

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Facultad de Filosofía y Ciencias de la
Educación**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Programa de Doctorado en Educación
(Código 3117. RD 99/2011)**



**Estudio de las funciones de la escuela para la transición
de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a
la vida adulta**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Maria Teresa Di Piazza

Dirigida por:
Dra. Isabel María Gallardo Fernández
Dra. Laura Monsalve Lorente

Valencia, 11 de Julio de 2023

A mi madre

tu recuerdo es un consuelo en los momentos difíciles.

Agradecimientos

Asistir al Programa de Doctorado de la Universidad de Valencia, (España), ha sido muy importante porque he tenido la oportunidad de ampliar y mejorar mi formación profesional como docente y, sobre todo, la oportunidad de conocer a personas maravillosas que me han ayudado, de diferentes maneras, en este camino.

Me gustaría empezar por mi tutora y codirectora de la tesis, la profesora Isabel Gallardo, a la que quiero agradecer infinitamente por ser tan servicial y por enseñarme tanto, siempre dispuesta a ayudarme.

Un agradecimiento especial a la codirectora de la tesis, la profesora Laura Monsalve, que fue proactiva, incansable, paciente y estuvo dispuesta a animarme en los momentos críticos.

Me gustaría agradecer al director, al subdirector, a todos mis colegas de la escuela donde se realizó la investigación, por el tiempo y la disponibilidad que me brindaron, haciéndome sentir parte de su comunidad.

Mi afectuoso agradecimiento a mis compañeros del grupo Mnemosine, con los que he compartido alegrías, preocupaciones, intercambios de opiniones, consultas sobre el trabajo de investigación, pero sobre todo agradables estancias en Valencia, llenas de alegría y desenfado.

Por último, pero no por ello menos importante, me gustaría dar las gracias a mis hijos, Salvatore y Angela, que me aguantaron con tanta paciencia durante la redacción de mi tesis.

Aviso de lectura

Para facilitar la lectura de esta tesis, el término estudiante/alumno, profesor, gestor, representante, padre se utiliza en género masculino, pero se pretende incluir también el género femenino.

Resumen

La investigación que se presenta en esta tesis pretende averiguar cuáles son las funciones de la escuela secundaria superior italiana, en particular los proyectos que se proponen a los alumnos pertenecientes a la categoría marcada por las siglas BES, cuyo objetivo último es el de la transición a la vida adulta, no tanto como inserción en el mundo laboral, sino como adquisición de competencias, tanto curriculares como transversales, indispensables para la inclusión escolar y para una vida futura autónoma y feliz. El estudio se llevó a cabo en el Instituto Técnico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" (ITET), situado en la provincia de Messina, Sicilia (Italia), y analizó uno de los proyectos más importantes propuestos por la escuela "TUTTI INSIEME", incluido en el Proyecto del Instituto para la Inclusión. La investigación, realizada siguiendo el paradigma cualitativo, a través del análisis documental, las entrevistas y la observación no participante, examina el proyecto en cuestión. Se lleva a cabo a lo largo del año escolar y comprende actividades escolares y extraescolares. Los primeros se basan en la realización de intervenciones educativas personalizadas e individualizadas, previamente planificadas al elaborar el Plan Educativo Individualizado (PEI), una importante herramienta inclusiva que rompe las barreras del aprendizaje respetando la diversidad de cada alumno. Las actividades extracurriculares, como la compra simulada en un supermercado, la visita a una oficina pública, las salidas educativas o la participación en eventos para desarrollar y fomentar la interacción social, están orientadas a la transición a la vida adulta, y pretenden facilitar la inclusión escolar y luego social.

La conclusión de la investigación orienta al ITET a prestar mayor atención al Proyecto de Vida y al plan de transición a la vida adulta de los alumnos con

necesidades educativas especiales, de acuerdo con otros operadores institucionales la familia, las autoridades sanitarias locales, los organismos públicos, las asociaciones deportivas y de voluntariado, llamados, cada uno con su profesionalidad, a identificar las oportunidades de inclusión.

Palabras clave: Aprendizaje, Adquisición de Competencias Curriculares y Transversales, Transición a la vida adulta, Inclusión, Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

The research presented in this thesis intends to find out what the functions of the Italian upper secondary school are, in particular the projects proposed to students belonging to the category marked by the acronym BES, whose ultimate aim is that of the transition to adult life, not so much as insertion into the world of work, but rather as the acquisition of skills, both curricular and transversal, which are indispensable for school inclusion and for an autonomous and happy future life. The study was carried out at the Technical and Technological Institute "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" (ITET), located in the province of Messina, Sicily (Italy), and analysed one of the most important projects proposed by the school "TUTTI INSIEME", included in the Institute Project for Inclusion.

The research, conducted following the qualitative paradigm, through documentary analysis, interviews and non-participant observation, examines the project in question. Carried out throughout the school year, it involves school and extracurricular activities. The former are based on the implementation of customised and individualised educational interventions, previously planned when drawing up the Individualised Educational Plan (PEI), an important inclusive tool

that breaks down barriers to learning while respecting the diversity of each student.

The extracurricular activities, such as simulated shopping at a supermarket, a visit to a public office, educational outings or participation in events to develop and foster social interaction, are aimed at the transition to adult life, and are intended to facilitate school and then social inclusion.

The conclusion of the research directs ITET to pay greater attention to the Life Project and the transition plan to adult life for students with special educational needs, in agreement with other institutional operators the family, local health authorities, public bodies, sports and voluntary associations, called upon, each with their own professionalism, to identify opportunities for inclusion.

Key words: Learning, Acquisition of Curricular and Transversal Competences, Transition to adult life, Inclusion, Special Educational Needs.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE	XXIII
INTRODUCCIÓN.....	XXIII
1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTUDIO....	3
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	6
SEGUNDA PARTE	13
CAPÍTULO I	15
DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	15
1. EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR.	17
1.1.1. Educación y cultura	22
1.1.2. Educación y democracia.	28
1.2. EDUCACIÓN ESPECIAL.	35
1.3. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN.	37
1.3.1 INDEX for Inclusión.	42
1.3.2. Educación para todos y educación inclusiva.	47
1.4. ANÁLISIS DEL DESARROLLO LEGISLATIVO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	50
1.4.1. Evolución jurídica en el contexto europeo	69
1.5. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ITALIA.	74
1.5.1. La fase de inserción.	76
1.5.2. La fase de integración.....	78
1.5.3. La fase de inclusión.	89

1.6. EMERGENCIA EDUCATIVA: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN.	94
1.7. INVESTIGACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EN ITALIA.	99
1.7.1. Disability Studies Italia y ICF.	105
1.8. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	111
CAPÍTULO II.....	118
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	118
2.1. PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN LOS COLEGIOS AUTÓNOMOS.	120
2.2. EL CURRÍCULO.....	123
2.2.1. El currículo basado en proyectos: definición y características.....	126
2.2.2. Construcción del proyecto: fases.....	135
2.2.3. Verificación y evaluación del proyecto.....	136
2.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	141
2.3.1. Trabajar en los conocimientos, habilidades y competencias.....	143
2.3.2. Habilidades y discapacidades.....	150
2.3.3. Determinación de las competencias.....	155
2.3.4. Evaluación de competencias.....	159
2.3.5. Competencias e inclusión.....	162
2.4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL INSTITUTO TÉCNICO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO "GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA".....	169
2.4.1. Cursos de estudio.....	170
2.4.2. La estructura y los recursos de ITET.....	173
2.5. EL PROYECTO DE INCLUSIÓN DEL ITET TUTTI INSIEME.....	177
TERCERA PARTE	181

MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	181
CAPÍTULO III	183
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	183
3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMA CUALITATIVO.....	185
3.1.1. Características de la investigación cualitativa.	187
3.1.2. El papel del investigador.	188
3.1.3. La investigación cualitativa en el contexto escolar y el estudio de casos.	190
3.2. HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.	193
3.2.1. Consulta y análisis de la documentación escolar.	193
3.2.2. La entrevista.	194
3.2.3. La Observación.....	198
3.2.4. El diario de campo.....	200
3.3. LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	204
3.3.1. La Organización Escolar	205
3.3.2. La Planificación Didáctica	206
3.3.3. La Educación General y Especial.....	207
3.3.4. Opiniones de los Participantes.....	208
3.4. EL PROCESO DE VALIDACIÓN CIENTÍFICA DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y LA TRIANGULACIÓN.	209
3.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	214
3.5.1. Acceso al campo.....	215
3.5.2. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Trienal de Ofertas Formativas (PTOF).....	219
3.5.3. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Anual para la Inclusión, PAI.....	227

3.5.4. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Proyecto Escolar de Inclusión.	230
3.5.5. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Educativo Individualizado y el Proyecto de Vida.	231
3.5.6. La entrevista con el director de la escuela.	239
3.5.7. Entrevista con los colaboradores del director de la escuela: la persona de contacto para las actividades de apoyo.	241
3.5.8. Grupos de discusión con los profesores de currículo y de apoyo.	242
3.5.9. Observación no participante durante las actividades del proyecto para alumnos con necesidades educativas especiales dentro y fuera del aula.	247
3.5.10. Observación del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.	251
3.6. LAS ÚLTIMAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.	255
CAPÍTULO IV.	258
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	258
4.1. RESULTADOS DE LA DOCUMENTACIÓN ANALIZADA: ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PTOF.	260
4.1.1. Organización escolar: Los resultados del análisis documental del Plan Anual de Inclusión.	272
4.2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PTOF.	279
4.2.1. Planificación educativa: el Proyecto de Instituto para la Inclusión.	283
4.2.2. Los resultados del análisis documental del Planducativo Individualizado (PEI)	289
4.3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.	292
4.3.1. Entrevista con el director de la escuela.	293
4.3.2. Entrevista con el colaborador del director: el vicedirector.	304

4.3.3. Los resultados del grupo de discusión.....	314
4.4. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE EN EL AULA.....	331
4.4.1. Los resultados de la observación no participante en el aula: competencias básicas en italiano, inglés y dibujo.....	337
4.4.2. Resultados de la observación no participante en el aula: competencias digitales y matemáticas.....	346
4.4.3. Los resultados de la observación no participante: la socialización.	352
4.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	360
4.5.1. Organización escolar.	360
4.5.2. Planificación didáctica.....	365
4.5.3. Educación general y especial.....	370
4.5.4. Opiniones de los participantes.....	375
CAPÍTULO V	379
CONCLUSIONES	379
5.1. REENCUADRAR EL PROBLEMA	381
5.2. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.	385
5.3. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	388
5.4. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.	394
5.4.1. Limitaciones de la investigación.	395
5.4.2. Futuras líneas de investigación.....	398
CUARTA PARTE	403
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	405
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	421

ANEXOS	430
Anexo 1 Convención con l'ITET	432
Anexo 2 El Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) del ITET	433
Anexo 3 El Plan Anual para la Inclusión (PAI)	556
Anexo 4 Proyecto de la escuela para la Inclusión: TUTTI INSIEME	569
Anexo 5 Formulario de validación de herramientas de investigación	578
Anexo 6 Formulario de validación de herramientas de investigación	579
Anexo 7 Guía para realizar la entrevista semiestructurada al Director del ITET y a sus colaboradores.....	580
Anexo 8 Guía para realizar el grupo de discusión.....	581

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 – Diferencias entre integración y inclusión	41
Tabla 2 – Evolución normativa del derecho a la educación en el contexto	68
Tabla 3 – Evolución de la legislación italiana y etapas del proceso de inclusión.....	93
Tabla 4 – Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2017/2018	97
Tabla 5 - Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2017/2018.....	98
Tabla 6 - Clasificación de los proyectos	134
Tabla 7 - Tabla sinóptica de correspondencia entre competencias clave y disciplinas	150
Tabla 8 - Ejes culturales y competencias básicas.....	158
Tabla 9 - Declinación italiana de las competencias clave de la ciudadanía.....	159
Tabla 10 - Tabla de evaluación.....	161
Tabla 11 Certificación de competencias	162
Tabla 12 Competencias y resultados del aprendizaje de los sectores económico y tecnológico de ITET.....	173
Tabla 13 Categorías de análisis, dimensiones y herramientas de investigación.....	209
Tabla 14 Las etapas de la investigación.....	215
Tabla 15 Calendario de observación no participante en el aula.....	248
Tabla 16 Los resultados del análisis documental del PTOF: el personal del director de la escuela, el Vicedirector y Gerente de Plexus.....	267
Tabla 17 Resultados del análisis documental del PTOF: las funciones instrumentales.....	269
Tabla 18 Resultados del análisis documental del PTOF: los contactos.....	271

Tabla 19 Resultados del análisis documental del PTOF: Comisiones y Jefes de Departamento.....	273
Tabla 20 Resultados del análisis documental del PTOF: Coordinadores de clase....	274
Tabla 21 Resultados del análisis documental del PTOF: las oficinas administrativas.....	275
Tabla 22 Los resultados del análisis documental del PAI curso escolar 2017/2018..	278
Tabla 23 Los resultados del análisis documental del PAI: Objetivos para aumentar la inclusión para el próximo año.....	281
Tabla 24 Los resultados del análisis documental del PTOF: Proyectos educativos y didácticos del ITET para el trienio 2019/2022.....	284
Tabla 25 Resultados del análisis documental: el proyecto ITET TUTTI INSIEME...	289
Tabla 26 Los resultados del análisis documental: el PEI.....	294
Tabla 27 Herramientas de investigación y siglas de atribución.....	297
Tabla 28 Herramientas de investigación y siglas de atribución.....	318
Tabla 29 Calendario de observación no participante en el aula.....	339

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representación gráfica de los fenómenos de exclusión, segregación, integración e inclusión.....	18
Figura 2 - Las etapas del proceso de inclusión escolar en Italia.....	76
Figura 3 - La prueba en Italia, 2017.....	96
Figura 4 - Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.....	139
Figura 5 - Competencias clave.....	146
Figura 6 - De la remisión a la planificación.....	153
Figura 7 - Cuadro sinóptico de correspondencia entre competencias clave y disciplinas	154
Figura 8 Determinación de las competencias.....	156
Figura 9 Estrategias de enseñanza para la inclusión.....	168
Figura 10 El Instituto Técnico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa", ITET	169
Figura 11 Programas de grado y ramas de ITET.....	172
Figura 12 Los edificios de ITET.....	174
Figura 13 Mapa conceptual del proyecto ITET TUTTI INSIEME.....	179
Figura 14 Categorías de Análisis.....	205
Figura 15 Resultado del proceso de validación de las herramienta de investigación.....	212
Figura 16. Análisis de la documentación escolar.....	219
Figura 17 Actividades de escucha en la biblioteca.....	342
Figura 18 Prueba de inglés.....	345
Figura 19 En el aula de informática.....	347

Figura 20 La banda de música del ITET, participación en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, 23/10/2019.....	353
Figura 21 Montaje del belén del ITET, diciembre de 2019.....	356
Figura 22 ITET: lección de ciencias del ejercicio en el gimnasio.....	358

Siglas utilizadas

ABP = Aprendizaje basado en proyectos
AFM= Administración, finanzas y marketing
ASP = Autoridades sanitarias provinciales
ATA = personal administrativo, técnico y auxiliar
BES = Necesidades educativas especiales
CAT = Construcción, Ambiente y Territorio
CDS = Critical Disability Studies
CM = Circular ministerial
CTI = Centros Territoriales para la inclusión
CTS = Centros de apoyo territoriales
DPR = Decreto del Presidente de la República
DM = Decreto ministerial
DSA = Trastornos específicos del aprendizaje
DSE = Disability Studies in Education
DSI = Disability Studies Italia
D. S. = Director de la escuela
DVA = Alumnos con discapacidades
EFA = Education for All
FERS = Fondo Europeo de Desarrollo Regional
FSE = Fondo Social Europeo
FS = Funciones instrumentales
GLI = Grupo de trabajo para la inclusión
GLOH = Gruppo di Lavoro per l'Handicap Operativo
GLO = Grupo de trabajo Operativo
GOP = Grupo de Diseño Operativo
GUSO = Boletín Oficial Serie Ordinaria
GURI = Boletín Oficial del Reino de Italia
GUSG = Boletín Oficial Serie General
ITET = Instituto Técnico y Tecnológico
ICF = Clasificación Internacional de Funciones, Discapacidad y Salud
ICIDH = Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías
MDG = Millennium Development Goals
MIUR = Ministerio de Educación, Universidad e Investigación
NM = Nota ministerial
OM = Orden ministerial
OMS = Organización Mundial de la Salud
ONU = Organización de las Naciones Unidas
PAI = Plan Anual de Inclusión
PCTO = Proyecto de competencias transversales y de orientación
PDP = Plan Educativo Personalizado
PEI = Plan Educativo Individualizado
PF = Perfil de Funcionamiento
POF = Plan de Oferta Educativa
PON = Plan Operativo Nacional
POR = Plan Operativo Regional
PNSD = Plan Nacional de Escuelas Digitales
PTOF = Plan Trienal de Oferta Formativa
RD = Decreto Real
TIC = Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO = Unión Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas
UNICEF = Unión de Naciones Unidas para la Infancia

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN.....	1
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTUDIO.....	3
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	6

El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en tener
nuevos ojos.
Marcel Proust

1. JUSTIFICACIÓN

Adherido al programa de doctorado de la Universidad de Valencia, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, el tema de trabajo elegido se dirige al estudio de las funciones de la escuela secundaria italiana, en particular a los proyectos educativos propuestos al alumnado con necesidades educativas especiales, cuyo objetivo último es la transición a la vida adulta, no tanto como integración en el mundo laboral, sino como adquisición de competencias curriculares y transversales, como la independencia, la autonomía y la autodeterminación, indispensables para la inclusión escolar y social y para una vida futura autónoma y feliz.

Mi interés por el tema de la investigación tiene un motivo profesional y otro personal.

El motivo profesional se refiere a mi trayectoria, primero como profesora de economía y derecho en institutos, y más tarde, tras obtener mi especialización, como profesora de actividades de pedagogía terapéutica.

Llevo quince años trabajando como profesora de pedagogía terapéutica y me resulta difícil, ya que a menudo se me pide que "invente" la enseñanza, es decir, que encuentre aquellas estrategias pedagógicas que sean útiles para lograr mi objetivo: hacer que mis alumnos sean independientes, autónomos, para que tengan la confianza necesaria para enfrentarse a los retos de la vida y del mundo.

A veces he tenido que dejar de lado los aspectos estrictamente educativos, pero he tenido que lidiar con alumnos con graves problemas de conducta que no han podido afrontar dado que desprecian las principales normas de buenos modales; o se encuentran con alumnos extremadamente tímidos y poco seguros de sí mismos que prefieren ser

amonestados o parecer incultos a ser cuestionados y obtener una buena nota, y otros que no consiguen socializar con sus compañeros.

Así que me pregunté: ¿cuál era el verdadero papel de la escuela y de los docentes?

La escuela debe proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para ayudarles a convertirse en los hombres y mujeres del mañana, conscientes de cómo afrontar el futuro sin incertidumbres ni inseguridades.

La tarea de un profesor es también hacer que los alumnos sean autónomos, independientes, libres de elegir, desarrollar en ellos el sentido crítico, hacerles conscientes de sus propias posibilidades y límites.

También se desprende de la considerable bibliografía sobre la investigación en materia de educación inclusiva que es necesario dar voz a los discapacitados, estudiantes u otras minorías excluidas y marginadas por la sociedad, para darles la oportunidad de experimentar una mejora en su vida escolar y social.

Además de ser profesora, también soy madre de dos hijos adolescentes, y siempre me he preguntado cuál es la tarea de una madre, si es la de educar a sus hijos no dándoles soluciones a los problemas, sino intentando que conozcan las herramientas para resolver cualquier problema imprevisto. De este modo, podrían crecer para ser independientes, libres y autónomos, para ser un hombre y una mujer capaces de tomar decisiones conscientes y serias. Por lo tanto, como madre y como maestra-educadora debo cumplir con la tarea de educar a mis hijos y alumnos, y darles la oportunidad de aprender a ser independientes.

De estas reflexiones y consideraciones surgió el tema de investigación doctoral que se concreta en: “investigar aquellas intervenciones didácticas implementadas por la escuela que tengan como hilo conductor la autonomía personal, escolar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales”.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTUDIO

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Técnico y Tecnológico (ITET) "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" en S. Agata di Militello, provincia de Messina, Sicilia (Italia).

El instituto cuenta con varias carreras técnicas y profesionales, como administración, finanzas y marketing, construcción, medio ambiente y territorio, turismo y, por último, el recientemente creado curso de sistema de moda y calzado.

El principal motivo que impulsó a la investigadora a solicitar la disponibilidad de la investigación fue la participación de un estudiante de ITET de 19 años con necesidades educativas especiales como bailarín en un conocido programa de televisión titulado "Bailando bajo las estrellas", emitido en la cadena de televisión italiana Rai 1.

La seguridad y la gracia con la que actuó el bailarín especial dieron lugar a una serie de reflexiones y consideraciones: la escuela a la que asistió el chico debió jugar un papel importante y fundamental, no sólo en la construcción de sus habilidades disciplinarias, sino también en la construcción de su voluntad y autodeterminación para seguir sus inclinaciones, en definitiva, en la construcción de su proyecto de vida. La escuela le habrá acompañado en la transición a la vida adulta.

