcional y lograr una mayor autonomía, especialmente cuando se van haciendo mayores. Concretamente, se aborda el papel de los guiones sociales en la intervención logopédica en el caso de una niña con doble diagnóstico de parálisis cerebral infantil y trastorno del espectro autista (Delobel-Ayoub, et al., 2017, Fuentes-Biggi, et al., 2006, y Gray, 2002). Para ello, resultó primordial realizar un trabajo transdisciplinar, dónde tanto terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas y logopedas siguieran los mismos principios. Así, se establecieron AVD que abarcaran los objetivos planteados en cada área y que fomentara su funcionalidad para afrontarlos desde casa. La logopeda se desplazaba al domicilio y acompañaba a la niña, en un primer momento ofreciendo un modelado, mientras se explicitaba el guion; y posteriormente desvaneciendo las ayudas. Por ejemplo, se trabajó específicamente la tarea de ir a comprar el pan. En casa se repasaban los pasos a seguir antes de salir, qué tenía que decir y hacer en cada uno de ellos. Además, al tratarse de una niña con un nivel alto de dependencia, se alertó a las personas de los comercios para que pudieran adaptarse correctamente a la niña. El resultado final fue muy satisfactorio, puesto que a pesar de los apoyos que pudiera necesitar, era la niña quien podía llevar a cabo esas tareas. Está claro que el acompañamiento en contenidos curriculares es necesario, pero otro tipo de tareas no deben de abandonarse, al fin y al cabo, son estas las que permiten un mayor grado de autonomía, algo que no se consigue en un contexto descontextualizado como puede ser el clínico, y especialmente en casos donde la generalización resulta tan compleja.

Palabras clave: parálisis cerebral infantil, trastorno del espectro autista, guiones sociales, AVD.

Referencias bibliográficas

- Delobel-Ayoub, M., Klapouszczak, D., van Bakel, M. M. E., Horridge, K., Sigurdardottir, S., Himmelmann, K., & Arnaud, C. (2017). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorders in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(7), 738-742.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., y Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.
- Gray, C., Leigh, A., McAndrew, S. (2002). *My Social Stories Book*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

INCLUSIÓN DE UN ALUMNO TEA GRADO 1

Anna Soler Blanco

SPE A03 Alcoy Educación Primaria

Resumen

La siguiente experiencia tiene como objetivo la intervención de un alumno con Trastorno del Espectro Autista Grado 1, escolarizado en 3º de EP en un centro ordinario, en su aula, a fin de evitar su exclusión y proporcionarle las máximas de situaciones reales de interacción con sus compañeros (Malpica, 2013). Como personal de apoyo a la inclusión educativa, los y las especialistas en Audición y Lenguaje, debemos centrarnos en el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística y para su desarrollo, necesitamos un entorno enriquecedor y variado y que mejor lugar para encontrarlo que un grupo niños y niñas con sus diferencias individuales. Cuando pensamos en intervenir con un niño TEA grado 1 nos planteamos que la intervención se centrara principalmente en el aspecto Pragmático, es decir, el uso social del lenguaje, pero trabajar ese uso del lenguaje en un aula con un grupo de 3 alumnos que presentan dificultades en el lenguaje y la comunicación resulta poco enriquecedor. Decidimos que la intervención de la maestra de AL se iba a realizar en el área de Educación Física, ya que consideramos que es la que aporta mayor número de situaciones de interacción entre los compañeros, se producen situaciones de juego de relación entre iguales, conflictos reales y situaciones comunicativas reales. El resultado está siendo muy positivo ya que estamos trabajando todos los objetivos propuestos: interrupción de sus rutinas, resolución de situaciones molestas, eliminación de conductas inapropiadas como aleteos en momentos de aburrimiento, resolución de conflictos, inicio de conversaciones, diálogos, relaciones sociales, tiempos de espera durante un diálogo, turnos de palabra... Nuestra experiencia está suponiendo una oportunidad única de aprendizaje y convivencia que nos aporta a todos sensibilidad, respeto y aprecio por las diferencias.