Tras ponerme en contacto con la directora del colegio ITET y presentar la solicitud de disponibilidad de la investigación, acompañada de la documentación oportuna, el 5 de octubre de 2019, la investigadora y la directora firmaron el convenio que sellaba el inicio de la investigación empírica (ver anexo 1).

La investigación pretende analizar las actividades más importantes del proyecto, empezando por el primer proyecto que la escuela está llamada a implementar, el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF) y el Plan Anual de Inclusión (PAI).

El PTOF contiene información valiosa sobre la misión de la escuela, considerándola guardiana de la cultura y la legalidad, y hace pública a todas las partes interesadas, estudiantes, familias, autoridades locales, empresas comerciales, etc., la oferta educativa del ITET. El PAI describe las acciones didáctico-educativas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales y pretende reforzar su formación y combatir el abandono escolar, un fenómeno cada vez más extendido. El análisis continúa con el estudio de otras actividades de proyectos de carácter colectivo, dirigidas a todos los alumnos del ITET, como el Proyecto de Instituto para la Inclusión y el Plan Educativo Individualizado (PEI) dirigido únicamente al alumno al que se refiere, con especial atención a su Proyecto de Vida.

La investigación pretende responder a algunas preguntas clave: ¿cuáles son los proyectos educativo-didácticos para la transición a la vida adulta que se ofrecen y implementan? ¿Cuáles son los vínculos entre estos proyectos y la inclusión? ¿Cuál es la eficacia de la metodología de trabajo por proyectos en la educación inclusiva? ¿Y en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo se puede mejorar el valor pedagógico y educativo del proyecto? ¿Cuáles son las condiciones contextuales escolares y extraescolares que favorecen, frenan o impiden la inclusión en la vida escolar cotidiana? ¿Cómo se pueden superar los obstáculos para garantizar la inclusión, tanto escolar como social, de los alumnos con necesidades educativas especiales?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Tornando como referente las preguntas planteada se formulan los objetivos generales y específicos.

Los objetivos generales son:

1. Conocer la planificación didáctica en una visión de carácter puramente inclusivo.
2. Analizar los proyectos educativo-didácticos realizados por los centros de enseñanza secundaria en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales (BES).
3. Estudiar las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de estos alumnos.

Los objetivos específicos se concretan en:

1.1. Analizar la programación educativa del centro, el Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF), el Plan Anual de Inclusión (PAI), el Proyecto de Instituto para la Inclusión, y el el Plan Educativo Individualizado (PEI) relativo a los alumnos con necesidades educativas especiales y el Proyecto de Vida.

1.2. Analizar la cultura y la práctica de inclusión de la escuela desde la Programación de aula.

2.1. Conocer los principales proyectos implementados en la escuela Secundaria del oeste de Sicilia (provincia de Messina) con el alumnos con discapacidad (DVA), para la transición a la vida adulta.

2.2. Identificar las herramientas para mejorar la dimensión educativa y pedagógica del proyecto:

- la satisfacción de los estudiantes y sus familias;
- la continuidad con la que la escuela propone el proyecto y las acciones educativas - didácticas incluidas en él;
- la consecución de los objetivos del proyecto, es decir, la adquisición de las competencias curriculares y transversales imprescindibles para la vida adulta de los alumnos del BES.

2.3. Analizar las actividades didácticas y extraescolares relacionadas con el proyecto de transición a la vida adulta, para comprender cuáles son las condiciones que favorecen, frenan o impiden la inclusión en la realidad escolar cotidiana.

2.4. Observar el proceso de enseñanza por parte de los profesores ordinarios y de pedagogía terapéutica, el uso de herramientas y metodologías de enseñanza; el nivel de aprendizaje basado en proyectos alcanzado por los alumnos en cuanto a competencias disciplinares y transversales que les permitan estar plenamente incluidos en la escuela; y, por último, identificar los vínculos entre el aprendizaje basado en proyectos y la inclusión.

3.1. Observar el proceso de autonomía personal y social de los alumnos durante las actividades incluidas en el proyecto de transición a la vida adulta.

3.2. Identificar las condiciones que favorecen, frenan o impiden la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

La tesis titulada "Estudio de las funciones escolares para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales" se organiza en cuatro partes y contiene cinco capítulos.

En la primera parte se describen la introducción, las motivaciones para elegir el tema, tanto personales como profesionales, y el contexto de la investigación, los objetivos generales y específicos y la estructura de la tesis. En la segunda parte, que contiene los capítulos uno y dos, se desarrolla el marco teórico. La tercera parte, que contiene los capítulos tres, cuatro y cinco, trata de la metodología cualitativa elegida para llevar a cabo la investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones de la misma.

La cuarta parte de la tesis está dedicada a las referencias bibliográficas y legislativas, la bibliografía y los anexos.

Nel primer capítulo, los antecedentes teóricos, reconstruye el difícil y tortuoso proceso de inclusión escolar que tuvo lugar en Italia durante los últimos cuarenta años del siglo

pasado, describiendo las principales fases: segregación, inserción, integración, para llegar a la inclusión. La inclusión como derecho fundamental a la educación para todos los alumnos, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales.

Se perfila el papel de la educación primero como sinónimo de cultura y educación, a partir de los cuatro pilares del Informe Delors (1997), y luego como factor fundamental para la construcción de una sociedad democrática y libre basada en los principios igualitarios de solidaridad, paz y justicia social, tal y como sugiere el psicólogo estadounidense John Dewey (2018).

En referencia al proceso de inclusión escolar, se analizan dos de las fases más importantes: la integración y la inclusión, la primera dirigida a los alumnos con discapacidad, y la segunda, más amplia, a los que tienen necesidades educativas especiales. Se destacan las diferencias entre ellos, así como las estrategias didácticas (individualización y personalización) y pedagógicas, y finalmente se describe brevemente una de las herramientas más utilizadas para medir la calidad de la inclusión en las escuelas, el Índice de Inclusión.

Vinculados a la inclusión están los conceptos de Educación para Todos y Educación Inclusiva, que se acuñaron en los años 1990 y 1994, respectivamente, durante la conferencia de las Naciones Unidas en Tailandia y Salamanca, que son de gran actualidad, sobre todo si se consideran indispensables para la consecución del derecho a la educación. La reconstrucción de la evolución de la legislación relativa al reconocimiento de la educación como derecho fundamental para todos ha sido difícil. Para ello se ha accedido a importantes fuentes nacionales e internacionales a través de motores de búsqueda como Scopus, Web of Science y Dialnet. La evolución de la legislación en el contexto internacional comienza en 1948 con la Declaración de la ONU, hasta las iniciativas más recientes como la Convención Internacional de la ONU para Salvaguardar el Derecho a

la Educación de las Personas con Discapacidad de 2006 y la Declaración de Incheon, conocida como la Agenda 2030, cuyos objetivos pretenden garantizar la igualdad y la equidad para los vulnerables. A nivel europeo, la evolución de la legislación comienza con la Carta Social Europea de 1961 y continúa hasta nuestros días con la Estrategia de Lisboa 2020, cuyo papel es decisivo para salvaguardar el derecho a la educación.

A continuación, se analiza detalladamente la evolución legislativa del proceso de inclusión en Italia, desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, con las últimas disposiciones legislativas que crean la categoría marcada por el acrónimo BES, que incluye a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, los que tienen discapacidades intelectuales y físicas y los que se encuentran, aunque sea temporalmente, en situaciones de desventaja socioeconómica, cultural y lingüística. La última parte del capítulo uno aborda el problema y la emergencia de la exclusión escolar y social, y considera que la educación es la única forma de combatir la pobreza educativa y la exclusión de las personas con discapacidad. Concluye con una revisión bibliográfica sobre el tema de la investigación, es decir, la inclusión y la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales, describiendo las investigaciones más importantes y recientes sobre la inclusión realizadas en Italia, a la luz de la perspectiva inclusiva propuesta por Disability Studies Italy ed, por último, tras resumir las diferencias entre la autonomía y la independencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, la atención se centra en las funciones de la escuela en lo que respecta a la planificación y realización de aquellas actividades escolares y extraescolares, que representan una facilitación para afrontar el delicado periodo de transición a la vida adulta.

Este trabajo de investigación, realizado dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Española de Valencia, pretende centrar la atención en los proyectos que la escuela secundaria superior italiana elabora y propone a todos los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales, y que tienen como objetivo final la transición a la vida adulta. En el capítulo dos titulado Planificación didáctica, se exponen las características del currículo, los aspectos técnicos de concepción, diseño, implementación, pero también los elementos puramente pedagógicos.

Se destacan las principales características del trabajo por proyectos, que no se cuenta entre las metodologías de enseñanza, sino entre el trabajo innovador para profesores y alumnos (Hernández, 2002), gracias al cual se modifica el papel de la escuela en virtud de los cambios experimentados por la sociedad, se explican las fases a través de las cuales se construye un proyecto educativo-didáctico, así como la evaluación, realizada en tres momentos diferentes, ex ante, in itinere y ex post, respecto a su eficacia en términos de aprendizaje por competencias de los alumnos. Competencias dirigidas a todos, especialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales, habida cuenta de que los centros escolares tienen funciones y responsabilidades específicas como instituciones que prestan el servicio público educativo. La determinación de las competencias tiene lugar mediante el recurso a fuentes legislativas precisas, mientras que la adquisición de competencias por parte de los alumnos representa la posibilidad de encontrar una facilitación en la inclusión, primero en la escuela y luego en la sociedad. El capítulo dos concluye con una descripción del contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el Instituto Técnico y Tecnológico "G. Tomasi di Lampedusa" de Sicilia, y la presentación del mapa conceptual de uno de los proyectos de inclusión más importantes del instituto. La tercera parte de la tesis comprende los capítulos tres, cuatro y cinco.

En el capítulo tres se expone la metodología utilizada durante la investigación, según el paradigma cualitativo. Se describen las fases individuales de la investigación: el acceso

al campo, la recogida de datos a través de los instrumentos precisos, el tratamiento de los datos y la redacción del informe etnográfico (Álvarez, 2011), para continuar con las características y las fases por las que pasa el proceso de investigación, el papel del investigador, con especial atención a las herramientas de recogida de información, es decir, la consulta y el análisis de los principales documentos elaborados por la institución escolar en el contexto de la investigación, como el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF), el Plan Anual de Inclusión (PAI), el Proyecto para l'Inclusión y el Plan Educativo Individualizado (PEI) para conocer la compleja estructura organizativa del centro y sus intervenciones educativas y didácticas a favor de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Otros instrumentos de recogida de información utilizados en nuestra investigación son las entrevistas semiestructuradas con el director de la escuela y sus colaboradores, el grupo focal con los profesores, la observación no participante en el aula (Semeraro, 2011), para concluir con el resultado del proceso de validación de los propios instrumentos de investigación. Por último, se destacan las categorías de análisis y las dimensiones relativas identificadas e indispensables para el análisis de los datos.

El capítulo cuatro aborda el análisis de los datos recogidos, es decir, la categorización, síntesis y presentación en tablas, gráficos y mapas conceptuales de la información recogida para tener una visión completa de la realidad estudiada (Guerrero, 2016).

El capítulo cuatro está íntegramente dedicado a los resultados de la información obtenida en el trabajo de campo, información que ha sido representada en tablas y gráficos para su fácil y rápida consulta, especialmente los relacionados con el análisis documental, mientras que la información obtenida en las entrevistas, grupo focal y observación directa no participante, ha sido anotada en el diario de campo, estudiada e interpretada por el investigador para destacar sólo los aspectos estrictamente relacionados con la

investigación y cuyos resultados han sido fielmente reportados según lo declarado por las partes involucradas en la investigación. Concluye el capítulo con la discusión de los resultados obtenidos especificando la consecución de los objetivos planteados.

El capítulo cinco está dedicado a las conclusiones de la investigación, con especial atención a sus limitaciones, tanto objetivas como subjetivas, con respecto a la propagación de Covid y con respecto a elementos de subjetividad dado que existen, como señala Guerrero (2016), tanto por parte de la investigadora como del resto de sujetos implicados en la investigación. El capítulo continúa identificando las condiciones que conducen a una mejora a la organización como a la acción educativa de la escuela (Leoncini, 2011) y en la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales para garantizar la adquisición de su autonomía. Concluye señalando nuevas líneas para futuros investigadores para garantizar siempre la mejora del nivel y la calidad de la inclusión escolar y social.

La cuarta y última parte de la tesis presenta las referencias bibliográficas y legislativas que fueron indispensables para la elaboración del marco teórico, y por último, entre los anexos, el acuerdo con la institución escolar objeto de la investigación, las fichas de validación de los instrumentos de investigación por parte de los expertos españoles, las guías utilizadas para realizar las entrevistas y el grupo focal y la documentación escolar analizada.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	15
CAPÍTULO II PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.....	118

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CAPÍTULO I	
DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	15
1. EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR.....	17
1.1.1. Educación y cultura	22
1.1.2. Educación y democracia.....	28
1.2. EDUCACIÓN ESPECIAL.....	35
1.3. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN.....	37
1.3.1 INDEX for Inclusión.....	42
1.3.2. Educación para todos y educación inclusiva	47
1.4. ANÁLISIS DEL DESARROLLO LEGISLATIVO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	50
1.4.1. Evolución jurídica en el contexto europeo	69
1.4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ITALIA.....	74
1.5.1. La fase de inserción.....	76
1.5.2. La fase de integración.....	78
1.5.3. La fase de inclusión.....	89
1.6. EMERGENCIA EDUCATIVA: DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN.....	94
1.7. INVESTIGACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EN ITALIA.....	99
1.7.1. Disability Studies Italia y ICF.....	105
1.8. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	111

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

Esta segunda parte de la tesis, organizada en el Capítulo uno y dos, describe el difícil y tortuoso proceso de inclusión escolar que tuvo lugar en Italia durante los últimos cuarenta años del siglo pasado, pasando de la fase de segregación, a la de integración, a la de inclusión. Con el nacimiento de la Pedagogía Especial, en el este Capítulo uno, se destaca la importancia que tiene para los alumnos con necesidades educativas especiales la salvaguarda de su derecho fundamental a la educación. Este derecho está consagrado en la ONU y en la Constitución de la República Italiana (1948).

1. El proceso de inclusión escolar.

La inclusión escolar y social es una expresión que se viene utilizando desde hace unos años y que indica un movimiento político-cultural que proclama la derrota de cualquier tipo de discriminación, pretende garantizar la plena participación escolar de todos los alumnos y su participación en la sociedad.

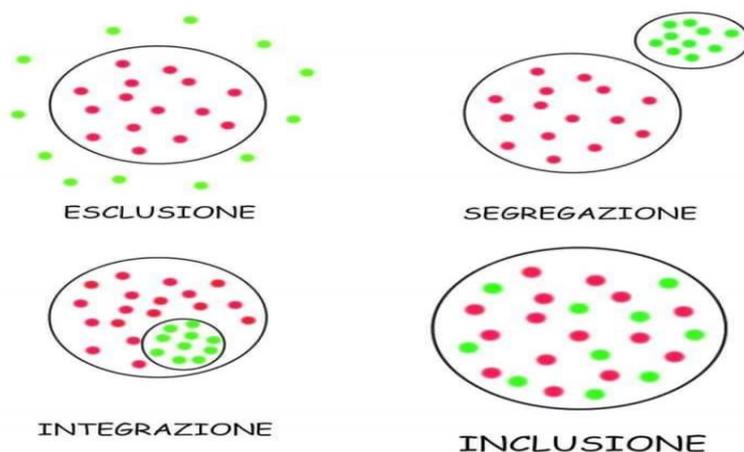
Las siguientes "las rutas de la inclusión" (Piccioli, 2017) han surgido de los estudios y percepciones sobre la inclusión realizados a nivel internacional:

- el legado psico-médico;
- la respuesta sociológica;
- enfoques curriculares;
- estrategias de mejora escolar;
- Disability Studies.

La primera vía, el patrimonio psico-médico, se refiere a las acciones educativas dirigidas a la rehabilitación de los individuos afectados por patologías psico-físicas, que se llevarán a cabo en contextos especiales.

En Italia, el camino hacia la inclusión escolar y social no ha sido sencillo, sino largo y tortuoso, y ha pasado por fases precisas: exclusión, segregación, inserción, integración e inclusión (Figura 1).

Figura 1
Representación gráfica de los fenómenos de exclusión, segregación, integración e inclusión



Nota. Una representación gráfica eficaz dedicada a los conceptos de segregación, exclusión, integración e inclusión <https://www.didatticapersuasiva.it>

Las fases de exclusión y segregación, coincidiendo con la primera vía de inclusión la herencia psico-médica, representaron, para los discapacitados, ya sean físicos o psíquicos, un alejamiento de la familia y de la sociedad, y la segregación en centros asistenciales dirigidos por religiosos.

Poco después, los médicos tomaron conciencia de la importancia de educar a los discapacitados, que no se consideraban invisibles, sino personas.

Estas dos primeras fases se vivieron en Italia antes de la promulgación de la Constitución (1948), que, como se analiza más adelante, consagró uno de los principios cardinales de la inclusión, a saber, la posibilidad de que todos los ciudadanos fueran escolarizados. Al final de la Segunda Guerra Mundial, que supuso la presencia en la sociedad italiana de un gran número de inválidos, el sistema escolar era segregador, de hecho, ya en la Reforma Gentile (RD3126, 1923) se crearon clases "diferenciales o especiales",

especialmente para los discapacitados sensoriales. A estas clases, presentes tanto en los centros ordinarios como en los especiales, asisten exclusivamente alumnos con discapacidad, para los que la intervención educativa es especializada, vinculada al tipo de discapacidad y, sobre todo, segregadora.

A la primera vía de inclusión, el legado psicomédico, le sigue la respuesta sociológica.

Esta segunda vía supone una ruptura con el sistema educativo anterior, que necesita serias modificaciones por considerarse segregador.

La inclusión, la siguiente fase del proceso de inclusión escolar italiano a la que corresponde el recorrido de la respuesta sociológica, tiene lugar a partir de mediados de los años 70, con el informe Falcucci sobre los problemas escolares de los alumnos discapacitados (1975) y con la ley de reforma del sistema escolar (L517, 1977). Ambas medidas legislativas sancionaron la supresión de las clases diferenciadas y reconocieron el derecho de los niños con déficit a asistir a las clases de las escuelas normales, y supusieron el primer paso para combatir la segregación a la que habían sido sometidos los alumnos discapacitados hasta entonces (Torres, 2010).

En esta fase caracterizada por la escuela de masas (Piccioli, 2017) todos los niños pueden asistir a la escuela, aunque todavía no en todos los órdenes y grados (Pavone, 2012), pero hay malestar por parte de los profesores que, al carecer de una cultura psicopedagógica, no pueden tratar los problemas de los alumnos con discapacidad. Por ello, nace la figura del profesor de pedagogía terapéutica, cuya formación altamente especializada es fundamental para la intervención educativa y didáctica con alumnos con discapacidad e inadaptación escolar.

Las vías de inclusión relacionadas con los enfoques curriculares, las estrategias de mejora de la escuela y los estudios sobre la discapacidad, se refieren respectivamente al diseño didáctico y a las metodologías adoptadas, a la modificación de la estructura de la escuela

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

y a la mejora de la calidad de la enseñanza organización y estructura de la escuela, su cultura, su política y su práctica y, por último, a la consideración de la inclusión como un derecho humano fundamental.

Estas tres últimas vías corresponden a las fases del proceso italiano de integración e inclusión.

La integración comienza en Italia con la promulgación de la Ley de Integración y Derechos de las Personas con Discapacidad (L104, 1992), que es fundamental para la vida de las personas discapacitadas, y con la Sentencia Constitucional de la Región del Lacio sentencia constitucional (SentenzaCostituzionale215, 1987), que permite a las personas discapacitadas matricularse en los centros de enseñanza secundaria. En esta etapa de integración, la planificación educativa está dirigida y diseñada específicamente para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos discapacitados, para los que se individualizan las actividades educativas y pedagógicas. De hecho, el art. 12 de la Ley 104 (1992) establece que el Consejo de la clase en la que se encuentra el alumno con discapacidad es el responsable de elaborar el Plan Educativo Individualizado, conocido por las siglas PEI, para que, mediante la diversificación de los itinerarios de aprendizaje, pueda alcanzar las mismas competencias que el resto de los alumnos (Baldacci, 2005).

La inclusión sigue a la integración.

Esta última representa el prerrequisito de la educación para todos y la educación inclusiva, y no está dirigida a los estudiantes con discapacidad, sino a todos. El término necesidades educativas especiales nació durante la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), para aquellas personas con discapacidades, desventajas socioculturales o dificultades de aprendizaje. En Italia, la fase de inclusión comienza con la aplicación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), con la publicación de las Directrices por parte del Ministerio de Educación (2009) y con la Ley

de Inclusión (L170, 2010) que crea la categoría BES, inspirada en la conferencia de Salamanca.

La inclusión contempla una acción educativo-didáctica basada en la personalización de las intervenciones, asegurando la consecución de los objetivos, es decir, el logro de conocimientos y habilidades, de forma diferenciada respecto a las peculiaridades cognitivas de cada alumno (Baldacci, 2005). El camino hacia la inclusión según los Estudios de la Discapacidad y la mejora de la escuela parte de la consideración de que la educación es un derecho fundamental, perteneciente a todos los seres humanos, es indispensable para la construcción de una sociedad mejor, con sólidas bases democráticas, en la que coexistan principios de paz, tolerancia y respeto a las minorías (ONU, 1948), ideales, estos, anticipados por la Constitución italiana. Es con la mejora de todo el sistema escolar, tanto con planes de estudio y metodologías funcionales a los alumnos, como a través de un cambio estructural y organizativo de las escuelas, que la discapacidad se considera una diversidad normal entre las muchas presentes en las aulas (Medeghini, Vadalà, y D'Alessio, 2013).

Los itinerarios de inclusión y las etapas del proceso de inclusión en Italia confirman la importancia que tiene para toda la nación la educación para la recuperación de los sujetos más débiles.

Fundamental es el desarrollo, desde principios del siglo XX, de la Pedagogía Especial, expresión junto a la pedagogía general, de las Ciencias de la Educación (Bocci, 2011).

También hay que recordar que el proceso de inclusión incluye la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de los sistemas escolares, pero no se limita sólo al ámbito de la educación, es parte de un proceso más amplio de inclusión social (Torres,

2010), que se dedica a la integración social y laboral de todos los miembros de la comunidad.

En los dos epígrafes siguientes, titulados Educación y Cultura y Educación y Democracia, se esboza el papel de la educación, primero como sinónimo de cultura y educación, sobre la base de los cuatro pilares del Informe Delors, y luego como factor fundamental para la construcción de una sociedad democrática y libre fundada en los principios igualitarios de solidaridad, paz y justicia social, tal como sugería el psicólogo estadounidense John Dewey.

1.1.1. Educación y cultura

La etimología de la palabra educación es de origen latino y tiene dos significados: uno *édere* significa alimentar, el otro *ex-dùcere* sacar.

De la combinación de las dos acepciones obtenemos una primera definición de educación, que es aquel conjunto de conocimientos y valores, normas y modelos de comportamiento, transmitidos de generación en generación, con el objetivo preciso de formar la personalidad humana, desarrollar sus energías potenciales y capacitar al individuo para desempeñar, de la mejor manera posible, sus funciones en el entorno social. (Treccani, 2008).

El aspecto relacional de la educación surge cuando los principales contenidos culturales y de comportamiento propios de la comunidad a la que ambos pertenecen se transmiten de un miembro más competente (educador) a otro menos competente (educando).

Según Durkheim (1973), de hecho, la educación presupone la existencia de dos generaciones en comparación, una de adultos y otra de jóvenes, y que los primeros, más

maduros, ejercen una acción sobre los segundos para explicarles cómo afrontar los escollos que la vida propone.

Las relaciones presentes en el proceso educativo entre las distintas generaciones contrastan con las concepciones del pasado, especialmente con las de Rousseau que, en su obra *L'Émile* (1762), definió la educación como un proceso autónomo de formación de la personalidad, realizado lejos de la sociedad corrupta, y con un método educativo que respeta las fases de desarrollo del individuo.

La concepción positivista de Durkheim (1973), en cambio, complementa la concepción de Rousseau, en el sentido de que el objetivo de la educación es hacer crecer en armonía el ser individual y el ser social presentes en cada hombre. El primero está formado por la personalidad y los acontecimientos de la vida personal, mientras que el segundo, el ser social, es un sistema de ideas, hábitos, creencias religiosas y prácticas morales que identifican al grupo social al que pertenece el hombre. La educación debe, pues, crear en el hombre "un nuevo ser" (Durkheim, 1973, p. 59), mejorar su personalidad, adaptarlo al entorno social en el que vive.

La acción educativa de transmitir conocimientos, normas, leyes está estrechamente ligada a la religión, la política, el desarrollo de la ciencia, la industria de la sociedad en la que, en un momento histórico preciso, viven las generaciones en cuestión. Es el Estado el que debe interesarse por la educación, garantizando la libertad de enseñanza, y permitir que el individuo aporte innovaciones, que los jóvenes, gracias a la educación, construyan la realidad en el mundo en que viven y, si es necesario, la cambien (Bruner, 1997).

Según Treccani (2008) el vínculo entre la sociedad y la educación se conoce desde la antigüedad. En el mundo griego, la educación se entiende como la formación integral del hombre y del ciudadano, y en la filosofía el problema de la educación, sobre todo en Platón y Aristóteles, está estrechamente relacionado con el estado y la vida moral. Platón

propone, para restaurar el Estado, un complejo sistema de educación, una organización de la enseñanza bajo los aristócratas. Aristóteles identifica el proceso educativo con la formación de buenas costumbres, tarea encomendada al legislador, siendo el Estado el educador supremo.

En la época romana, Quintiliano configuró la educación como la formación del futuro orador, mientras que Agustín la vio como un camino hacia la perfección moral y la iniciación en la fe, a diferencia de Tomás, que la consideraba un proceso lógico deductivo basado en verdades teológicas (Treccani, 2008).

Durante el Humanismo y el Renacimiento, la educación respondía al ideal de la estética y la formación armoniosa del individuo. Vittorino da Feltre basaba la formación de la personalidad en el juego, los ejercicios físicos, la cultura literaria y la música.

La educación se centra en la instrucción, proporcionada por dos de las instituciones sociales más importantes, la familia y la escuela. La familia, más concretamente la madre, permite que el alumno tenga el primer alimento del cuerpo y del espíritu. Algunos grandes educadores, como Fröbel y Montessori, proponen respectivamente los jardines de infancia y los hogares infantiles como creaciones destinadas a imitar o complementar la labor de la educación materna (Treccani, 2009).

Cuando la infancia termina y la necesidad de nuevas experiencias sociales es imperiosa, a la educación materna le sigue la escolarización, que es, como sostiene Bruner (1997), "[...] uno de los primeros compromisos institucionales del individuo [...]" (p. 49).

La escolarización puede ser privada o pública. Es privada si se lleva a cabo a instancias de particulares que invierten sus propios medios, programas y estructuras en la educación;

es pública si la establece un organismo público, el Estado, que tiene la tarea de velar por la educación de los ciudadanos (Treccani, 2009).

Junto con la familia, otra institución educativa importante es la Iglesia, cuya tarea era dar a conocer las Sagradas Escrituras a los fieles.

En el contexto protestante del siglo XVII, Bottani (1996) atribuye a Comenius el nacimiento de la organización escolástica. Comenius, desarrolló una metodología educativa y una organización escolar basadas en el principio de la pansofía (enseñar todo a todos). Para Comenius, educar al pueblo presupone una planificación sistemática de la educación, de modo que los objetivos de la misma estén vinculados a la organización de las escuelas y a los programas de enseñanza. En la obra *Didactica magna*, Comenius explica el nuevo método de enseñanza, que requiere técnicas especiales, una especialización de las tareas, habilidades especiales, material adecuado y un espacio propio. Comenius esbozó el sistema escolar moderno que consiste en un período de educación de veinticuatro años, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Había cuatro ciclos de seis años cada uno: la escuela infantil hasta los seis años, la escuela primaria pública hasta los doce, ambas obligatorias, el bachillerato hasta los dieciocho y la universidad hasta los veinticuatro; cada tipo de escuela tenía una ubicación precisa: la escuela infantil en los hogares, la escuela primaria en los municipios, el bachillerato en las ciudades y la universidad en las regiones. Este patrón básico de educación se estableció a lo largo de la era moderna (Bottani, 1996).

En el ámbito católico, entre 1551 y 1599 según Rosen (1996), se creó la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, que establecía una estructura articulada del curso de estudios, con normas disciplinarias para los alumnos, instrucciones para los profesores, programas de enseñanza para cada año, semestre, semana y una regulación, hora por hora, de la jornada

escolar. Este es el modelo burocrático de la escuela que es fundamental para el desarrollo de la educación (Rosen, 1996).

En épocas más recientes, ilustres filósofos, como Pestalozzi, sitúan al niño en el centro del proceso educativo, mientras que con Herbart, en el siglo XIX, la educación y la didáctica se conciben, por primera vez, en un plano científico, y la ciencia de la educación se vincula estrechamente a la psicología. Además, Herbart reconoce que la educación es un medio para formar el espíritu (Rosen, 1996).

Retomando el concepto de educación según el pensamiento positivista, confluyen en él dos elementos, por un lado, los factores externos (biológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales) que influyen en el alumno y, por otro, la capacidad del alumno para adaptarse a las condiciones del entorno. Para ambos elementos, la educación está muy cerca de la experiencia inmediata.

Además, según según la definición de educación extraída de una de las mejores enciclopedias italianas fundada por Giovanni Treccani (2008), la educación puede considerarse desde diferentes perspectivas:

- en relación con los elementos que la componen;
- en relación con los momentos en que se realiza.

En relación con los elementos que la componen, puede decirse que la educación es teórica si pretende desarrollar el espíritu, en la medida en que éste percibe, recuerda, imagina, juzga y razona; puede decirse que es práctica si logra fines prácticos. No se educa si no

se educa y se civiliza al mismo tiempo: el intercambio recíproco de actividades espirituales teóricas y prácticas genera la civilización humana.

Pero los dos aspectos de la educación, el teórico y el práctico, al unirse, no deben prevalecer uno sobre el otro; lo que se necesita es una armonía entre el pensamiento y la acción, entre el saber y el querer, para realizar al hombre como criatura espiritual.

En cuanto a los momentos a través de los cuales se lleva a cabo la educación, distinguimos entre educación física, estética, científica, moral y religiosa. La educación física debe entenderse como educación espiritual, ya que se dirige al cuerpo, que se considera el material en el que se expresa el espíritu. La gimnasia y las diversas formas de deporte tienen un valor educativo considerable, porque a través de ellas se construye una vida espiritual elevada y pura. De la educación física desciende la educación estética; la danza, el canto y el dibujo son actividades que se dirigen directamente al espíritu al desarrollar el sentido de la belleza. La educación científica, en cambio, tiene la tarea de dar respuestas no ya fantásticas, sino de iniciar a las mentes para que se pregunten por qué suceden las cosas, para que hagan conexiones y saquen conclusiones, en definitiva para que hagan aplicaciones prácticas, para que estimulen el razonamiento y den un sentido objetivo a la realidad. De la educación científica surge la educación moral, relativa a la conciencia y a la voluntad de observar ciertas leyes dictadas por la razón. Por último, la educación religiosa tiene como objetivo dar al espíritu una conciencia de Dios (Treccani, 2009).

Un elemento esencial de la educación que determina el resultado de la educación y la civilización se define como Cultura.

La cultura, para Bruner (1997), al ser una creación del hombre, hace posible la actividad de la mente humana.

La educación no está sola, existe en una cultura, de hecho una sociedad aspira a su supervivencia si consigue transmitir su sistema cultural a las generaciones futuras. La ausencia de sistemas educativos es impensable para una sociedad, que estaría condenada a morir al mismo tiempo que termina la generación. Por lo tanto, toda sociedad tiene interés en organizar su propio sistema educativo, a través del cual puede salvaguardar su cultura.

Bruner (1997) considera la escuela no sólo como una preparación para la cultura, sino como la cultura misma, definiéndola como "una caja de herramientas de técnicas y procedimientos para entender y manejar el propio mundo" (p. 110-111).

La función de la educación, y por tanto de la escuela es permitir a las personas aprovechar al máximo su potencial y sus capacidades mentales, gracias a las herramientas que les proporciona la cultura. Juntos, la cultura y la escuela están en constante evolución y cambio, debido a diversos fenómenos, como la migración de los pueblos, el comercio y el rápido intercambio de información, las culturas industrializadas (Bruner, 1997).

1.1.2. Educación y democracia.

Cuando hablamos de educación no podemos dejar de referirnos al Informe Delors.

En 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI concluyó sus trabajos con la adopción del Informe Final, conocido como Informe Delors o Libro Blanco, un hito en la reflexión educativa, que lleva el nombre del Presidente Jacques Delors.

El documento destaca las principales características de la educación relacionadas con el desarrollo armonioso del individuo, y especialmente las que la consideran un valioso

medio para lograr la paz, la libertad y la justicia social, y reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra (Delors, 1997).

El principal objetivo de la Comisión es la revisión de los objetivos de la educación, para que las futuras generaciones tengan un lugar en el sistema educativo, en la familia, en la comunidad local y en la nación, y sobre todo para que puedan resolver los retos del próximo siglo, como los conflictos y las desigualdades de oportunidades.

Según el Informe Delors, la educación se basa en cuatro pilares:

- aprender a ser
- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprender a convivir con los demás.

El primer pilar, aprender a ser, corresponde a una concepción de la educación capaz de potenciar el potencial creativo de cada individuo para su propia existencia y la consecución de sus objetivos personales.

El Informe Delors (1997) hace referencia explícita a la enseñanza de valores, que la escuela junto con la familia imparten a través de formas de aprendizaje intencionadas y no intencionadas: tanto en casa como en la escuela, con los amigos, en los gimnasios y en las comunidades, donde se construye la identidad moral del individuo.

De hecho, en la educación, el aprendizaje de valores debe referirse sobre todo a la sensibilidad hacia los problemas de salud, protección del medio ambiente,

multiculturalidad y discapacidad, que son más urgentes hoy en día, ya que aprender valores significa aprender a crear una sociedad civil para todos (Chiappetta, 2017).

El segundo pilar en el que debe basarse la educación es aprender a conocer.

El Informe introduce el concepto de aprendizaje permanente, presente en el Informe Faure de 1972¹, sin dejar de lado el aprendizaje básico. Este último corresponde a aquellas actividades básicas, como la lectura, la escritura y el cálculo, que la escuela proporciona a los jóvenes para que tengan un conocimiento profundo de los contenidos y los métodos. Una sólida educación básica facilitará que los alumnos aprovechen todas esas oportunidades de aprender y mejorar siempre.

El mismo informe define la educación permanente como una oportunidad para que cada ser humano, con mayor conciencia de sí mismo, aumente sus conocimientos y habilidades, y desempeñe su papel en el trabajo y la comunidad en la que vive (Delors, 1997).

El concepto de educación permanente no se corresponde con el de aprendizaje permanente². Se diferencia en que no tiene lugar durante un momento concreto de la vida (educación de adultos o educación de jóvenes), y no tiene lugar con un propósito

¹ El informe FAURE (que lleva el nombre de su autor, Edgar Faure, ex Primer Ministro y ex Ministro de Educación Nacional de Francia, Presidente de la Comisión Internacional nombrada por la UNESCO) difunde las ideas clave de la educación permanente y la sociedad educadora. La educación tiene lugar a lo largo de toda la vida, para asegurar la plena formación de la persona humana; educación con objetivos y tareas formativas en estrecha relación con la sociedad, que asume tareas educativas (Faure, 1972).

² El concepto de "aprendizaje permanente" se refiere a los aprendizajes que los jóvenes adquieren al final del periodo de educación obligatoria y que sirven de base para el aprendizaje posterior (Mengucci, 2009).

específico (educación profesional o educación general), sino que se caracteriza por el tiempo de aprendizaje, que es toda la vida.

El individuo necesita educarse a sí mismo todo el tiempo, para hacer frente a las nuevas situaciones que surgen en su vida personal y laboral; en resumen, tiene que aprender a aprender.

La Comisión parece estar orientada a utilizar la educación como herramienta para fortalecer la democracia, y Bruner (1997) también cree que la educación no es neutral; al contrario, siempre es política.

De hecho, el informe muestra que existe una relación entre la educación y la práctica de la democracia, que consiste en aprender a ejercer los derechos y cumplir los deberes, pero sobre todo, en utilizar la educación para construir una sociedad civil activa. Es importante que la educación de cada ciudadano continúe a lo largo de su vida, para que pueda formar parte de la estructura fundamental de una sociedad civil y de una democracia viva (Delors, 1997).

Así mismo, subraya la función social de la educación permanente, esencial no sólo para adaptarse a las exigencias del mercado laboral, sino sobre todo para ser garante de la democracia en la sociedad y reforzar el principio de igualdad de oportunidades para todos.

El informe, por tanto, retoma la teoría de Dewey (2018) sobre el aprendizaje permanente en primer lugar y la educación y la democracia en segundo lugar.

En cuanto al aprendizaje permanente, el psicólogo estadounidense John Dewey sostiene que el proceso educativo está en continua reorganización, reconstrucción y transformación, y que la educación permite al individuo convertirse en el autor de su propia educación, convirtiendo la experiencia colectiva en material cultural personal. El desarrollo de la capacidad de aprendizaje permanente es el objetivo más importante que puede alcanzar la escuela (Dewey, 2018). Si la escuela consigue educar para la formación

de personalidades de mente abierta, intelectualmente curiosas y dispuestas a participar en los procesos de toma de decisiones de la comunidad y de la vida social, consigue eliminar las desigualdades económicas y garantizar que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades para sus futuras carreras.

El Informe Delors forma parte del diseño global de la UNESCO a favor de la educación para todos como vía de desarrollo humano que debe seguirse para lograr el respeto del derecho humano a la educación (Pavan, 2011).

En cuanto a la educación y la democracia, el pensamiento de Dewey subraya la estrecha relación que existe entre ambas: en la base de la democracia se encuentra un sistema educativo que permite a los individuos confrontarse, construir juntos y aplicar continuamente las normas de funcionamiento de la sociedad.

Dewey (2018) define la educación como un proceso que necesita de la experiencia, de la interacción con el entorno para asegurar el crecimiento del individuo por lo que la escuela es el entorno que garantiza este crecimiento y permite al alumno conocer otros entornos y participar en una experiencia más compleja.

La educación debe partir de los intereses concretos, es decir, de la experiencia de los individuos y debe basarse en su actividad, para potenciar la socialización. Según Dewey (2018), la educación es el medio por el cual se pueden afirmar y consolidar los valores de la democracia, y representa el vínculo entre el individuo y la sociedad.

Por lo tanto, la tarea de la educación es indispensable para la vida de los grupos sociales, no tanto para transmitir los hábitos del pasado o preparar la vida futura. La finalidad de la educación se encuentra en un proceso social y personal de crecimiento intelectual y moral de cada individuo. Como sostiene Mariani (2017) la democracia tiene una profunda devoción por la educación, al tiempo que proporciona el marco para el crecimiento continuo de cada individuo. De este modo, existe, pues, una implicación mutua entre la

educación y la democracia: la educación garantiza que los individuos sean capaces de participar plenamente en la vida democrática; la democracia garantiza la liberación de las facultades del individuo y, por tanto, la plena educación de todos.

La democracia significa derechos pero también deberes; participación, pensamiento crítico, pluralismo: es en la escuela donde aprendemos todo esto. La educación tiene, por tanto, la tarea de liberar las energías individuales para emancipar a la persona humana y conducirla hacia una sociedad más amplia, abierta y progresista; tiene la tarea de formar las mentes para que puedan introducir cambios sociales sin provocar ningún desorden (Delors, 1997).

Aprender a hacer es otro de los pilares de la educación, según el Informe Delors.

Además del aprendizaje de un oficio, este pilar pretende referirse a otra finalidad de la educación, a saber, la adquisición de esas competencias para que el individuo sea capaz de hacer frente a una serie de situaciones imprevisibles (Delors, 1997). El concepto de competencia, aparecido hace unos años en los distintos sistemas educativos internacionales y europeos, se opone al de conocimientos y al de habilidades³.

Los sistemas educativos deben proporcionar a los jóvenes tanto competencias clave, es decir, competencias básicas (lectura, escritura y aritmética), que son preparatorias de otras más específicas, como competencias técnicas, que son útiles para el éxito en el trabajo.

Delors (1997) subraya la importancia de las habilidades sociales, es decir, la capacidad de interactuar con el mundo laboral, es decir, ser capaz de trabajar en equipo, tener espíritu de iniciativa, asumir riesgos empresariales, resolver problemas y proponer alternativas.

Mengucci (2009) también sostiene que las competencias sociales, junto con las

³ El primer concepto, la competencia, se refiere al "savoir faire", es decir, la capacidad demostrada de utilizar los conocimientos, las habilidades y las capacidades personales, sociales y/o metodológicas en situaciones de trabajo o de estudio. El segundo concepto, el conocimiento, es el resultado de la asimilación de la información a través del aprendizaje, mientras que el último concepto, la habilidad, es el conjunto de capacidades para aplicar el conocimiento y utilizar el saber hacer para completar tareas y resolver problemas (Mengucci, 2009, p. 8).

competencias personales e interculturales, permiten al individuo participar de forma constructiva en la vida social y laboral en una sociedad cada vez más diversa.

Sin embargo, es conveniente adaptar los sistemas educativos para que presten suficiente atención a estas competencias. Dewey (2018), en las primeras décadas del siglo pasado, ya hablaba del aislamiento escolar, refiriéndose a que existe una considerable dificultad para que los jóvenes utilicen en la escuela las experiencias que obtienen del mundo exterior, y no pueden aplicar lo que aprenden en la escuela en su vida cotidiana. Las escuelas sufren de aislamiento de la vida, cuando deberían ser un embrión de la vida comunitaria, un reflejo de la vida de la sociedad. En muchos casos, las habilidades y competencias se adquieren más fácilmente si los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades mediante la participación en actividades profesionales o sociales mientras aún están en la escuela; de ahí la creciente importancia que debe darse a todos los métodos de alternancia de estudios y trabajo.