Palabras clave: Inclusión, aula ordinaria, TEA, Educación Física

Referencias bibliográficas

Malpica, F. (2013). *8 ideas clave*. Barcelona: Graó.

LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA

Maria Jesús Tiburcio y Maria Vicens

CEE Profesor Sebastián Burgos

Resumen

El lenguaje es la base de la comunicación del ser humano, permitiéndonos interpretar el mundo que nos rodea. En los centros de educación especial es frecuente encontrar alumnos con problemas de comunicación. ¿Cómo crear un entorno inclusivo si nuestro alumnado presenta problemas de comunicación? Uno de los fines de las prácticas inclusivas es eliminar barreras de aprendizaje para crear contextos acogedores para todo el alumnado (Elizondo, 2017). Esta práctica ha ido dirigida a un grupo de 5 alumnos escolarizados en un CEE. En él encontramos alumnado con Parálisis Cerebral Infantil (PCI) que no presenta lenguaje oral, y se comunica a través del programa The Grid 3, herramienta de acceso que realiza un barrido a través de paquetes de cuadrículas que se seleccionan por medio de un conmutador. Esta falta de lenguaje oral dificulta su participación en tareas grupales, afectando a su desarrollo social. El equipo docente nos planteamos como objetivo asegurar que todo el alumnado participe en las actividades del aula, fomentando la construcción del aprendizaje de forma conjunta. Para ello, decidimos hacer uso del programa The Grid 3 con todos los alumnos del aula. Creamos actividades curriculares (aumento de vocabulario, construcción de frases, sumas, series, etc.), y adaptamos el entorno del aula, dando acceso a todos los alumnos al ordenador, bien a través del conmutador o del ratón. De esta forma trabajan juntos, sintiéndose motivados e incluidos y favoreciendo su socialización. Conectando el ordenador con la herramienta The Grid 3 a una Pizarra Digital Interactiva (PDI), realizamos también actividades lúdicas (puzzles, juegos de mesa, cuentos interactivos) en los que participan alumnos con diferente nivel curricular, ampliando la inclusión, no solo en el aula, sino en todo el centro. Esta práctica ha mejorado la relación y la comunicación entre todos los alumnos, favoreciendo el acogimiento y creando una cultura de colaboración.

Palabras clave: comunicación, participación, The Grid 3.

Referencias bibliográficas

Elizondo, C (2017). Un paso a la acción. Líneas de reflexión sobre la educación inclusiva. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com>

POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC EN EDUCACIÓN INFANTIL

Víctor Valiente Mullor¹ e Isabel María Gallardo Fernández²

¹Universitat de València, vicvamu@alumni.uv.es y ²Universitat de València, Grupo CRIE, Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

La presente propuesta se centra en analizar las posibilidades didácticas del cómic para potenciar los procesos de inclusión en Infantil. Pretendemos favorecer la comunicación oral e interiorizar los elementos característicos de una narración desde la creación de una historieta. La actividad va dirigida a alumnado de 5 y 6 años. Esta propuesta alberga potencial suficiente para erigirse como una actividad creativa que motive la participación activa y colaborativa de los agentes implicados, favoreciendo el diálogo y la reflexión de los participantes. El tipo de historieta a confeccionar respondería al llamado *cómic silente* o sin palabras, por resultar más adecuado para educación Infantil, donde la imagen cobra protagonismo frente a los elementos verbales (Prado, 1995). Centrarse en la lectura del contenido gráfico del cómic supone, a su vez, una manera de compensar los problemas que presentan aquellos alumnos con dificultades a la hora de expresarse oralmente y permitirles acceder a la historieta con una mayor autonomía. Los cómics constituyen un recurso didáctico excelente para el inicio y apropiación de los procesos de lectura y escritura en Infantil. Para elaborar el cómic tomamos como referente un cuento trabajado previamente en el aula o de una situación cotidiana que los niños tengan interiorizada. Una de las opciones para llevar a cabo esta propuesta, sería proporcionar un papel continuo o cartulina donde los niños y niñas dibujarían, ya sea de manera libre o ajustándose a unas viñetas dadas. Considerar este último aspecto dependerá del nivel de destreza del alumnado o de si la viñeta ha sido trabajada con anterioridad como elemento constitutivo del cómic. Del mismo modo, valoramos la interacción con diferentes tipos de soporte y consecuentemente con el contacto temprano con la tecnología (Leandro, 2017) ya que los comics realizados exclusivamente para internet tienen cada vez más aceptación.