Dado que la contribución de la educación al desarrollo económico de un país es innegable, se justifica una mayor flexibilidad del sistema educativo, que permita una mayor variedad curricular, creando intercambios entre los sistemas educativos y la vida laboral. Esta mayor flexibilidad y la adquisición de competencias clave y sociales permitirían reducir el abandono escolar y el desperdicio de potencial humano (Delors, 1997).

El último pilar en el que se basa la educación, según el Informe Delors, es aprender a vivir con los demás. Los pilares de la educación suelen estar interconectados, pero el último es al que pertenecen los demás. No se puede aprender a ser, a conocer o a hacer, si no se aprende a estar juntos y a convivir con los demás porque, como sostienen Camedda y Santi (2016), se requiere conciencia y respeto por la igualdad de todos y la diversidad de cada uno. Aprender a vivir juntos significa comprender mejor el mundo en general y cómo tratar a los demás (Bruner, 1997), conocer su historia, sus tradiciones, sus

valores espirituales y crear sobre esta base un nuevo espíritu que pueda llevar a las personas a poner en marcha proyectos comunes o a tratar los conflictos de forma inteligente y pacífica (Delors, 1997).

Después de esbozar el papel y los objetivos de la educación, en el siguiente apartado se define la Educación Especial por su particular atención a los alumnos con dificultades, sus estrategias y metodologías aplicadas respecto a las diferentes necesidades educativas especiales consiguen sacar el potencial de las personalidades individuales en situaciones de malestar, pero sobre todo porque la Educación Especial es capaz de desencadenar mecanismos de inclusión escolar y social.

1.2. Educación Especial.

La educación como campo de estudio e investigación se ocupa de los procesos educativos y las técnicas de enseñanza, por lo que es un área multidisciplinar. Se denomina Ciencia de la Educación porque se deriva de una amplia gama de ciencias sociales como la sociología, la psicología, la economía, la ciencia política, la antropología, la filosofía y la historia (Husén, 1993).

Además del carácter multidisciplinar, se habla de la especialidad de la educación. Al considerar el grupo objetivo del aprendizaje, la UNESCO (2011), a través de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, define la Educación Especial como la educación que facilita el aprendizaje de las personas que, por diversas razones, necesitan apoyo y métodos pedagógicos adaptativos para participar y alcanzar los objetivos de aprendizaje. También especifica que los programas dirigidos a estas personas pueden ser similares a los ofrecidos en el sistema educativo ordinario, pero deben

utilizarse recursos específicos (personal, equipos y espacios adecuados) o, si es necesario, modificar los contenidos y objetivos de aprendizaje (UNESCO, 2011).

La Educación Especial reserva así la atención al segmento más débil de la población, es decir, a los alumnos con dificultades, pero a través de la Educación Especial busca implementar estrategias, modelos de actuación y nuevos métodos de enseñanza para que, como explica Pinnelli (2015), emerjan las potencialidades de las personalidades individuales en situaciones de malestar, ya sea por un déficit físico, sensorial, psíquico o por una privación sociocultural (p. 184).

Para ello, la pedagogía y la educación especial, según Cottini (2016) convergen en un objetivo común, que es considerar la diversidad como un valor, desarrollar procesos inclusivos en cada contexto, perseguir la equidad y la igualdad de oportunidades.

La realización de estos objetivos debe centrarse en una sinergia continua de relaciones, acciones y proyectos. Esta sinergia debe producirse entre diferentes protagonistas, el primero de los cuales es la propia persona en dificultad; los familiares y todos aquellos que constituyen el contorno social de la persona, ya que es importante compartir la vida cotidiana de las personas en dificultad, si la intención es dejar de invisibilizarlas; y finalmente, los últimos protagonistas son los estudiosos, investigadores y legisladores con diferentes puntos de vista, que deben dejar su lógica académica, pero colaborar entre sí para eliminar la indiferencia hacia las diferencias (Canevaro, 2013).

Con la llegada de la inclusión escolar, comienza un cambio para la Educación Especial, ya que, como argumenta Arnaiz (2011), no sólo debe entenderse como una disciplina que debe conseguir paliar las deficiencias provocadas por los trastornos neurológicos,

fisiológicos, sino que debe tener como objetivo facilitar a todos los alumnos para que puedan tener éxito en el sistema educativo.

En referencia al proceso de inclusión escolar, a continuación, se analizan dos de las fases más importantes: la integración y la inclusión, la primera de las cuales está dirigida a los alumnos con discapacidades, y la segunda, más amplia, incluye a todos los alumnos con necesidades educativas especiales. Se analizan las diferencias entre ambas fases, se destacan las diferentes estrategias educativas, didácticas (individualización y personalización) y pedagógicas y, por último, se describe brevemente una de las herramientas más utilizadas para medir la calidad de la inclusión en las escuelas, el Index for Inclusion.

Vinculados a la inclusión están los conceptos de Educación para Todos y Educación Inclusiva, acuñados en los años 1990 y 1994, pero de gran relevancia en la actualidad, sobre todo si se consideran como la consecución de un derecho fundamental.

1.3. Integración e inclusión.

En el ámbito pedagógico-didáctico los términos integración e inclusión se utilizan a menudo como sinónimos, ya que ambos provienen de filosofías positivistas y tienen un objetivo común, que es acabar con cualquier forma de marginación y/o exclusión.

En realidad tienen su propia especificidad, y por lo tanto un impacto diferente en las prácticas educativas y didácticas (Curatola, 2016).

Los dos términos se diferencian entre sí, por diferentes aspectos, tales como: el contexto, la flexibilidad organizativa y didáctica, la participación activa y el aprendizaje de los alumnos.

La integración, derivada del latín *inserere* (meter, introducir) y, considerando su significado "insertar a una persona en un entorno para que forme parte orgánica del

mismo", y aplicada en el ámbito educativo consiste en respetar el derecho de los alumnos con discapacidad a asistir a las clases en centros normales, ya que, como argumenta Dovigo (2017), la discapacidad es una parte común de la vida de cada uno de nosotros, con o sin discapacidad.

Cuando un alumno discapacitado entra en la escuela, el centro educativo tiene una gran responsabilidad y planificación que hacer: identificar sus necesidades, llegar a acuerdos con las instituciones sanitarias y sociales locales, buscar personal especializado (el profesor de apoyo), preparar un programa de aprendizaje adecuado, adaptar los planes de estudio a las necesidades específicas, utilizar determinados apoyos, recursos y profesionales específicos (Pavone, 2012). La integración es una especie de adaptación del alumno al programa (Valcarce, 2011), es decir, según Canevaro (2007) entre el individuo y el contexto.

La asimilación al programa, según De Anna (2014) se refiere a la individualización de la enseñanza, es decir, a una didáctica dirigida más específicamente a los alumnos con discapacidad que, a través de diferentes caminos, les permite alcanzar resultados comunes a la clase, es elaborada por el Consejo de Clase a través de la redacción del Plan Educativo Individualizado (PEI) (Giacalone, 2017).

La producción de medidas legislativas a nivel global, como la ICF, de la que se hablará más adelante, ha determinado la inclusión como una consecuencia natural. Inclusión deriva del inglés *to include* y significa ser parte de algo, sentirse completamente acogido, convivir con otros, dice Pavone (2012) para que todos tengan un valor y sientan que pertenecen al grupo.

La participación plena y activa del alumno en la escuela y en la comunidad (Valcarce, 2011), reafirmada por la inclusión, difiere, por tanto, de la integración, ya que ésta se refiere sólo a la presencia del alumno en el aula.

Otra diferencia entre integración e inclusión sugerida por Dovigo (2008) se basa en la concepción de que la primera identifica un estado, una condición, y la segunda representa una filosofía de aceptación.

La inclusión se presenta como un derecho humano, un objetivo prioritario dirigido a todos los alumnos, basado en un modelo sociocomunitario en el que la escuela y la comunidad están fuertemente implicadas (Valcarce, 2011).

La integración es un requisito importante para lograr la inclusión, que resulta tener una perspectiva más amplia que la anterior (Pinnelli, 2015).

La amplitud de la inclusión a la que se hace referencia tiene que ver con la consideración de los alumnos que presentan problemas no sólo derivados de una condición de discapacidad o de dificultades de aprendizaje, sino también los vinculados a las dificultades socioeconómicas, a la procedencia de un contexto cultural y lingüístico diferente, a la diversidad de género y, más generalmente, a las situaciones de fragilidad a las que todos pueden estar expuestos durante la experiencia escolar (Dovigo, 2017).

En Italia, la fase normativa, de la que se hablará en el siguiente apartado, que marca el inicio de la inclusión se produce con la emisión de la Ley 170 (2010) que reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como Trastornos Específicos del Aprendizaje, DSA, y la Circular Ministerial n. 8 (2013) sobre Necesidades Educativas Especiales, BES.

Debido a esta diversidad de alumnos, la inclusión, según Valcarce (2011) implica una transformación de la escuela.

Esto último se refiere tanto al contexto escolar como a los programas educativos. Para entender este concepto, viene en nuestra ayuda otro, el de la flexibilidad organizativa y didáctica de la inclusión. El primero se refiere a los espacios, la estructura escolar, el tiempo, los horarios; el segundo, la flexibilidad didáctica, se refiere a los recorridos

didácticos y disciplinarios inherentes a la formación personal, social, cultural de cada alumno en una perspectiva de personalización y garantía de igualdad de oportunidades para todos (Sandrone, 2017). La flexibilidad didáctica de la inclusión, argumenta De Anna (2014) se refiere a la personalización del aprendizaje, es decir, a la didáctica dirigida a todos los alumnos, siempre que se produzca, según Giacalone (2017) con caminos diferentes en cuanto a contenidos, metodologías y resultados.

Transformar el contexto significa hacerlo accesible y garantizar la participación activa de todos (De Anna, 2014). Para lograr un contexto verdaderamente inclusivo, es imprescindible, sugiere Gaspari (2016), provocar una verdadera revolución en las formas tradicionales de hacer escuela, para lograr la equidad educativa, la justicia social y el respeto a los derechos fundamentales de todos los estudiantes.

Para completar la exposición de las diferencias entre los conceptos de integración e inclusión, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1
Diferencias entre integración y inclusión

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Contexto	Representa el respeto al derecho de los alumnos con discapacidad a asistir a las clases en las escuelas ordinarias.	Consagra: - el respeto del derecho humano a la educación para todos los estudiantes; - la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación; - el rechazo de toda forma de discriminación.
Destinatarios	Alumnos con discapacidades	Alumnos con necesidades educativas especiales (BES): - en situación de discapacidad - con trastornos o dificultades de aprendizaje; - que provienen de un entorno cultural y lingüístico diferente; - en situaciones económica, social y culturalmente desfavorecidas; - con desigualdades de género o en situaciones de fragilidad relacionadas con la experiencia escolar.
Flexibilidad en la enseñanza	Individualización de las actividades de enseñanza: caminos diferentes resultados iguales.	Personalización de las actividades de enseñanza: diferentes metodologías, contenidos y resultados, respetando la diversidad del aprendizaje de cada individuo.
Aprendizaje	Apoyo a la discapacidad: exclusivamente para el alumno discapacitado. Enfoque basado en la discapacidad.	Apoyo a la diversidad: dirigido a todos los estudiantes. Enfoque basado en las capacidades y funciones de los alumnos. Aprendizaje compartido, colaboración mutua, la escuela como comunidad, con la participación de todo el personal de la escuela, las familias y el área local.

Nota. La tabla resume las diferencias entre integración e inclusión teniendo en cuenta distintos aspectos como el contexto, el grupo destinatario, la flexibilidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En la siguiente sección se describe brevemente una de las herramientas más importantes y más utilizadas para medir la calidad de la inclusión en las escuelas. Son especialmente innovadoras las definiciones relacionadas con la transformación del contexto que puede llevar a la eliminación de cualquier barrera u obstáculo al aprendizaje y a la participación para garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes.

1.3.1 INDEX for Inclusion.

En las escuelas, la transformación hacia una perspectiva inclusiva se mide con una herramienta esencial, el "Índex for Inclusion", ahora en su tercera edición, en la que los autores Booth y Ainscow (2016) destacan el objetivo de la inclusión, de transformar el contexto haciéndolo rico y flexible para poder acoger y potenciar las diferencias que tienen los alumnos.

Cambiar el contexto para Dovigo (2017) significa acoger la diferencia como un valor educativo. En el Index, el concepto de necesidades educativas especiales se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2016, p. 20), es decir, barreras que pueden darse en cualquier aspecto de la vida escolar y comunitaria. Los obstáculos surgen en la interrelación entre los alumnos, así como en el contenido y los métodos de enseñanza, y pueden estar relacionados con los impedimentos para acceder a la escuela o las limitaciones para participar en las actividades.

La participación se refiere a las experiencias de aprendizaje compartido, que a menudo se ven obstaculizadas por las dificultades relacionales. Para minimizar estos obstáculos es necesario movilizar los recursos de la escuela, no necesariamente dinero, sino los recursos correspondientes a los cambios en las políticas, culturas y prácticas inclusivas de la escuela. A menudo se trata de recursos no aprovechados y, a través de la aplicación del

Index, los centros educativos pueden aprovechar estos recursos para aumentar la calidad de la inclusión (Booth y Ainscow, 2016).

Además de las barreras para el aprendizaje y la participación los autores Booth y Ainscow (2016), utilizan otras palabras clave en el Index que perfilan la inclusión, como el apoyo a la diversidad. No se ve como un apoyo individual al alumno con discapacidad, como ocurría en la integración, sino como un apoyo a un tipo de diseño curricular que respeta la diversidad de cada alumno y promueve la participación de todos, para fomentar la colaboración mutua.

El Index también define el concepto de inclusión como un proceso continuo que implica a todas las personas que trabajan en la escuela, y rechaza cualquier etiqueta de diagnóstico que se dé a los alumnos, ya que esto conduce a la discriminación. Más bien, conviene interpretar las dificultades de los alumnos evitando que éstas se conviertan en barreras físicas, cognitivas, culturales, organizativas, y planificar las intervenciones educativas, partiendo del concepto de persona, y no de discapacitado, como argumenta Savia (2016) en base a las necesidades educativas de cada uno de ellos.

La inclusión es un proceso compartido, una empresa colectiva (Booth y Ainscow, 2016), concierne a todos, desde los alumnos hasta los líderes escolares, desde los profesores hasta el personal escolar, desde los asistentes hasta el personal no docente, un proceso que tiene como objetivo fomentar el aprendizaje y la participación y derrotar todas las formas de discriminación.

El Index propone tres dimensiones de la inclusión: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Cada una de las dimensiones se divide en uno o varios apartados, acompañados de indicadores relativos a aspectos importantes de la vida escolar, seguidos de preguntas precisas para ampliar su significado. Cada escuela podrá adaptar o integrar las preguntas específicas a la realidad particular de la escuela. La cultura inclusiva tiene

que ver con valores, como la equidad y la justicia, y con el desarrollo de las relaciones entre la escuela y los usuarios indirectos de la misma, en particular la familia, que es un factor indispensable para la construcción de un entendimiento escolar inclusivo. La política inclusiva se refiere a la forma en que se organiza la escuela y, por último, las prácticas se refieren a los métodos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2016). El uso del Index para las escuelas es fundamental porque es una herramienta con la que se mide la inclusión escolar y social, en particular para la elaboración del Plan Anual de Inclusión (PAI), exigido por la Circular Ministerial n. 8 (2013).

El documento debe elaborarse al final de cada curso escolar y debe abarcar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, proponiendo intervenciones de inclusión para el curso siguiente.

En última instancia, la inclusión aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, mediante la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo y eliminando la exclusión dentro y fuera de la educación. Esto conduce a cambios en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común y sistémica del sistema escolar regular (UNESCO, 2009).

Cabe mencionar el Informe Delors (1997), en particular el pilar de la educación para aprender a vivir con los demás, que encaja perfectamente en el contexto de la inclusión, ya que la tarea de la educación es ser consciente de las similitudes entre todos los seres humanos y, al mismo tiempo, enseñar su diversidad.

La escuela inclusiva, según Chiappetta (2017), debe ayudar a cada joven a descubrir, primero, su propia identidad para facilitar la comprensión de los demás, y luego, a relacionar su interior con el mundo, para un intercambio de apertura y respeto hacia los demás.

La inclusión, a la que se refiere el Informe (Delors, 1997), debe ser entendida por la escuela, que debe garantizar el éxito educativo, a través de la participación directa de alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también debe referirse al aspecto social de la inclusión.

El éxito educativo es mérito de los profesores, que, según Delors (1997), desempeñan un papel decisivo en la creación de las condiciones para el éxito educativo, son promotores del cambio, de la comprensión y de la tolerancia mutua siempre que se les garantice la formación y la actualización.

Los profesores, por tanto, al proponer una multiplicidad de experiencias y una pluralidad de oportunidades para todos los alumnos de la clase, deben tener en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales (Chiappetta, 2017), siguiendo dos tipos de enfoque - uno basado en el concepto de funcionamiento humano⁴ (functioning), para reafirmar la singularidad que posee cada alumno debido a sus características personales y a las circunstancias sociales, culturales y ambientales en las que vive; - y la otra basada en las capacidades personales⁵ (capabilities), superando la dimensión de la igualdad (Dovigo, 2007).

El abordaje de las capacidades y funciones del alumnado, requisito indispensable para la inclusión, viene dado por la relación entre las oportunidades y las capacidades de la persona, de forma que se dé sentido educativo al concepto de atención y ayuda al alumno (Santi, 2014). Ayuda y apoyo que, para Reindal (2016) debe tender a respetar la dignidad humana y el bienestar de todos los alumnos.

Según el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación italiano (2012), el alumno debe estar en el centro de la acción educativa, considerando todos sus aspectos: cognitivo,

⁴ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: Actividad y Participación CIF 2001, de la OMS - Organización Mundial de la Salud. Consultado en : www.who.int

⁵ Capacidades: conjunto de recursos relacionales de los que dispone una persona, combinados con su capacidad de utilizarlos y, por tanto, de emplearlos operativamente. Amartya Sen, 2007.

afectivo, relacional, corporal, estético, ético, espiritual, religioso. Es tarea de los profesores diseñar y poner en marcha proyectos educativos y didácticos no para individuos abstractos, sino para lograr su plena inclusión en la escuela. Sin olvidar el aspecto social de la inclusión, que concierne a todas las dimensiones humanas: la afectiva-relacional (dinámicas entre jóvenes, bullying, racismo), la cultural (desigualdades de constitución, aptitud y potencial), la social (tasas de abandono escolar, analfabetismo, bajas tasas de empleo, exclusión escolar y social, feminicidios). Es imposible dejar los problemas sociales fuera de la escuela porque, como reiteró Delors (1997), entran en el aula junto con los alumnos.

El reto es, pues, interconectar más estrechamente la acción educativa con las múltiples dimensiones problemáticas de la realidad en la que los alumnos viven, se enfrentan, se comunican y crecen.

Aprender a vivir juntos parece ser, entonces, un objetivo fundamental de la escuela, capaz de promover vínculos significativos, salvaguardando la confianza y la voluntad de los alumnos de dejarse llevar por el encuentro, incluso imprevisible, con el otro, haciendo que la sociedad sea más libre (Chiappetta, 2017).

Para subrayar el aspecto social de la inclusión, conviene esbozar las características de la educación inclusiva y de la educación para todos, conceptos estrechamente vinculados a la inclusión.

Estrechamente ligados a la inclusión están los conceptos de Educación para Todos y Educación Inclusiva, que se discutirán en la siguiente sección, conceptos que fueron acuñados en los años 1990 y 1994, pero que son de gran actualidad, especialmente cuando se consideran como la consecución de un derecho fundamental.

1.3.2. Educación para todos y educación inclusiva.

Una primera concepción de la educación para todos, entendida como escolarización de masas, procede del gran proyecto de educación obligatoria universal propuesto en el siglo XVII por Jan Amos Komensky, conocido como Comenius.

El pedagogo húngaro consideraba que la educación era fundamental para crear las condiciones generales para la paz, el bienestar y la felicidad de toda la humanidad, por lo que propuso un modelo de organización escolar y de metodología educativa para educar al mayor número de jóvenes (Husén, 1993).

La educación para Comenius, por tanto, basada en la pansofía, la enseñanza de todo a todos, es un tipo de educación que contrasta con la dirigida a clases sociales restringidas y elitistas, como los colegios de los jesuitas.

Durante varios siglos, la educación siguió siendo un privilegio de unos pocos, una prerrogativa de los ricos, ya que los costes corrían a cargo de las familias.

Tras la proclamación de los principios igualitarios declarados durante la Revolución Francesa, se desarrolló el concepto de meritocracia, según el cual la capacidad y la voluntad de cada alumno, independientemente de su origen social, es fundamental para acceder y continuar la educación incluso en los niveles superiores. La educación se consideraba un instrumento de promoción social, capaz de asegurar el avance cultural, profesional y social, sólo para aquellos que tuvieran la capacidad innata para ello, y no sólo los recursos económicos, previendo de hecho un programa de ayudas financieras para los más meritorios (Husén, 1993).