Palabras clave: Cómic, Educación Infantil, Interacción, Inclusión.

Referencias bibliográficas

- Leandro, E. (2017). El cómic como lenguaje visual híbrido y su vigencia en la era digital contemporánea. *Cuco, Cuadernos de cómic*, (8), 7-30.
- Prado, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (5), 73-79.

DOCÈNCIA COMPARTIDA

M^aCarmen Vila Perucho i Marta Chavarrias Meseguer

CEIP Juan Manuel Montoya (Valencia) Etapa Primària, nivell 3r

Resum

La docència compartida és una pràctica educativa inclusiva que ens permet dur a terme unes metodologies actives on els nostres infants aprenen mitjançant el diàleg, la reflexió, creant un esperit crític i democràtic on tots i totes estem dins de la mateixa societat diversa. Aleshores, la innovació educativa és molt important per transformar el futur dels nostres infants, i és per això que no tothom està disposat, ja que suposa enfrontar-se a les inseguretats i pors a equivocar-nos, però si seguim investigant aquestes pràctiques, ens adonarem que hi ha diferents rols de les mestres que hi ha dins a l'aula i podem atendre millor les necessitats de cadascun dels nostres infants, a més d'enriquir-nos també nosaltres com a docents. Davant qualsevol canvi que volem dur endavant, sempre existeix certa inseguretat i por, però dels errors aprenem, per això és important innovar i eixir de la nostra zona de confort per experimentar altres metodologies i reptes que siguin més profitosos per als nostres infants. Les dificultats que nosaltres hem trobat a l'iniciar-nos en aquesta pràctica docent inclusiva han estat l'absència de formació sobre la docència compartida i que cal una planificació i reflexió sobre cada sessió per veure el rol de cada docent en funció dels objectius (i hem de reconèixer que ens calen més hores per coordinar-nos). Tot i això, el fet de que dos mestres treballem juntes ens permet atendre d'una manera més afectiva les necessitats de l'alumnat i ens dona l'oportunitat a partir de la reflexió del treball conjunt d'aprendre l'una de l'altra. Convertint-se en un mecanisme d'aprenentatge entre iguals. Per altra banda, a la nostra escola, i especialment al nostre grup-classe, hi ha diversos alumnes amb conductes violentes i disruptives. El fet de ser dos mestres a l'aula ens permet millorar la gestió de l'aula en general així com també la gestió d'aquests conflictes de disciplina. Per últim, la docència compartida, ens agrada especialment ja que facilita la posada en pràctica d'una metodologia activa i permet dissenyar sessions on l'alumnat siga el protagonista del seu aprenentatge, evitant la tradicional classe magistral i impulsant tasques de treball cooperatiu o d'atenció més individualitzada de tot l'alumnat.

Paraules clau: Inclusió, metodologies actives, docència compartida, innovació.

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL A TRAVÉS DE CUENTOS

Esmeralda Parra Beltrán y Paloma Villanueva Navarro

CEIP Ramón y Cajal (Xirivella), Audición y Lenguaje (Infantil)