Alrededor del siglo XX, la educación impartida por el Estado, financiada por los ingresos fiscales, que era prácticamente gratuita para los estudiantes, provocó un aumento de las matrículas en los institutos, considerando entonces que la llegada de las tecnologías modernas exigía más cualificaciones profesionales para el mercado laboral.

Rosen (1996) destaca la importancia de la relación entre educación y trabajo, describiendo dos efectos sociales beneficiosos que produce la educación, por un lado contribuye al funcionamiento de la sociedad, a formar un buen ciudadano, capaz de adaptarse a las normas sociales y legales, y por otro lado crea nuevos y valiosos conocimientos de los que la sociedad puede beneficiarse.

La educación no sólo contribuye a transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones, sino que, al identificar nuevos problemas, resolverlos, aclarar y corregir nuevas ideas, aumenta el capital de conocimientos útiles para el conjunto de la sociedad. En los países industrializados existe una relación directamente proporcional entre la educación y la cualificación profesional: a medida que aumenta el nivel de calidad de la educación, aumenta la calidad de la formación profesional, por lo que los jóvenes mejor preparados tienen más cualificaciones para incorporarse al mundo laboral, con la perspectiva de tener un empleo bien remunerado. En los países menos industrializados, la educación sigue siendo pagada por las familias, lo que conlleva considerables desventajas para los estudiantes y las sociedades (Rosen, 1996).

Por estas razones, las organizaciones mundiales de educación y cultura, como la UNESCO, se movilizan para garantizar la educación para todos.

La educación para todos se originó en 1990 durante la conferencia de Jomtien en Tailandia y fue seguida por la educación inclusiva en 1994 con la Conferencia de las Naciones Unidas en Salamanca.

Ambos conceptos se basan en la conciencia de que la educación es un derecho humano del que nadie puede ser excluido, la justicia social se logra si se proporciona educación a quienes, por diversas razones, están en riesgo de exclusión y/o marginación social, ya que es a través de la educación que se puede acceder a un trabajo digno, ejercer el derecho a la ciudadanía, la libertad de expresión, el derecho a la salud. Durante el proceso de

aprendizaje, la educación inclusiva, subraya Blanco (2008), acepta la diversidad, ya que cada alumno se enfrenta a las distintas experiencias de forma diferente, según su origen social y cultural, su género, sus habilidades, sus capacidades y su estilo de aprendizaje.

La tarea educativa de enseñar a todos debe llevarse a cabo consiguiendo valorar las diferencias de todos respetando la singularidad de cada persona (Camedda y Santi, 2016).

La base principal de la educación inclusiva es valorar la existencia de la diversidad en el aula, y ante esta certeza los autores Sánchez y Robles (2013) sugieren un modelo de escuela en el que profesores, alumnos y padres desarrollan un sentido de comunidad, a pesar de la presencia de diferentes capacidades o diferentes culturas, razas o religiones.

La diversidad, sostiene Blanco (2008), es el resultado de que los talentos se distribuyan por igual en todas las clases sociales y culturas, frente a los recursos y oportunidades para que todas las personas desarrollen sus capacidades. Y debido a esta desigualdad distributiva, entra en juego la educación inclusiva.

Las iniciativas más recientes a favor de la educación inclusiva, como la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), tienen como objetivos la erradicación de la pobreza, la promoción de la inclusión social y económica, y el acceso a una educación de calidad (Sayed y Ahmed, 2015), de manera que se garantice que todas las personas tengan los conocimientos y las habilidades necesarias para llevar una vida sana, segura y productiva, convirtiéndose en ciudadanos activos, siempre que los responsables políticos sean conscientes de ello, y garanticen un aumento significativo de la financiación de la educación (Winthrop, Anderson, y Cruzalegui, 2015).

Según estudios recientes realizados por investigadores, como Camedda y Santi (2016), Italia se ha distinguido a nivel mundial por haber conseguido cambiar su perspectiva ya desde hace cuarenta años, garantizando el respeto del derecho de los alumnos con

discapacidad a la educación en un contexto escolar no segregado, y consiguiendo crear una escuela para todos.

La inclusión en Italia se basa en el principio de que la discapacidad no es un problema, sino una fuerza positiva para toda la clase (Ferri, 2015).

Una vez entendidas las diferencias entre integración e inclusión, en los siguientes dos párrafos, abordamos la evolución normativa en cuanto al reconocimiento de la educación como un derecho fundamental para todos, a nivel mundial, comenzando en 1948 con la Declaración de la ONU, hasta las iniciativas más recientes como la Convención Internacional de la ONU para Salvaguardar el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad de 2006 y la Declaración de Incheon, conocida como la Agenda 2030, cuyos objetivos apuntan a garantizar la igualdad y la equidad para las personas vulnerables. A nivel europeo, la evolución legislativa se distingue por la Carta Social Europea de 1961, y de especial relevancia en la actualidad es la Estrategia de Lisboa 2020, cuyo papel es decisivo para salvaguardar el derecho a la educación. A continuación se analiza detalladamente la evolución legislativa del proceso de inclusión en Italia, desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, con las últimas disposiciones legislativas que garantizan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.4. Análisis del desarrollo legislativo en el contexto internacional.

A nivel internacional, una de las primeras medidas en favor de la humanidad fue la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948. Su importancia histórica no tiene parangón, porque es el primer testimonio de la voluntad de la comunidad internacional de reconocer universalmente los derechos que corresponden a todo ser humano. Además, las normas que componen la Declaración se consideran ahora

normas de derecho internacional y, como tales, son vinculantes para todos los sujetos de ese orden.

Al redactar la Declaración, la Asamblea subrayó que la dignidad es inherente a todos los miembros de la humanidad, y su consideración como derecho igual e inalienable es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo. Al final de la Segunda Guerra Mundial, hay que subrayar que el desconocimiento y el desprecio de los derechos humanos condujeron a actos de barbarie que han ofendido (y siguen haciéndolo) la conciencia de la humanidad. Por lo tanto, dada la necesidad de promover el desarrollo de las relaciones amistosas entre las naciones, es esencial crear normas jurídicas sobre los derechos humanos fundamentales, a fin de lograr la dignidad y el valor de la persona humana, la igualdad de derechos de hombres y mujeres (ONU, 1948).

La Asamblea General proclama la declaración para que se convierta en un ideal común para todos los pueblos y se pide a todas las naciones que, mediante la enseñanza y la educación, promuevan el respeto de estos derechos y libertades y aseguren su reconocimiento universal y efectivo.

Los derechos humanos tienen que ver con la vida, la dignidad y la libertad sin distinción de raza, sexo, lengua, religión u opinión política, situación económica, riqueza o pobreza, u otra condición. Repudian la esclavitud y defienden la igualdad entre los hombres. También consagran las principales libertades humanas fundamentales, como la libertad de pensamiento, religión, opinión y expresión, circulación, residencia y propiedad.

La Declaración (ONU, 1948), en su artículo 26, consagra la importancia de otros dos derechos humanos fundamentales, la educación y la crianza, que son esenciales para "[...] desarrollará la personalidad humana, fomentará la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales y religiosos, e impulsará la labor de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". También consagra el carácter gratuito

y obligatorio de la educación básica y garantiza el acceso de todos a la enseñanza técnica, profesional y superior en función del mérito (ONU, 1948, p. 26). Principios previstos en la Constitución italiana, que se analizarán a continuación.

El siguiente artículo de la Declaración, el 27, también merece una mención, ya que sanciona una de las libertades fundamentales para la vida intelectual del hombre, a saber, la libre participación en la vida cultural, artística y científica de su comunidad, y amonesta a cualquiera, Estado, grupo o persona, que viole estas libertades.

Fue el 20 de noviembre de 1959 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en Nueva York, aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, que sería modificada en 1989. Reafirmando que todos los seres humanos deben disfrutar de los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Asamblea se propuso dar al niño una protección jurídica especial (ONU, 1959).

El derecho a la educación y a la crianza se consagra en el artículo 28, recogiendo muchos aspectos de la Declaración de Derechos Humanos de 1948, pero añadiendo obligaciones precisas para los Estados, como la promoción de actos para fomentar la asistencia a la escuela y reducir la deserción escolar, y la cooperación internacional para acabar con la ignorancia y el analfabetismo (ONU, 1959, p. 28).

La Declaración de la ONU (1959) sanciona, en sus artículos 23 y 24, una especial protección y atención a las necesidades de los niños con discapacidades, con el fin de garantizarles mediante la educación, la atención sanitaria, los servicios de rehabilitación, la plena integración social y el desarrollo cultural y espiritual, y gracias al compromiso de los estados miembros de cooperar mutuamente en el intercambio de información sobre el tratamiento médico, psicológico y funcional del niño.

El 14 de diciembre de 1960, la Conferencia General de la UNESCO adoptó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que entró

en vigor el 22 de mayo de 1962. Su objetivo es eliminar y prevenir toda discriminación, pero sobre todo promover la igualdad de oportunidades y de trato en la enseñanza.

Entre las injusticias contra las que lucha este convenio se encuentran la discriminación debida tanto a las disposiciones legislativas como a las prácticas administrativas, es decir, la negación deliberada del derecho a la educación de determinados miembros de la comunidad, y las desigualdades que a menudo surgen de una combinación de circunstancias sociales, geográficas, económicas e históricas.

Para ello, es esencial derogar, modificar, interrumpir y prohibir toda discriminación que dé lugar a un trato diferente de un individuo por el mero hecho de pertenecer a un grupo determinado (UNESCO, 1960, p. 3).

El derecho a la educación también está presente en otras dos importantes convenciones internacionales de la ONU: la Convención contra la Discriminación Racial de 1965, artículo 5(V), y la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de 1979, artículo 10.

En el intervalo entre estas dos medidas, la ONU redactó su primer documento oficial sobre discapacidad, la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada el 20 de diciembre de 1971. Este documento concede a las personas con retraso mental los mismos derechos que a los demás seres humanos; derechos específicos correspondientes a sus necesidades sanitarias, educativas y sociales, con especial atención a la necesidad de protección contra los riesgos de explotación, que deben ser protegidos por procedimientos legales adecuados (ONU, 1971).

La otra medida es la Declaración de los Derechos de los Minusválidos Motores y Sensoriales, aprobada el 9 de diciembre de 1975 por Resolución de la Asamblea General de la ONU, que proclama los derechos de los minusválidos al tratamiento médico, educación, formación, reconversión profesional, ayudas y otros servicios destinados a

garantizar la utilización óptima de sus capacidades y aptitudes y a acelerar el proceso de su integración o reintegración social (ONU, 1975, p. 6).

Esta declaración y las anteriores se remiten expresamente a la Declaración de Derechos Humanos de 1948 para garantizar la realización de una justicia igual para todos.

El Año Internacional de los Impedidos, celebrado en 1981, marcó un punto de inflexión en las directrices políticas de la ONU, para que las asociaciones e instituciones de todo el mundo tuvieran la oportunidad de resolver los problemas de las personas con discapacidad. Como un año no era suficiente para tratar todo esto, la ONU propuso el periodo de 1982 a 1991 como el Decenio de las Naciones Unidas para los Discapacitados.

El "Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad" debería haber examinado todas las diferentes iniciativas, acciones e intervenciones capaces de resolver los problemas a los que se enfrentan diariamente las personas con discapacidad.

Durante esta década, dedicada a las personas con discapacidad, se produjeron varios acontecimientos muy importantes en relación con la educación para todos.

En marzo de 1990, en Jomtien, en Tailandia, la UNESCO, con la ayuda del UNICEF, organizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la primera de este tipo, patrocinada por el Banco Mundial. Esta conferencia se considera significativa porque se tomó conciencia de que era necesario actuar, ya que un gran número de grupos de estudiantes vulnerables y marginados estaban excluidos de los sistemas educativos de todo el mundo (Miles y Singal, 2009).

Esta es una buena razón para iniciar esfuerzos internacionales y nacionales más fuertes, con la participación de tantos gobiernos y organizaciones no gubernamentales como sea posible, para combatir el analfabetismo y aplicar el derecho a la educación. En Jomtien, con optimismo y esperanza, se supone que la educación para todos se logrará en el año 2000. En particular, se centra en el concepto de educación básica o aprendizaje, y en esa

fecha lograr el acceso universal a la educación básica y la finalización de la escuela primaria de al menos el 80% de los niños en edad escolar del mundo (Pavan, 2011).

En Jomtien también se identificaron las estrategias de la Educación para Todos/EPT: como la visión de la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la importancia de promover la educación primaria tanto en la escuela como a través de programas alternativos, la necesidad de luchar contra la discriminación de género y de abordar las prioridades identificadas a través de la creación de asociaciones entre gobiernos, ONG y organizaciones de la sociedad civil.

Unos años más tarde, la Asamblea General de la ONU aprobó las "Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad" en 1993.

No es un instrumento jurídicamente vinculante, pero constituye unas directrices básicas para la actuación de los gobiernos, que pueden utilizarse para supervisar las políticas dirigidas a las personas con discapacidad.

En la parte introductoria del texto, las Normas Uniformes (ONU, 1993) introducen varios conceptos:

- igualdad de oportunidades, sinónimo de accesibilidad para todos, especialmente para las personas con discapacidad, a los servicios, actividades e información;
- la igualdad de derechos, que corresponde a la posibilidad de que cada individuo tenga las mismas oportunidades de participar en la vida social;
- la no discriminación, en el sentido de que las personas con discapacidad, como miembros de la sociedad, tienen derecho a permanecer en sus comunidades, recibiendo el apoyo que necesitan dentro de las estructuras ordinarias de educación, salud, empleo y servicios sociales;

- y, por último, el concepto de igualdad de derechos y deberes, porque las personas con discapacidad tienen los mismos derechos, pero también los mismos deberes, al igual que los demás ciudadanos.

El valor cultural de esta medida ha sido muy relevante, porque ha puesto de manifiesto que la condición de las personas con discapacidad, denuncia Griffo (2005), no está estrictamente relacionada con la salud, sino que se basa en la discriminación, en la falta de acceso a la vida social debido a las barreras, obstáculos y prejuicios que la sociedad pone entre ella y las mismas personas con discapacidad.

La gran innovación que aportan las Normas Uniformes (ONU, 1993) es el paso de una protección de la discapacidad basada en la asistencia a otra basada en la no discriminación y la igualdad de trato.

Una vez finalizado el Decenio de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad, se produjeron varios acontecimientos, los más importantes de los cuales fueron la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos y la Declaración de Salamanca en 1994.

En la primera, celebrada en Viena en junio de 1993, se emitió la Declaración y el Programa de Acción, en los que se afirmaba que las personas con discapacidad poseen, sin reservas, todos los derechos humanos y libertades fundamentales, empezando por el bienestar, la educación y el empleo, y terminando por el derecho a vivir de forma independiente y a participar activamente en la sociedad, y que, por tanto, cualquier discriminación u otro trato negativo hacia una persona con discapacidad constituye una violación de sus derechos. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos (ONU, 1993) pide a los gobiernos que, cuando sea necesario, adopten o adapten la legislación para garantizar el acceso de los discapacitados a estos y otros derechos (p. 63).

Además, la Conferencia concluyó que el lugar de las personas discapacitadas está en todas partes, y que la igualdad de oportunidades debe garantizarse mediante la eliminación de todas las barreras socialmente determinadas, ya sean físicas, financieras, sociales o psicológicas, que excluyen o restringen la plena participación en la sociedad.

El segundo hito de la educación inclusiva es la Declaración de Salamanca, aprobada por la UNESCO en 1994, que establece los principios, políticas y prácticas en materia de educación y necesidades educativas especiales.

En Salamanca, 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron con la intención de destacar la importancia de que la educación, como derecho fundamental consagrado en la Declaración de 1948, se garantice a todos, y en particular a los que tienen necesidades educativas especiales. Este último concepto, acuñado por primera vez en la Declaración de Salamanca pero retomado por el Informe Warnock de 1978⁶, hace hincapié en la diversidad de características, intereses, predisposiciones y necesidades de aprendizaje propias de cada niño.

De la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) es importante destacar los siguientes aspectos:

- Art. 2, cuando afirma que las necesidades educativas especiales deben estar estrechamente vinculadas no sólo a la organización de los sistemas educativos, creando comunidades acogedoras llamadas a integrar a todos los alumnos, sino también a la elaboración de programas de enseñanza que tengan en cuenta la diversidad, las características y las necesidades de cada alumno, consiguiendo así combatir los comportamientos discriminatorios.

⁶ Históricamente, la noción de Necesidades Educativas Especiales apareció por primera vez en Inglaterra en el Informe Warnock de 1978. Este documento sugería la necesidad de que las escuelas de Gran Bretaña integraran a los alumnos considerados "diferentes" mediante la adopción de un enfoque integrador basado en la identificación de objetivos educativos comunes para todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o discapacidades.
Consultado en: <https://www.educationengland.org.uk/documents/wornock1978.html>

- Art. 3, cuando se insta a todos los gobiernos a adoptar como política el principio de la educación inclusiva, acogiendo a todos los niños en las escuelas ordinarias, incluidos los discapacitados, argumentando que deben ser parte integrante de los sistemas educativos, con referencia explícita a la adopción de las Normas Uniformes emitidas por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1993.

Para conseguirlo, la Declaración (UNESCO, 1994) pide a los gobiernos que den prioridad a la financiación de la mejora de las escuelas inclusivas, que promuevan los intercambios con los países que ya adoptan políticas de educación inclusiva, que faciliten la participación de los padres, las comunidades y las organizaciones de personas con discapacidad en la planificación de las medidas educativas para satisfacer las necesidades educativas especiales y, por último, que planifiquen la formación del profesorado teniendo en cuenta los cambios a los que inevitablemente deben enfrentarse las escuelas.

Diez años después de Jomtien, en abril de 2000, la UNESCO organizó en Dakar en Senegal, el Foro Mundial de la Educación, una conferencia internacional a la que asistieron 1.100 delegados de 164 países y que seguía siendo un movimiento internacional coordinado por la UNESCO, que pretendía sustituir el término Necesidades Educativas Especiales por el de Educación para Todos (EPT).

Por un lado, los participantes confirman la validez de la declaración de Jomtien, pero por otro, como señala Cobalti (2012), reconocen las dificultades para alcanzar los objetivos fijados para el año 2000, aplazándolos hasta 2015.

El fracaso en la consecución de los objetivos de la Conferencia de Jomtien puede atribuirse a la incapacidad de definir estrategias que permitan disponer de recursos financieros y políticos (Gozzini y Sciré, 2007).

Las directrices elaboradas en Dakar definieron una agenda basada en la consecución de seis objetivos:

1. Ampliar y mejorar la atención y la educación de todos los niños, especialmente de los más vulnerables y desfavorecidos.
2. Garantizar, de aquí a 2015, el acceso a una enseñanza primaria obligatoria, gratuita y de calidad, en particular para las niñas y todos los niños que viven en circunstancias difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas.
3. Garantizar la satisfacción de las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a los programas de aprendizaje permanente.
4. Lograr un aumento del 50% en la alfabetización de adultos, especialmente entre las mujeres, y un acceso equitativo a la educación primaria y a la formación para todos los adultos.
5. Eliminar las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005 y lograr la plena igualdad entre los sexos en el sector de la educación de aquí a 2015, haciendo especial hincapié en garantizar el acceso pleno y equitativo de las niñas a la enseñanza primaria y el logro de una educación de buena calidad.
6. mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia para todos, de modo que se obtengan resultados visibles y evaluables para todos, especialmente en lectura, escritura y cálculo y otras habilidades esenciales para la vida (Giacalone, 2017, p. 73-74).

La Conferencia de Dakar del 2000, considerando los resultados no alcanzados desde Jomtien, subrayó que también existe un problema de calidad de la educación ofrecida a nivel mundial y que las mediciones del éxito en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos han registrado tasas de crecimiento en el acceso y la finalización de la escolarización primaria, pero no se han considerado en absoluto los procesos de exclusión de los más desfavorecidos. Se puede hablar del derecho a la educación si se tiene en cuenta el contexto, es decir, si se tiene en cuenta el país del mundo en el que se

pretende promoverlo y, por tanto, los problemas, los obstáculos y las principales necesidades de las diferentes zonas geográficas del mundo. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) no se previeron muchas tendencias mundiales, en particular la rápida propagación del VIH/SIDA incluso entre los niños, la proliferación de conflictos étnicos, en definitiva, todas aquellas condiciones que hacen que el derecho a la educación se limite sólo a unos pocos privilegiados.

La alternativa, para evitarlo y permitir el pleno ejercicio de este derecho, es dar prioridad a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, pero también permitir una mejor motivación de los profesores para que adquieran una nueva comprensión de su papel, nuevas asociaciones con los padres, los profesores y los grupos comunitarios, y para que utilicen las nuevas tecnologías en beneficio de los pobres.

El principal reto para los próximos años será proporcionar una educación de calidad para todos. La calidad de la educación tiene que estar relacionada con varios factores: con la conmensurabilidad de los resultados, es decir, comparar quién ha aprendido más y mejor y quién no; con la maximización del rendimiento y, por último, con la medición del tiempo de aprendizaje. La calidad de la educación también está asociada a la equidad, es decir, a la misma oportunidad que deben tener todos los seres humanos al derecho a la educación (Gautier, 2007).

Otro paso muy importante, a nivel internacional, en materia de inclusión, fue la elaboración por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (ICF), una herramienta indispensable tanto en el ámbito educativo como en el médico y legislativo, que describe y mide la salud y la discapacidad de la población mundial.

La ICF aprobada en 2001 representa una auténtica revolución cultural en materia de discapacidad (Griffo, 2005), tanto en lo que respecta al lenguaje utilizado como al propio

constructo de discapacidad. Se ha pasado de un modelo biomédico, el de la ICIDH de 1980, en el que surgen las definiciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía⁷, subrayando exclusivamente las consecuencias negativas de la enfermedad, y en particular las situaciones y deficiencias derivadas de la misma, en términos sencillos lo que una persona enferma o discapacitada no puede realizar. Para llegar a un modelo bio-psico-social, la ICF, que representa una clasificación de los componentes de la salud, destacando que la discapacidad no es sólo una condición de enfermedad, sino la relación entre las características de las personas y los factores individuales y sociales (Griffo, 2005). En la nueva clasificación, los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía desaparecen y se sustituyen por otros más neutros que permiten detectar aspectos positivos y negativos vinculados a la enfermedad (Buono y Zagaria, 2003).

La ICF de 2001 se basa en un enfoque de funcionamiento, por lo que describe y clasifica las consecuencias positivas y negativas que puede sufrir el funcionamiento de una persona como consecuencia de su enfermedad. Comienza por conocer el estado de salud de una persona, clasificando sus funciones y estructuras corporales, después analiza las consecuencias en las Actividades, es decir, en la realización de tareas o acciones, y finalmente introduce los Factores Ambientales y los Factores Individuales, los primeros relacionados con el mundo exterior y los segundos con las habilidades y capacidades individuales, ambos, sin embargo, capaces de influir en el funcionamiento normal de la vida del individuo. Una limitación en el funcionamiento de las funciones y estructuras corporales no se corresponde con una disminución de las capacidades y el rendimiento. La innovación de la ICF se basa en la consideración de que los individuos en situación de discapacidad son ante todo ciudadanos, y si la sociedad en la que viven les pone barreras

⁷ Deficiencia = pérdida o anormalidad transitoria o permanente de una función psicológica, fisiológica o anatómica;
Discapacidad = limitación o pérdida, como consecuencia de una deficiencia, de la capacidad de realizar actividades de manera normal para un ser humano;
Minusvalía = condición de desventaja resultante de una deficiencia o discapacidad que limita o impide a una persona desempeñar su papel, en relación con la edad, el género y los factores socioculturales (Buono&Zagaria, 2003).

o impedimentos, se limita la participación e implicación del individuo en la sociedad, se vulneran los derechos fundamentales.

No es casualidad que la OMS, al aprobar la ICF, se refiriera al artículo 23 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, a las Normas Uniformes de 1993, a la Declaración de Salamanca de 1994, a la EPT de Dakar de 2000, referencias normativas, ampliamente discutidas aquí, que se refieren explícitamente al derecho a la integración social de todos los seres humanos, independientemente de su condición física o psicológica.

Tras la aprobación de la ICF, es fundamental la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Representa un instrumento de cambio, no sólo porque reafirma que la condición de las personas con discapacidad es una cuestión de derechos humanos, recordando los dictados de la Declaración Universal de 1948, y estableciendo los principios fundamentales en cuanto al reconocimiento de los derechos de igualdad de oportunidades y no discriminación; sino sobre todo porque representa un importante resultado para la comunidad internacional en el ámbito de la discapacidad, y porque es vinculante para los Estados firmantes (ONU, 2006).

Una vez ratificada la convención, los estados firmantes deben garantizar y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad, comprometiendo todas las competencias sectoriales e institucionales e interviniendo con políticas, legislación y recursos adecuados que puedan llevar a las personas con discapacidad y a sus familias a conseguir la igualdad de oportunidades, y al mismo tiempo a lograr unas condiciones de vida dignas, siendo incluidos en la comunidad, en el sentido de participar plenamente en

los procesos de definición y decisión de las políticas de discapacidad, y en todas las cuestiones generales que afectan a la sociedad.

La Convención de la ONU (2006), además de reafirmar que los derechos ya reconocidos en las anteriores Convenciones de la ONU pertenecen también a las personas con discapacidad, introduce la protección de otros derechos reconocidos únicamente a las personas con discapacidad, como la vida independiente y la movilidad personal, introduciendo nuevas formas de protección jurídica relacionadas con la falta de igualdad de oportunidades que las personas con discapacidad se ven obligadas a sufrir.

En el preámbulo de la convención, en el punto e), es significativa la definición de discapacidad como la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras de comportamiento y ambientales que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad (ONU, 2006).

La convención no pretende ser una solución milagrosa a los problemas de las personas con discapacidad, de hecho, el artículo 2 menciona los ajustes razonables, es decir, la realización de las modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar y ejercer todos los derechos humanos y libertades fundamentales, sin una carga desproporcionada o excesiva. Los derechos cubiertos por la Convención de la ONU (2006) pueden agruparse en áreas temáticas.

El primer ámbito se refiere a la Igualdad y la no discriminación, y se presta especial atención a las personas con discapacidad que están sometidas a un mayor riesgo de discriminación: las mujeres y los niños con discapacidad (art. 6 y 7).

El segundo ámbito se refiere a la accesibilidad (art. 9) a todos los entornos, transportes, sistemas y tecnologías de la información y la comunicación, y otras instalaciones y servicios abiertos y ofrecidos al público, para que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar en todos los ámbitos de la vida.

Los artículos 18, 19 y 21 deben incluirse en el ámbito de la accesibilidad.

Artículos que estipulan el compromiso de los Estados de aplicar medidas efectivas y apropiadas para reconocer el derecho de todas las personas con discapacidad a la libertad de movimiento, a la libertad de elegir su residencia y ciudadanía, a vivir en la comunidad, a tener una inclusión y participación plenas en la comunidad, a ejercer el derecho a la libertad de expresión y de opinión, incluida la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas en igualdad de condiciones con las demás, es decir, con la misma libertad de elección que las demás personas (ONU, 2006).

El tercer ámbito se refiere al acceso a los derechos y servicios sociales, recogido en el artículo 24, que garantiza el ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y a que el sistema educativo prevea su integración en todos los niveles en el sistema educativo general. Dado que los objetivos de la educación son el pleno desarrollo del potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana, y el desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad, así como de las propias capacidades físicas y mentales, la exclusión del ejercicio de este derecho significaría que las personas con discapacidad no podrían vivir en una sociedad libre.

En particular, se prohíbe la exclusión de los niños del sistema educativo general, de la enseñanza primaria o secundaria obligatoria, por razón de su discapacidad; y, una vez que se haya producido su plena integración en todos los niveles del sistema educativo, los Estados proporcionarán medidas de apoyo eficaces y el apoyo individualizado necesario para facilitar su educación efectiva, su socialización y su plena inclusión (ONU, 2006, p. 24, letra d e).

El artículo 21 también establece la libertad de expresión y opinión y el acceso a la información a través de todas las formas de comunicación (lenguaje de signos, Braille) y a través de sistemas accesibles como Internet. Se protege el respeto a la vida privada, a la familia, a la residencia y al hogar (artículos 22 y 23); el acceso a los servicios de salud y rehabilitación, de forma gratuita o a un coste asequible, y evitar cualquier forma de discriminación en la atención médica o sanitaria por motivos de discapacidad (ONU, 2006, p. 25).

Los Estados deben proteger el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, garantizando condiciones justas de contratación y empleo, la promoción profesional y la seguridad en el lugar de trabajo (art. 27). Por último, los derechos sociales protegidos por los Estados incluyen la participación en la vida política y pública (art. 29) y la participación en la vida cultural y el deporte (art. 30). El primero de estos artículos hace hincapié en el derecho de las personas con discapacidad a elegir libremente a sus representantes a través de los procedimientos normales de votación electoral, a presentarse a las elecciones y a ocupar, una vez elegidos, los cargos institucionales de gobierno previstos mediante el uso de tecnologías y ayudas adecuadas (ONU, 2006).

El segundo artículo, el 30, protege el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos, en la vida cultural y en los lugares donde se desarrolla (cine, teatro, museos, bibliotecas) y en la vida deportiva de la sociedad, con derecho a participar en las actividades deportivas a todos los niveles, y en los lugares donde se celebran los eventos deportivos.

Desde el año 2000, cuando se establecieron los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se han producido avances considerables en el ámbito de la educación. En realidad, estos objetivos no se alcanzaron en 2015 y la UNESCO organizó el Foro Mundial de la Educación 2015 en Incheon

(República de Corea) en mayo de 2015. Los participantes, entre los que se encontraban ministros, miembros de delegaciones y organizaciones, representantes de la sociedad civil y profesores, aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, conocida como la Agenda 2030, que presenta una nueva visión de la educación para los próximos años. De hecho, la Agenda proclama la transformación de vidas a través de la educación (UNESCO, 2015).

Una visión humanista de la Declaración de Incheon (2015) hace de la educación, considerada un bien público, la base para lograr la paz, la tolerancia y el desarrollo sostenible, y la clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza.

Entre los objetivos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible que deben alcanzarse para el año 2030, hay que prestar especial atención a los relacionados con la educación para todos, indicados en el punto 4 de la Agenda, relativos a la igualdad de acceso, para los niños, niñas y especialmente los más vulnerables (personas con discapacidades o conflictos, o enfermedades), a la educación básica y al logro de resultados efectivos de aprendizaje; el aumento del número de jóvenes y adultos que, a través de una educación de calidad, poseen las competencias técnicas y profesionales necesarias para emplearse en trabajos decentes y remunerados; la adquisición por parte de todos los estudiantes de los conocimientos y las competencias necesarias para el desarrollo y los estilos de vida sostenibles, para promover una cultura de paz, tolerancia, no violencia y apreciación de la diversidad cultural (UNESCO, 2015, p. 4.7).

No hay que olvidar los objetivos de la Agenda 2030 relativos a la adaptación de las instalaciones escolares para dar cabida a la discapacidad y a las diferencias de género, y para proporcionar entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces para todos. Y, finalmente, los dos últimos objetivos se refieren al aumento de las becas, especialmente en los países

en desarrollo, y a la cooperación internacional para la cualificación del profesorado (UNESCO, 2015).

La Declaración de Incheon se dirige a la comunidad internacional y reconoce el importante papel de la educación como motor clave del desarrollo e indica las estrategias que deben aplicarse, haciendo hincapié en la responsabilidad de los gobiernos, a nivel nacional, como custodios de una financiación eficiente, equitativa y eficaz para mejorar la educación pública (UNESCO, 2015, p. 78).

Por lo tanto, los gobiernos deben mejorar la calidad de la educación y reducir las desigualdades entre regiones, comunidades y escuelas mediante el aumento de la financiación pública de la educación, dando prioridad a los más necesitados, es decir, a los niños, jóvenes y adultos desfavorecidos, discapacitados o vulnerables.

"Lograr la Educación 2030 significa que el éxito puede considerarse alcanzado si es para todos" (UNESCO, 2015).

Como complemento a este tema, se incluye la tabla 2 para mostrar la evolución jurídica del derecho a la educación en el contexto internacional.

Tabla 2

Evolución normativa del derecho a la educación en el contexto internacional

Declaraciones Internacionales		Principios
ONU	Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948	- La educación como derecho fundamental en la vida de todo individuo - Educación básica obligatoria - Participación libre en la vida cultural, artística y científica de la propia comunidad
	Declaración de los Derechos del Niño 1959/1989	Protección especial de los niños con discapacidades.
	Convención Internacional contra la Discriminación Racial 1960 Convención Internacional sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer 1979	Promover la igualdad de oportunidades y de trato en la educación.
	Declaración de los derechos de los discapacitados mentales 1971	Igualdad de derechos para las personas con retraso mental, protección y amparo legal contra posibles acciones de explotación
	Década de las personas con discapacidad 1982/1991	Se pone en marcha el Programa Mundial para Personas con Discapacidad: acciones, iniciativas, intervenciones para resolver sus problemas cotidianos
	Normas estándar para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad de 1993	Directrices para que los gobiernos supervisen las políticas dirigidas a las personas con discapacidad
	La Declaración y el Programa de Acción de 1993	Derechos a una vida digna, al bienestar, a la educación, al trabajo, a la vida independiente y a la participación activa en la sociedad
	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006	Obligar a los Estados miembros a tomar medidas (legislativas, políticas, sociales y de recursos) para salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad
UNESCO	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza 1960	Eliminación de toda discriminación por motivos de raza, género, religión y sexo y garantía del ejercicio del derecho a la educación para todos
	Educación para todos 1990	Educación permanente para todos, aplicación de programas de educación alternativa y lucha contra la discriminación
	Declaración de Salamanca 1994	La educación como derecho fundamental para todos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.
	Educación para todos 2000	Educación básica obligatoria, gratuita y de calidad para todos los niños en situación de vulnerabilidad para 2015
	Declaración de Incheon 2015 - Agenda 2030	La educación como bien público para lograr la paz, la tolerancia entre los pueblos y el desarrollo sostenible
OMS	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2001	Modelo biopsicosocial para describir la discapacidad como una relación entre las estructuras corporales y los factores ambientales

Nota. La tabla muestra los principios básicos de las declaraciones de los organismos internacionales sobre derechos fundamentales, educación para todos y lucha contra la discriminación, especialmente para las personas con discapacidad.

1.4.1. Evolución jurídica en el contexto europeo

La integración de los derechos políticos y sociales de las personas con discapacidad en el continente europeo comenzó con la publicación de la Carta Social Europea por el Consejo de Europa en Turín en octubre de 1961.

Los artículos de la Carta Europea que subrayan la actuación de los Estados miembros para proteger a los niños y adolescentes, la integración social de las personas con discapacidad y la marginación social y económica son los siguientes:

- Artículo 7, según el cual los niños no pueden trabajar si todavía están en edad escolar, porque de lo contrario se les privaría del beneficio de la educación;
- Artículo 15, que prevé la orientación profesional, la educación y la formación de las personas discapacitadas o minusválidas, incluso a través de instituciones públicas o privadas especializadas para facilitar su acceso al empleo, con incentivos para que los empresarios empleen y mantengan a las personas discapacitadas en un entorno laboral normal; y prevé medidas para eliminar los obstáculos a la comunicación y la movilidad y para permitirles el acceso al transporte, la vivienda y las actividades culturales y de ocio, con el fin de promover su plena integración y participación en la vida social;
- Artículo 30 subraya que la promoción del empleo, la vivienda, la formación profesional, la educación, la cultura y la asistencia social y médica a las personas en situación o amenaza de exclusión social o pobreza, así como a sus familias, debe basarse en un enfoque global y coordinado por parte de las instituciones competentes.

En 1976, la Comunidad Europea estableció el Primer Programa Europeo en el ámbito de la Educación, a iniciativa de los Ministros de Educación que decidieron por primera vez crear una red de información para mejorar las políticas y estructuras educativas de los nueve países que entonces formaban la Comunidad Europea. Para ello, en 1980 se creó

Eurydice, la red europea de información sobre educación, y en 1986 se fomentaron los intercambios de estudiantes con el lanzamiento del programa ERASMUS.

En su reunión del 31 de mayo de 1990, el Consejo y los Ministros de Educación adoptaron una importante resolución sobre la integración de los niños y jóvenes discapacitados en la enseñanza general. La resolución reconoce la importancia de los vínculos entre la familia, la escuela, la comunidad, el ocio y el mundo del trabajo; recomienda la cooperación entre todas las instituciones y organizaciones con experiencia relevante y fomenta el uso de las nuevas tecnologías (UE, 1990).

Pero no fue hasta 1992 cuando el sector de la educación fue reconocido formalmente en el Tratado de Maastricht a través de una serie de programas educativos dirigidos a los jóvenes: Sócrates, a partir de 1995, con el objetivo de promover la movilidad dentro de la Unión de los ciudadanos europeos en el ámbito de la educación, en particular de los profesores y estudiantes universitarios, los maestros, los directores de escuela y los estudiantes; Leonardo da Vinci, creado en 1994 con la función de contribuir a la formación profesional de los jóvenes, también fuera del sistema escolar.

De 1988 a 1996, la Comunidad Europea puso en marcha el Programa Helios I y II (Personas con discapacidad en la comunidad europea que viven independientemente en una sociedad abierta), cuyas principales tareas eran la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo, su formación y readaptación profesional y, por último, su integración social y vida independiente.

El programa HELIOS incluye actividades específicas como la creación de un sistema informático (Handynet) a través del cual los ciudadanos pueden obtener información y participar en la formación, las nuevas tecnologías y otras iniciativas.

El Tratado de Ámsterdam, celebrado en 1997, proclama en su artículo 13 la igualdad de oportunidades para todos, aplicada a través de medidas adecuadas para combatir la

discriminación por razón de sexo, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual (UE, 1997, p. 13).

Además de la educación, la Comunidad Europea también intervino en favor de las personas con discapacidad, publicando la Carta Europea de Derechos Fundamentales en el año 2000, que consiguió regular la integración de los discapacitados en la vida laboral y comunitaria. En particular, el artículo 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales prevé la integración de las personas con discapacidad para garantizar su independencia, su integración social y profesional y su participación en la vida comunitaria (UE, 2000). Con vistas al Año de las Personas con Discapacidad 2003 y con motivo del Congreso Europeo sobre Discapacidad, es importante señalar la publicación de la Carta de Madrid en marzo de 2002, titulada "No discriminación más acción positiva es igual a integración social".

La Declaración de Madrid (2002) sugiere una nueva actitud hacia las personas con discapacidad, ya no basada en la compasión por su falta de autonomía y defensa, sino en la conciencia de cambiar la sociedad para adaptarla a sus necesidades. Desterrar todas las actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad, que son el resultado de los prejuicios creados por la sociedad contra ellas, que las ha convertido en ciudadanos invisibles (UE, 2002), y en su lugar considerarlas como todos los demás ciudadanos con las mismas oportunidades para hacer avanzar a toda la sociedad.

Incluso el filósofo Morin (1993) sostiene que la sociedad progresa si crece en solidaridad. Por lo tanto, hay que tomar medidas para promulgar una legislación antidiscriminatoria que elimine los obstáculos que las personas con discapacidad encuentran en la escuela, en el trabajo y en el acceso a los bienes y servicios y que les impiden alcanzar la independencia y la participación social (UE, 2002).

Se hace referencia explícita a la cláusula de no discriminación del artículo 13 del Tratado de Ámsterdam de la Comisión Europea, que pretende extender estas premisas a toda Europa, contribuyendo así a una Europa sin barreras para las personas con discapacidad. La nueva actitud, según la Declaración de Madrid (2002), que garantiza la plena integración social y el derecho a una vida independiente de las personas con discapacidad, prevé

- el fomento de los servicios de atención coordinados por las autoridades gubernamentales;
- apoyo a las familias, que desempeñan un papel fundamental en la educación y la integración social;
- consideración especial para las mujeres discapacitadas;
- la participación de las organizaciones más representativas de personas con discapacidad con los gobiernos para poder organizar, planificar y evaluar todas las actividades (UE, 2002).

En este sentido, una organización internacional, la Organización Mundial de Personas con Discapacidad (OMPD), presente desde 1981 en 135 países de todo el mundo, cuyo objeto social es proteger los derechos de las personas con discapacidad, ha acuñado el lema "Nada sobre nosotros sin nosotros", que no es sólo un lema, sino también un derecho y una responsabilidad.

Los procesos útiles para la construcción de una sociedad inclusiva son eficaces y eficientes, sostiene Griffo (2005), sólo con la participación directa de las personas excluidas y discriminadas, porque ellas, que experimentan la marginación y la discriminación todos los días, pueden aportar valiosas sugerencias para la creación de aquellas normas que puedan evitar la violación de sus derechos humanos.

Por último, la Declaración de Madrid (2002) propone acciones concretas a desarrollar durante el Año de las Personas con Discapacidad 2003, que implican la coordinación entre las autoridades de la Unión Europea y los Estados miembros. La Declaración (2002) propone acciones concretas a desarrollar durante el Año de las Personas con Discapacidad 2003. El sistema escolar tiene que difundir los derechos de las personas con discapacidad, ya que su comprensión y aceptación ayuda a disipar miedos, mitos y prejuicios. Las escuelas deben proporcionar todos los recursos educativos para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus propias discapacidades o de las de otras personas y a considerar la diversidad de forma positiva (UE, 2002, p. 8).

Son importantes las estrategias europeas para el empleo y la formación adoptadas en los últimos veinte años, aplicadas de manera que determinen el crecimiento y la competitividad del sistema económico, que se sabe que depende del capital humano⁸ (Allulli, 2015).