Resumen

Las maestras de Audición y Lenguaje, llevamos a cabo un Programa de Estimulación del Lenguaje Oral, en infantil, cuya pretensión es introducir nuestra figura especialista como una medida de prevención de posibles dificultades futuras, tal y como se indica a la Orden del 16 de julio de 2001 de atención al alumnado con NEE. Por otro lado, favorecemos la inclusión educativa de todo el alumnado, muy importante para garantizar una generalización de aprendizajes y darles seguridad, principalmente a los catalogados como ACNEAE. En estas sesiones contemplamos todas las dimensiones del lenguaje: aspectos previos, capacidades previas al aprendizaje, fonética fonología, morfosintaxis, léxico semántica y pragmática, es decir, trabajamos de forma globalizada (Arraiza, 2012). Lo que pretendemos es compensar las posibles desigualdades que puedan existir. Damos una importancia especial a las emociones y sentimientos, al igual que a los intereses y motivaciones del alumnado. Durante las primeras sesiones generamos un vínculo con el alumnado. Mediante diferentes actividades, valoramos si hay posibles casos que necesitan atención especializada por presentar dificultades más importantes. El programa se lleva a cabo de manera lúdica a través de cuentos que nos hacen de hilo conductor para trabajar los diferentes aspectos (Arenas, 2015). Acudimos acompañadas de un elemento motivador que es la caja “mágica”, con ella conseguimos mantener la intriga, atención y “la magia” para la estimulación del lenguaje. Además, dentro de ella, están las mascotas, dos marionetas que nos ayudan en la dinamización, junto con los libros y “recompensas” de la actividad. Los cuentos llegan al alumnado tanto de forma oral como con apoyo visual manipulativo. Merece especial atención la coordinación que se tiene que establecer con el profesorado, dado que podemos trabajar contenidos parecidos y así reforzarlos. Damos pautas a las familias para que puedan trabajar con sus hijos y a las tutoras para implementar nuestro trabajo (Romera, 2017).

Palabras clave: Estimulación, inclusión, lenguaje, infantil, motivación, cuentos.

Referencias bibliográficas

- Arenas, M. D. (2015). *Jugar con cuentos en Educación Infantil*. Valencia: Editorial BRIEF.
- Arriaza, J.C. (2012). *La estimulación del lenguaje oral. Guía Práctica*. Madrid: Editorial CEPE.
- Romera, M. (2017). *La familia la primera escuela de las emociones*. Editorial Destino.

LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS

María Isabel Vidal Esteve
 Universitat de València, Isabel.Vidal@uv.es

Resumen

La concepción del aprendizaje dialógico se sustenta en la creación de conocimiento a través de las interacciones igualitarias entre personas diferentes (alumnado, voluntariado y profesorado) para llegar a un consenso. Esto se materializa en una práctica conocida como Tertulias Literarias Dialógicas, que consiste en, tras la lectura de una obra de la literatura clásica universal, llevar a cabo una reunión en la que, mediante el diálogo igualitario y la reflexión conjunta, se analizan los párrafos que más han suscitado el interés o la reflexión de los participantes. Con ella, además de dotar de sentido a la lectura, se potencia la reflexión crítica sobre los aspectos centrales de la realidad social (Flecha y Álvarez, 2016). Esta estrategia se aleja de las prácticas de la educación compensatoria y de las teorías basadas en el *déficit*, para apostar por la mejora de la calidad de la enseñanza en su globalidad (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). El aula se convierte en un lugar para la interacción intersubjetiva, en la que todos y todas pueden llegar a acuerdos que conllevan a la comprensión. La voz de cada estudiante, sin importar sus condiciones, orígenes o capacidades, es escuchada ya que las intervenciones se valoran por su contenido, no por la posición de la persona que los enuncia.

Numerosos estudios demuestran que la implementación de este tipo de actuaciones de éxito mejora el rendimiento del alumnado, potencia la cohesión social a través de los vínculos que se crean, proporciona mejores oportunidades de aprendizaje, reduce las desigualdades y mejora la convivencia en el centro educativo, puesto que las interacciones dotan de sentido las tareas escolares y hacen que el alumnado valore más su escuela y los aprendizajes (Aguilera, Prados y Gómez, 2015).

Palabras clave: Tertulias Literarias Dialógicas, Educación Inclusiva, Estrategias.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A., Prados, M.M. y Gómez, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249-267.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-19.

Agradecimientos y financiación

- *Análisis de las estrategias docentes del profesorado ante la digitalización de los contenidos del currículum de educación infantil y primaria* (GV/2018/074). Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.
- Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU17/00372 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.