Por lo tanto, se necesita una mano de obra altamente cualificada capaz de hacer frente a los retos actuales y futuros, y es necesario invertir en competencias, mejorar el aprendizaje e integrar la formación profesional.

En el año 2000, la Unión Europea aprobó la Estrategia de Lisboa, que reconoce el papel crucial de la educación como parte integrante de las políticas económicas y sociales, y considera el trabajo como la mejor salvaguarda contra la exclusión social. Entre los objetivos incluidos en la Estrategia de Lisboa está el de promover la inclusión social, que incluye la lucha contra la pobreza y la exclusión social, con políticas de empleo, educación y formación, salud y vivienda, y el desarrollo de acciones prioritarias dirigidas

⁸ El capital humano es el conjunto de facultades y recursos humanos, en particular los conocimientos, la educación, la información, las competencias técnicas, adquiridos a lo largo de la vida de un individuo, que dan lugar a la capacidad humana de llevar a cabo actividades transformadoras y creativas destinadas a alcanzar objetivos sociales y económicos individuales o colectivos. (Allulli, 2015)

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

a grupos específicos (por ejemplo, grupos minoritarios, niños, ancianos y discapacitados) (UE, 2002, p. 33).

La legislación europea más reciente es Europa 2020, lanzada por la Comisión Europea en vista de que los objetivos de Lisboa sólo se cumplieron de forma marginal y los avances en materia de empleo quedaron anulados por la crisis internacional.

La Estrategia Europa 2020, por tanto, pretende conseguir una economía social y de mercado para la próxima década, y establece los siguientes objetivos

- crecimiento inteligente, mediante el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación;
- el crecimiento sostenible, mediante el fomento de una economía competitiva, eficiente en el uso de los recursos y con bajas emisiones; y
- crecimiento inclusivo, a través de la promoción de una economía con una alta tasa de empleo que fomente la cohesión social y territorial (UE, 2000).

A continuación se ofrece una visión general de la evolución legislativa del proceso de inclusión escolar en Italia, que se considera uno de los países europeos líderes en la integración de alumnos con discapacidad en el sistema educativo ordinario. Se analizan las referencias legislativas y ministeriales más importantes, partiendo de las primeras leyes de 1977, hasta las más recientes de 2015, demostrando la consecución de la plena inclusión escolar de todos los alumnos, especialmente de los que tienen necesidades educativas especiales.

1.5. La educación inclusiva en Italia.

Es el 1 de enero de 1948, el mismo año en que se publica la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y en Italia entra en vigor la Constitución italiana (1948), la ley más

importante del Estado. La Parte I, de los Principios Fundamentales, contiene los derechos y deberes de los ciudadanos consagrados en varios artículos, por ejemplo el artículo 2, que reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre, como individuo y en las agrupaciones sociales donde se desarrolla su personalidad (CostituzioneRepubblicaItaliana, 1948), con clara referencia a la escuela como institución social designada para ello.

El artículo 3 consagra la igualdad y la equiparación social de todos los ciudadanos, enlazando con el artículo 33, al incluir la educación entre los derechos inviolables del hombre; de hecho, declara que "la escuela está abierta a todos", afirma la libertad de enseñanza, determina la presencia de escuelas estatales, de todos los niveles, en todo el territorio nacional, permitiendo el desarrollo de la enseñanza privada, siempre que se realice con respeto a las leyes constitucionales, y garantiza la igualdad de trato de los alumnos en las escuelas públicas.

El artículo 34, en cambio, hace hincapié en la obligatoriedad de la enseñanza y en la intervención financiera del Estado, en forma de becas, ayudas familiares y otras, para los alumnos capaces y merecedores que carezcan de medios.

Estas normas representan los inicios de lo que más tarde, en el curso de la historia de la escuela y la enseñanza italianas, se llamará educación inclusiva.

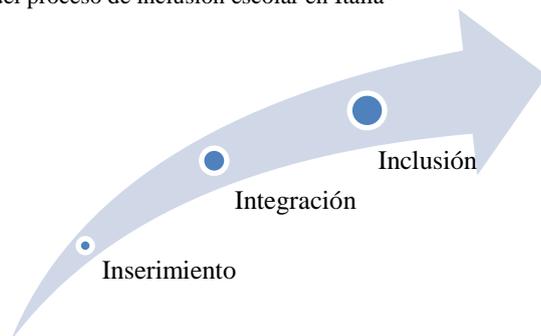
Aunque los principios establecidos en los artículos constitucionales mencionados han estado presentes desde el nacimiento de la República Italiana, el proceso de integración escolar tuvo lugar en los últimos cuarenta años del siglo pasado.

La Constitución italiana (1948) entró en vigor en un momento muy delicado para la nación, pocos años después del final de la Segunda Guerra Mundial e Italia se encuentra en plena reconstrucción. Las escuelas conservaron las características y la organización dictadas hasta entonces por la reforma de Giovanni Gentile (RD3126, 1923).

Fue precisamente esta reforma la que instituyó las clases especiales o diferenciales, consideradas los únicos lugares de aprendizaje para los discapacitados visuales y auditivos. No había interés en luchar contra el analfabetismo ni en querer superar las desigualdades sociales y culturales, sino sólo en querer controlar a las masas, especialmente en las escuelas suburbanas y rurales (D'Ascenzo, 2016).

El proceso de educación inclusiva en Italia pasa por etapas que van desde la segregación, pasando por la inserción, hasta la integración, hasta llegar a la inclusión. (Savia, 2016), como se muestra en la figura 2.

Figura 2
Las etapas del proceso de inclusión escolar en Italia



Nota. El gráfico muestra, sucesivamente, las últimas etapas del proceso de inclusión escolar en Italia.

1.5.1. La fase de inserción.

La fase de inserción comienza con la emisión de la Ley nº 118 de 1971 “Conversión en ley del DL n. 5/71 y nuevas normas en favor de los civiles mutilados e inválidos”

Su objetivo es, por un lado, garantizar los servicios de asistencia sociomédica a determinadas categorías de sujetos y, por otro, situar a los alumnos con discapacidad en las clases normales, salvo en los casos más graves, que podrían dificultar su aprendizaje y su integración en dichas clases. Aunque es importante porque representa el inicio de un

proceso para la escuela italiana, la Ley 118 (1971) sólo salvaguarda los intereses del alumno discapacitado y no de toda la comunidad escolar.

Mientras tanto, debido a los fenómenos migratorios dentro del país, desde el sur hacia el norte, asistimos al fenómeno de la inserción salvaje, de hecho aumenta el número de clases diferenciales o especiales, a las que asisten no sólo alumnos con discapacidades físicas e intelectuales, sino también todos aquellos alumnos, hijos de emigrantes, que hablan sólo el dialecto de sus regiones, tienen considerables dificultades para expresarse en italiano y viven en situaciones económicamente desfavorecidas (D'Ascenzo, 2016).

Una presencia valiosa en el proceso de integración de la escuela italiana es la de Don Lorenzo Milani, fundador de la escuela Barbiana. Párroco en un remoto pueblo de la campiña toscana, en 1963 fundó una escuela profesional, formada por alumnos casi todos rechazados por la escuela pública, sin alternativa, privados del derecho a la educación y, por tanto, de sus derechos, destinados a vivir en la ignorancia y a no ser considerados hombres, ciudadanos, personas. Cuando dos estudiantes fracasaron en sus exámenes de acceso a las escuelas públicas de magisterio, fue una oportunidad para que don Milani denunciara a la escuela pública italiana, incapaz de acoger a los desfavorecidos, a los nacidos en una casa pobre en cultura y dinero. "Si los pierdes (a los niños más difíciles), la escuela deja de serlo. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos" (Milani, 1967, p. 20), es una de las citas contenidas en el libro que escribió con sus alumnos, Carta a un profesor, en el que denunciaba a la escuela italiana por no saber acoger, integrar e incluir a los alumnos económica y culturalmente diferentes. Al mismo tiempo, Don Milani es un precursor de la renovación de la escuela, y la considera como una palanca de promoción humana, pero con la condición de que primero la escuela acepte a todos, sin ninguna disparidad, garantizando a todos el derecho sancionado por la

Constitución, pero respetando la diversidad de todos, "[...] no hay nada más injusto que hacer iguales las partes desiguales" (Milani, 1967, p. 55).

1.5.2. La fase de integración.

Corría el año 1975 cuando la Comisión Ministerial presidida por la senadora Franca Falcucci se reunió en el Parlamento para elaborar uno de los documentos más importantes del proceso de integración de las escuelas italianas, que se encargó de resolver los numerosos problemas escolares de los alumnos discapacitados la Circular ministerial n. 227 de 1975 "Informe final de la Comisión Falcucci sobre los problemas escolares de los alumnos discapacitados".

La Circular ministerial n. 227, conocida como Informe Falcucci (1975) representa la entrada en la fase de integración, superando cualquier forma de marginación de los discapacitados, acogiendo a todos los niños y adolescentes y, a través de una nueva forma de concebir e implantar la escuela, favoreciendo su desarrollo personal al calibrar la acción educativa con el potencial individual de cada uno de ellos.

El Informe Falcucci (1975) ha inspirado muchas disposiciones legislativas futuras, cuando destaca la importancia de creer en las capacidades y el potencial de los alumnos más que en sus discapacidades o dificultades de aprendizaje, y cuando subraya el compromiso particular de la escuela, a saber, el de desarrollar dicho potencial desde un punto de vista cultural, social y civil.

Para conseguir estos objetivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el senador Falcucci, autore del Informe homónimo, necesita una profunda modificación, ya que supone la entrada y el uso de nuevos lenguajes en la escuela, de forma que se garantice un enriquecimiento para todos los alumnos, incluyendo también los procesos de

socialización, especialmente para los discapacitados que podrán aprender en clases comunes junto a sus compañeros.

Según el Informe Falcucci (1975), la posibilidad concreta de llevar a cabo la integración, o más bien la inclusión de los discapacitados en la escuela, se consigue mediante disposiciones logísticas y organizativas en la escuela, como la definición de reglamentos precisos para los nuevos edificios escolares, favoreciendo aquellas soluciones constructivas (incluso con arreglos temporales) que permitan el acceso a todos los alumnos, especialmente si tienen dificultades motrices; la provisión de un número de asistentes proporcional al número de niños que necesitan asistencia especial debido a la falta de independencia física; y, por último, se debe prestar especial atención a los servicios de transporte (distancias cortas, asistencia a bordo, etc.) y a las comidas (asistencia en las comidas, etc.). Por último, hay que prestar especial atención a los servicios de transporte (distancias cortas, asistencia a bordo, etc.) y a los servicios de restauración (asistencia a niños con dificultades).

Teniendo en cuenta la dificultad de aplicar el proceso de integración en todo el país, el Informe prevé la creación de un Servicio Socio-Psico-Pedagógico en las oficinas provinciales de la escuela con tareas específicas relativas a las propuestas, los objetivos y la preparación de herramientas de intervención adecuadas relacionadas con los servicios. Además, está prevista la creación de una Inspección Central y una Oficina de Programación dentro del Ministerio a nivel nacional, con el fin de asegurar la coordinación continua con otros ministerios y la programación de los recursos financieros, para garantizar la aplicación de los objetivos prioritarios para las escuelas de todos los niveles.

La importancia del Informe Falcucci, se encuentra en el proceso de inicio de la integración de los alumnos con discapacidad, que se refiere, sin embargo, sólo a la escuela obligatoria,

es decir, la primaria y la secundaria superior, ha pospuesto de hecho la solución de los problemas precisos de integración presentes en la secundaria superior.

Otro hito de la legislación italiana a favor de la integración de los alumnos con discapacidad fue la política de discapacidad de la Comisión Europea (CE) la Ley n. 517 de 1977 "Otros reglamentos que modifican el sistema escolar".

La ley en cuestión (L517, 1977) no sólo suprime definitivamente las clases de gueto, diferenciales o especiales, como dice en su artículo 7, sino que también permite la integración de los alumnos discapacitados en las secciones de las escuelas normales e introduce una figura muy importante, la del profesor de pedagogía terapéutica con cualificación especial.

A nivel pedagógico y metodológico, se prevén intervenciones individualizadas en relación con las necesidades de cada alumno, intervenciones incluidas en un programa interdisciplinar, revisado y actualizado periódicamente por la junta de profesores durante el curso escolar.

Esta última medida legislativa, junto con la Ley 118 (1971), hace referencia explícita a la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias y secundarias.

La integración se extiende a las escuelas infantiles y secundarias con las disposiciones respectivas: Ley 270/1982 y sentencia del Tribunal de Casación n. 215 de 1987.

Según Pavone y Tortello (1996), esta última se considera la Carta Magna de la integración escolar en Italia, la Sentencia del Tribunal Constitucional n. 215 de 1987 "Sentencia de inconstitucionalidad art. 28 ley 118/71".

En el caso en cuestión, el Tribunal Administrativo Regional del Lacio debía decidir si era legítimo o no que una escuela profesional estatal no volviera a matricular a un alumno discapacitado en la primera clase. La negativa de la escuela a permitirle asistir a las clases se hizo a pesar de la opinión de los médicos especialistas que habían sancionado, desde

el punto de vista sanitario y psicológico, la importancia fundamental de la asistencia a la escuela, ya que los momentos de socialización e integración habrían favorecido un desarrollo positivo de la personalidad de la alumna (SentenzaCostituzionale215, 1987).

La sentencia, emitida en junio de 1987, consideró que la escuela había violado concretamente algunos derechos consagrados en la Constitución italiana.

Se violó el artículo 2, porque la escuela de formación profesional no debería haberse negado a matricular al alumno discapacitado, ya que la escuela es una de esas "formaciones sociales donde se desarrolla la personalidad del hombre" (CostituzioneRepubblicaItaliana, 1948).

El artículo 2 se vincula e integra con el artículo 3, que también se vulnera, cuando expresa la superación de todas las desigualdades que impiden el pleno desarrollo de las personas y los ciudadanos. Dado que este desarrollo puede producirse mediante la inclusión en la escuela y la adquisición de una educación completa, la exclusión de las personas discapacitadas de la educación superior por ser incapaces representa una desigualdad de hecho. Esta desigualdad debe ser eliminada mediante su inclusión efectiva en la escuela. La participación en la vida de clase con los profesores y los compañeros sin discapacidad es, de hecho, un factor importante de socialización y ayuda a estimular el potencial y a mejorar los procesos de aprendizaje y comunicación.

Las innovaciones introducidas por la sentencia fueron considerables e importantes, y se refieren no sólo a la inclusión e integración de los discapacitados en la institución escolar, frente a la concepción científicamente incorrecta de su irrecuperabilidad radical. Pero también se trata de lograr la plena integración social, a través del aprendizaje y la integración en la escuela secundaria, lo que permite al joven desfavorecido un desarrollo

más rico de sus potencialidades y le capacita para realizar actividades profesionales más cualificadas que las que se pueden conseguir sólo con la titulación escolar obligatoria.

El otro aspecto innovador de la Sentencia 215 (1987) es que declaró inconstitucional el artículo 28 párrafo 3 de la Ley 118 (1971), en el punto en que utiliza la expresión "se facilitará la asistencia de los discapacitados a los institutos", y la sustituye por la expresión "se garantizará", sancionando finalmente la integración escolar de los alumnos con discapacidad en los institutos. La disposición constitucional también consigue ampliar la integración no sólo a los alumnos con discapacidades menores de 18 años, sino a otras categorías de personas discapacitadas. La previsión de estas formas de integración educativa, destinadas a facilitar la inserción y la formación de las personas discapacitadas en los centros de enseñanza secundaria superior, está presente a nivel de la legislación regional en particular la Ley regional siciliana n. 68 de 1981 "Establecimiento y organización de servicios para discapacitados"

La ley (LR68, 1981) establece que la integración preescolar y escolar es responsabilidad de los ayuntamientos, que deben promover la inclusión de las personas discapacitadas en los centros educativos y escuelas normales mediante las siguientes intervenciones:

- 1) la adquisición de los equipos técnicos adecuados y del material didáctico necesario para la integración y las actividades conexas, mediante la aportación de contribuciones anuales.
- 2) La asignación de personal adecuado, gestores formados, profesores especializados y personal de asistencia para la higiene personal de los discapacitados.
- 3) La colaboración constante en la planificación de intervenciones educativas, formativas y recreativas dentro de la escuela, también a tiempo completo.

- 4) Intervenciones coordinadas de equipos multidisciplinares, centros de día y ambulatorios, unidades sanitarias locales, en el marco de la escuela, para proteger y apoyar la integración de las personas con discapacidad.
- 5) Instalaciones para el uso de los servicios públicos municipales y de barrio para la promoción cultural y la educación permanente.
- 6) Servicios de transporte gratuitos para la asistencia a guarderías, escuelas de todos los niveles, cursos de formación profesional y centros de educación-rehabilitación con instalaciones ambulatorias y diurnas (LR68, 1981).

Además de las disposiciones educativas, la ley regional dedica una parte fundamental a la orientación profesional de las personas discapacitadas, a su inserción en las instituciones normales de cualificación y reciclaje profesional y en las actividades laborales (LR68, 1981).

El periodo de integración termina con una piedra angular de la legislación italiana sobre discapacidad la Ley nº 104 de 1992 “Ley marco de asistencia, integración social y derechos de las personas con discapacidad”.

Es la ley que detalla el proceso de integración de las personas con discapacidad en la sociedad (Pietrocarlo, 2012).

Es exhaustiva y ha conseguido regular todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, desde el trabajo, la vivienda, los distintos servicios, el deporte y, por supuesto, la escuela.

En primer lugar, consagra el pleno respeto de la dignidad humana, los derechos de libertad y autonomía de la persona discapacitada y promueve su plena integración en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad; a continuación, pretende eliminar las condiciones discapacitantes que impiden el desarrollo de la persona humana, fomentar acciones para

lograr la mayor autonomía posible, promover la participación de la persona discapacitada en la vida de la comunidad y salvaguardar la realización de los derechos civiles, políticos y patrimoniales (L104, 1992, p. art. 1 y 2).

Protege el derecho a la educación y la crianza de la persona discapacitada en todos los centros educativos de todos los niveles, desde la escuela infantil hasta la universidad, y garantiza el ejercicio de este derecho incluso en instalaciones distintas de los edificios escolares.

De hecho, los menores discapacitados sujetos a la escolarización obligatoria que no pueden asistir temporalmente a la escuela por motivos de salud tienen garantizada la educación y la escolarización mediante la organización de secciones separadas de la escuela, en hospitales, clínicas y divisiones pediátricas por personal con formación psicopedagógica específica .

La ley (L104, 1992) también señala, paso a paso, el proceso de integración escolar, a partir del reconocimiento de la discapacidad y su gravedad por parte del médico especialista, que certifica, mediante la elaboración del Diagnóstico Funcional, la minusvalía, requisito fundamental para la asignación, en el centro escolar, de horas de apoyo a las actividades docentes, y la asignación de un profesor de pedagogía terapéutica. A continuación se elabora el perfil dinámico-funcional, que sirve para la elaboración del Plan Educativo Individual, que es redactado por los padres del alumno discapacitado, el personal de la Unidad Sanitaria Local, el profesor de pedagogía terapéutica y el personal psicopedagógico, elegidos según los criterios del Ministerio.

La integración escolar de los alumnos discapacitados, por tanto, debe basarse en una planificación coordinada entre los diferentes actores, servicios escolares, servicios sanitarios, socio-asistenciales, culturales, recreativos, deportivos y otras actividades en el

territorio gestionadas por organismos públicos o privados que, dentro de sus respectivas competencias, estipulen acuerdos programáticos (L104, 1992, p. art. 13 c. 1).

Además de la planificación coordinada y sistémica entre los protagonistas, es importante para el éxito de la integración de los alumnos con discapacidades y dificultades de aprendizaje, el establecimiento de organismos con la tarea de asesorar a las escuelas individuales, colaborar con las autoridades locales y las unidades locales de salud para verificar la aplicación de los acuerdos del programa, establecer y aplicar planes educativos individualizados, así como cualquier otra actividad relacionada con la integración.

La Ley 104 (1992) concluye el apartado de integración escolar regulando la evaluación durante el curso escolar de los alumnos discapacitados y los exámenes, cuyos criterios se recogen en el Plan Educativo Individualizado.

En los centros de enseñanza secundaria, para las pruebas destinadas a evaluar el rendimiento escolar o para la realización de exámenes, incluidos los universitarios, se permite la realización de pruebas equivalentes, así como la utilización de los medios auxiliares necesarios para los alumnos y la prolongación del tiempo y la presencia de ayudantes para la autonomía y la comunicación (L104, 1992).

La ley marco sigue siendo una piedra angular en el panorama legislativo sobre la integración de los discapacitados, a pesar de que se refiere continuamente a la persona discapacitada, un término que ya no se utiliza hoy en día porque está demasiado vinculado a la situación médica del individuo y no a su situación afectiva y socio-relacional.

Después de 1992, se promulgaron muchos otros textos legislativos, los más importantes de los cuales están estrictamente relacionados con la evaluación son el Orden Ministerial 80

de 1995 “Normas para la realización de pruebas y exámenes en los centros de enseñanza primaria, media y superior estatales y no estatales”.

En el caso de los alumnos con discapacidad, al igual que en el de los alumnos sanos, la evaluación es responsabilidad del Consejo de Clase, que está llamado a emitir juicios, en forma de nota numérica, sobre los niveles de aprendizaje alcanzados a través de las actividades de apoyo, comprobando los resultados globales en relación con los objetivos fijados por el Plan Educativo Individual y, por tanto, valorando si se han alcanzado y en qué nivel (OM80, 1995, p. art. 13 c. 2).

Los objetivos alcanzados por los alumnos se refieren a dos tipos de planificación educativa seguida, que puede ser un Programa de Objetivos Mínimos o uno diferenciado, según que el alumno alcance un nivel de preparación que se ajuste a los objetivos educativos fijados por los programas ministeriales (OM80, 1995), o no. Ambos tipos de programas se especifican completamente cuando se elabora el Plan Educativo Individual, y se eligen en función de la gravedad de la discapacidad. En el primer caso la evaluación de los alumnos discapacitados se llevará a cabo con la atribución de las calificaciones correspondientes a la consecución de los objetivos fijados, en el segundo caso la atribución de las calificaciones no es obligatoria y el Consejo de Clase evaluará la consecución de los objetivos en base al PEI. Al final del curso, el alumno que sigue un programa diferenciado, realizará el examen final, no obtendrá un diploma, sino un certificado de asistencia que, si bien no produce efectos legales, puede ser utilizado para

el acceso a la formación profesional, previo acuerdo entre los Proveditori agli Studi y las Regiones (OM80, 1995, p. art. 13).

Otra medida digna de mención es el Decreto presidencial 275 de 1999 “Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de los centros de enseñanza”.

Esta norma, recordando los dictados constitucionales relativos a la libertad de cátedra y a la libertad de elección educativa de las familias, establece que los centros educativos, en el marco de la autonomía pedagógica, deben crear aquellas vías educativas que respeten la diversidad de todo el alumnado, promoviendo sus potencialidades y deben adoptar todas aquellas iniciativas para la consecución de su éxito educativo.

Por ello, los centros escolares son responsables de aplicar programas educativos individualizados para los alumnos con discapacidad, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 104 de 5 de febrero de 1992 (DecretoPresidencial275, 1999, p. art. 1 y 2).

En el nuevo milenio la producción de medidas legislativas es bastante floreciente. Recordamos la Ley 328 de 2000, “Ley marco para la implantación del sistema integrado y los servicios sociales”.

Esta es la disposición legislativa que regula la redacción del Proyecto Individual para personas discapacitadas, en plena concordancia con la Ley 104 (1992).

La competencia para elaborar el proyecto individual corresponde a los municipios, que, de acuerdo con las autoridades sanitarias locales y con especial referencia a la recuperación e integración social, determinan los servicios de atención y rehabilitación que debe prestar el Servicio Nacional de Salud, los servicios personales y las medidas

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

económicas necesarias para superar las condiciones de pobreza, marginación y exclusión social (L328, 2000, p. art.14).

Cabe destacar la Ley 18 de 2009 “Ratificación de la Convención de la ONU del 13/12/2006 y creación del Observatorio Nacional sobre las condiciones de las personas con discapacidad”.

La ley en cuestión además de ratificar la Convención de la ONU, establece en el Ministerio de Trabajo, Salud y Políticas Sociales, el Observatorio Nacional sobre las condiciones de las personas con discapacidad. El Ministro de Trabajo, que preside el Observatorio de acuerdo con el Ministro de Administraciones Públicas e Innovación, regula la composición, la organización y el funcionamiento del Observatorio, previendo la participación de las administraciones centrales en la definición y aplicación de las políticas a favor de las personas con discapacidad. Participarán otras administraciones locales, regiones, autoridades locales, instituciones de la seguridad social, el Instituto Nacional de Estadística, los sindicatos más representativos de trabajadores, pensionistas y empresarios, las asociaciones nacionales más representativas de personas con discapacidad y las organizaciones representativas del tercer sector que trabajan en el ámbito de la discapacidad (L18, 2009, p. art. 3).

En la aplicación de la Convención, el Observatorio, a través de un programa bianual, prepara la promoción de los derechos y la integración de las personas con discapacidad a partir de datos estadísticos sobre su condición en los diferentes territorios, y una vez identificadas las áreas prioritarias, interviene para proover sus derechos (L18, 2009).

1.5.3. La fase de inclusión.

Cabe mencionar las últimas medidas legislativas, gracias a las cuales hemos pasado de la fase de integración a la de inclusión.

Se trata de la Ley 170 de 2010 “Nueva normativa sobre trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas”.

Reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos específicos del aprendizaje, en lo sucesivo denominados DSA, que se manifiestan en presencia de capacidades cognitivas adecuadas, en ausencia de patologías neurológica y de déficits sensoriales, pero que constituyen una limitación importante en algunas actividades de la vida diaria (L170, 2010, p. art. 1).

Aunque no son discapacidades, es importante que los trastornos específicos del aprendizaje se certifiquen mediante un diagnóstico, realizado en el marco de un tratamiento especializado ya proporcionado por el Servicio Nacional de Salud, o por las regiones, llevado a cabo por especialistas o estructuras acreditadas.

Es obligación de los centros escolares, a todos los niveles, una vez que han actuado con prontitud para identificar los casos sospechosos de DSA, y han identificado a los alumnos con dichos trastornos, y en el caso de que, a pesar de las actividades pedagógicas específicas adecuadas, no superen sus dificultades, comunicarlo a la familia, con el fin de aplicar las disposiciones legislativas y garantizar la plena inclusión en la escuela.

Para que el personal docente y directivo de cada centro educativo pueda llevar a cabo las actividades mencionadas de forma profesional y competente, es imprescindible contar con una preparación adecuada en los temas relacionados con el DSA, orientada a adquirir la competencia para identificar los signos del DSA en una fase temprana y la consiguiente

capacidad para aplicar estrategias didácticas, metodológicas y de evaluación adecuadas (L170, 2010, p. 4).

Asociado a la ley es lo importante Decreto Ministerial de 2011 “Directrices del MIUR sobre la formación de profesores y directores de centros escolares para los alumnos de la DSA”.

Esta medida pone de manifiesto el papel de la escuela, que debe garantizar intervenciones pedagógicas personalizadas para los alumnos con DSA, también mediante la elaboración de un plan pedagógico personalizado en el que se indiquen las herramientas compensatorias y las medidas prescindibles que deben adoptarse (DM, 2011, p. 5).

Las herramientas compensatorias son herramientas didácticas y tecnológicas que alivian a los alumnos con DSA de una actuación dificultada por el trastorno, sin facilitar la tarea.

Las herramientas compensatorias más conocidas son:

- la síntesis del habla, que transforma una tarea de lectura en una tarea de escucha;
- la grabadora, lo que permite al alumno no escribir las notas de la lección;
- programas de videoescritura con corrector ortográfico, que permiten producir textos suficientemente correctos sin la fatiga de releer y corregir errores al mismo tiempo;
- la calculadora, la tabla pitagórica;
- otras herramientas como tablas, formularios y mapas conceptuales.

Las medidas dispensatorias son intervenciones que permiten al alumno no realizar determinadas tareas que, debido al trastorno, son especialmente difíciles y no mejoran el aprendizaje. Se preocupan:

- lectura: no es útil hacer que un alumno con dislexia lea un pasaje largo, ya que el ejercicio, debido al trastorno, no mejora su rendimiento lector;

- preguntas planificadas junto con los profesores;
- el uso del vocabulario;
- poder realizar pruebas sobre un contenido de materia reducido y con más tiempo disponible. La adopción de medidas dispensatorias y el uso de herramientas compensatorias debe valorarse siempre en función de la incidencia real del trastorno, para no diferenciar, en términos de objetivos, el itinerario de aprendizaje del alumno (MIUR, 2012).

La última medida legislativa que atestigua la etapa de inclusión escolar en Italia, examinada a continuación, es la Ley 107 de 2015 “Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones reglamentarias existentes”.

La ley en cuestión, conocida como la "Buona Scuola" (Buena Escuela), se creó para enfatizar el papel central de las escuelas en la sociedad del conocimiento, y para elevar los niveles de educación y habilidades de los estudiantes, respetando su tiempo y estilos de aprendizaje.

Otros objetivos son la lucha contra las desigualdades socioculturales y territoriales; la prevención y recuperación del abandono escolar, en consonancia con el perfil educativo, cultural y profesional de los distintos niveles educativos; la creación de una escuela abierta, como laboratorio permanente de investigación, experimentación e innovación educativa, participación y educación para la ciudadanía activa, para garantizar el derecho al estudio, la igualdad de oportunidades para el éxito educativo y el aprendizaje permanente de los ciudadanos (Ley107, 2015) (Ruzzante y Sturaro, 2017).

También pretende prevenir y combatir todas las formas de discriminación y acoso, incluido el ciberacoso; reforzar la inclusión escolar y salvaguardar el derecho al estudio de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de programas individuales

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

y personalizados, también con el apoyo y la colaboración de los servicios sociales, sanitarios y educativos locales y las asociaciones del sector.

La Ley de la Buena Escuela fomenta la creación de una cultura inclusiva por parte de los centros educativos para convertirse en comunidades centradas en el aprendizaje, mediante el uso de metodologías de enseñanza personalizadas e individualizadas.

Las diferentes metodologías deben tener como objetivo potenciar la heterogeneidad de las clases y, al mismo tiempo, garantizar la equidad, para los alumnos con discapacidad, para los extranjeros, para los que tienen dificultades de aprendizaje. La cultura inclusiva debe llevarse a cabo según un enfoque integrado: dirección del centro, profesores y no profesores, alumnos y padres. La escuela no debe ser selectiva, sino ofrecer a cada alumno un entorno de aprendizaje adecuado para el desarrollo de sus talentos personales (Ruzzante y Sturaro, 2017).

Tabla 3

Evolución de la legislación italiana y etapas del proceso de inclusión

FASE	Referencia Normativa	Puntos Fundamentales
Segregación	Reforma escolar G. Gentile (1923)	Establecimiento de clases diferenciales o especiales
Inserción	Ley 118/71	Alumnos con discapacidades específicas (mutilados e inválidos civiles) en clases ordinarias
Integración	Informe Falcucci (1975)	Nuevo concepto de escuela centrado en la importancia de: - diferentes potencialidades de cada alumno; - socialización de los alumnos discapacitados; - disposiciones logísticas y organizativas (transporte, comidas, eliminación de barreras arquitectónicas y asistencia).
	Ley 517/77	Eliminación de las clases diferenciadas e introducción de profesores de pedagogía terapéutica
	Ley regional siciliana 68/1981	Se proporciona para: - aportaciones anuales a las escuelas para la compra de equipos y material didáctico y asistencia personal y educativa a los alumnos discapacitados; - orientación profesional y colocación en instituciones cualificadas.
	Sentencia constitucional 275/85	Integración de los alumnos con discapacidad en los centros de enseñanza secundaria superior
	Ley 104/92	Art. 12: derecho a la educación en todas las escuelas de todos los niveles, hasta la universidad; Art. 13: planificación coordinada entre las escuelas, los servicios sociales y sanitarios y los distintos organismos públicos; art. 14: título de especialización para profesores de pedagogía terapéutica; art. 15: creación de un Grupo de Trabajo en cada Oficina Escolar Provincial; art. 16: evaluación y examen.
	OM 80/95	Art. 13: Criterios para la elección de la programación diferenciada o simplificada y su evaluación según el Plan Educativo Individualizado de cada alumno.
	Decreto Presidencial 275/99	Obligación de todos los centros educativos de establecer itinerarios de aprendizaje individualizados.
	Ley 328/2000	Proyectos en favor de los discapacitados relacionados con la escuela, el trabajo, los servicios de rehabilitación y las prestaciones económicas.
Inclusión	Ley 18/2009	Art. 13: creación del Observatorio Nacional sobre las condiciones de las personas con discapacidad.
	Ley 170/2010	Art. 1: identificación de los trastornos específicos del aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía)
	DM 2011	Art. 5: elaboración del Plan Educativo Personalizado para los alumnos con DSA, indicando las medidas compensatorias y prescindibles.
	Ley 107/2015	Enfoque integrado de todas las partes interesadas de la escuela (director, profesores, alumnos, padres y cuidadores) para crear una "cultura inclusiva" y hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje.

Nota. La tabla muestra, junto a las etapas del proceso de inclusión en Italia, las disposiciones legislativas y los puntos clave.

La evolución de la legislación nacional e internacional sobre el derecho inviolable a la educación para todos los alumnos, independientemente de su capacidad física, cultural, racial o de aprendizaje, considera la dimensión social en el proceso de inclusión. A continuación se destaca la correlación entre la educación y sus implicaciones sociales, como la capacidad de luchar contra la pobreza, no sólo material sino especialmente educativa.

1.6. Emergencia educativa: discapacidad e inclusión.

La sociedad moderna presenta una correlación recíproca entre el sistema educativo, la estructura del empleo y el sistema político.

Bruner (1997) afirma que la educación "[...] nunca está exenta de consecuencias sociales y económicas [...]" (p. 111), refiriéndose a la influencia que tiene la escolarización en la estructura política y económica de la sociedad, desempeñando un papel importante en la formación política del ciudadano y contribuyendo al desarrollo económico de un país.

La educación se ha convertido en uno de los principales factores de movilidad social y cada vez influye más en la carrera profesional y el estatus social de un individuo, especialmente en los países industrializados. El papel de la educación, especialmente de la escolarización formal, está estrechamente ligado al tipo de sociedad en la que opera el sistema educativo. La estructura ocupacional de la sociedad, es decir, los sectores comercial e industrial, exigen que las escuelas preparen a los jóvenes para el siempre cambiante mundo del trabajo y las cualificaciones profesionales que exige la sociedad (Husén, 1993).

Lamentablemente, en los países subdesarrollados la situación no es así, ya que la educación básica alcanza niveles mínimos, y así lo demuestran las estadísticas mundiales, realizadas por la UNESCO (2015) según las cuales todavía 124 millones de niños en todo

el mundo no están incluidos en el sistema escolar, y que siguen existiendo importantes desigualdades de ingresos, de género, de pertenencia a categorías desfavorecidas/vulnerables, que actúan como barrera hacia el progreso de la educación (UNESCO, 2015).

Además, uno de cada tres niños excluidos del sistema educativo tiene una discapacidad, y la discriminación por razón de género es aún más significativa cuando se asocia a la discapacidad, lo que significa que las niñas con discapacidad tienen más probabilidades de ser excluidas del sistema educativo. A la vista de estas conclusiones, se celebró en Incheon (Corea) el ya mencionado Foro Mundial de la Educación (UNESCO, 2015), que sancionó la urgencia de alcanzar el objetivo de la educación para 2030, de manera que la equidad y la inclusión puedan llegar a los más desfavorecidos y vulnerables, y que se puede decir que el éxito en la consecución de la educación es para todos.

Además de la correlación entre la educación y los niños desfavorecidos y vulnerables, existe otra correlación entre la pobreza y la escolarización. Se trata del fenómeno de la pobreza educativa, que no es la carencia de algo material, sino que está ligada al contexto social, cultural y relacional en el que vive el niño. Es como si la pobreza educativa ahogara el potencial y las capacidades a desarrollar en cada niño (Bornatici, 2018).

Es una pobreza que se relaciona con aquellas condiciones que dificultan las oportunidades de educación y formación, las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Maia, 2018). Tanto la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) como la Estrategia de Lisboa 2020 (UE, 2000) incluyen entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, el abandono escolar prematuro y la potenciación de las políticas de mejora de los sistemas educativos y la difusión de buenas prácticas para la inclusión escolar y social.

Una vez más, el papel de la escuela es fundamental: no solo debe ocuparse de transmitir conocimientos, enseñar y redefinir los planes de estudio, sino que, según Bornatici

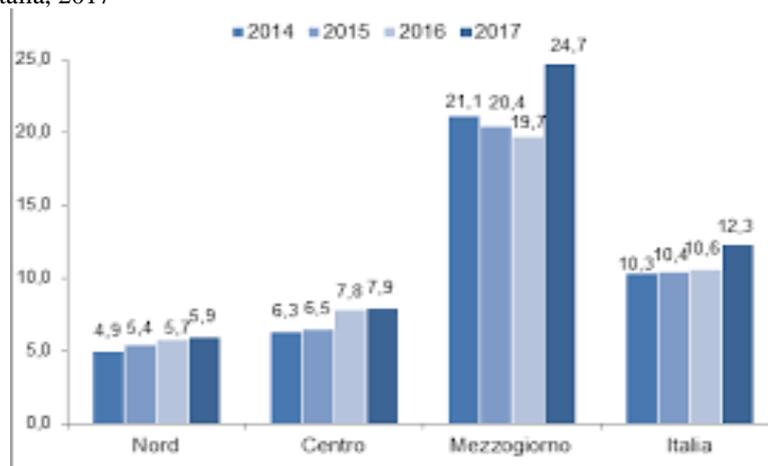
(2018), debe ser un lugar donde las nuevas generaciones aprendan las normas y valores de la convivencia con los demás y adquieran las herramientas para participar en la construcción de una nueva sociedad.

La pobreza educativa que sufren los niños y adolescentes está correlacionada con menores niveles de buena salud (Maia, 2018), lo que significa que si uno de los miembros de la familia tiene mala salud o está discapacitado, o si uno de los padres tiene un bajo nivel educativo, es probable que toda la familia esté en situación de pobreza económica y educativa.

Estas situaciones, según una encuesta realizada por el ISTAT en 2017, son muy frecuentes en el sur de Italia, como puede verse en el Figura 3 “La pobreza en Italia, 2017.

Figura 3

La pobreza en Italia, 2017



Nota. *Incidencia relativa de la pobreza (hogares) por desglose geográfico, Años 2014-2017, valores porcentuales.*
Por ISTAT, 2018. <https://www.istat.it>

Deberíamos hablar de la función social de la escuela, refiriéndonos a una consideración más amplia de la educación y reconociendo todas sus formas sociales, es decir, aquellos momentos educativos que tienen lugar no sólo en las instituciones tradicionalmente dedicadas a la educación, sino en otros espacios, como las relaciones sociales, la comunicación, las asociaciones culturales y deportivas. Pero la escuela cumple su función social cuando no pierde su finalidad principal, que es la formación del individuo como

ser social, logrando entrelazar las relaciones con todos los demás interlocutores sociales: autoridades locales, asociaciones, etc. (Catarci, 2013).

La importancia de la inclusión, no sólo en la escuela sino también en la sociedad, es decir, el proceso de garantizar que las personas en riesgo de pobreza y exclusión social tengan las oportunidades y los recursos que necesitan para participar plenamente en la vida económica, social y cultural en la que viven, pudiendo tomar parte en el proceso de toma de decisiones que afectan a sus vidas y acceder a sus derechos fundamentales (UNESCO, 2011).

Como muestra de los efectos de la inclusión escolar, los datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación y Universidad e Investigación italiano (MIUR), en colaboración con el ISTAT, especialmente en las zonas del sur de Italia, sobre todo en Sicilia, muestran un aumento de la matriculación de alumnos con discapacidad en las escuelas de todos los niveles, en los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019, como se muestra en las tablas 4 y 5 de las páginas siguientes.

Tabla 4
Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2017/2018

Región	Alumnos	Clases	Alumnos con discapacidad
Piemonte	536.354	25.466	14.423
Lombardia	1.191.799	54.537	37.493
Veneto	599.110	28.308	16.265
Friuli Venezia Giulia	145.505	7.405	3.515
Liguria	173.238	8.094	5.835
Emilia Romagna	548.643	24.781	16.537
Toscana	482.172	22.220	13.647
Umbria	118.529	5.774	3.780
Marche	213.146	10.018	6.665
Lazio	736.284	34.389	24.086
Abruzzo	174.881	8.637	6.386
Molise	38.995	2.071	1.061
Campania	895.095	44.587	26.234
Puglia	596.959	27.990	17.368
Basilicata	79.597	4.194	1.854
Calabria	279.798	14.869	7.394
Sicilia	742.297	36.484	25.290
Sardegna	205.447	10.873	6.825

Nota. La tabla muestra el número total de alumnos que asisten a las escuelas italianas en el curso escolar 2017-2018, el número de clases y el número de alumnos con discapacidad, con pruebas para la región de Sicilia.
Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2017/2018, por MIUR Anticipación de los datos clave de las escuelas estatales, 2017, 2018, <https://www.miur.gov.it>

Tabla 5

Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2018/2019

Región	Alumnos	Clases	Alumnos con discapacidad
Piemonte	530.382	25.494	14.569
Lombardia	1.188.581	54.750	40.740
Veneto	594.915	28.165	16.962
Friuli Venezia Giulia	144.004	7.424	3.646
Liguria	171.791	8.102	6.031
Emilia Romagna	549.100	24.902	17.534
Toscana	481.118	22.351	14.652
Umbria	117.665	5.751	3.992
Marche	210.045	10.049	6.906
Lazio	732.994	34.517	24.432
Abruzzo	173.061	8.605	6.685
Molise	38.079	2.052	1.078
Campania	879.561	44.301	27.581
Puglia	584.982	27.725	17.866
Basilicata	78.054	4.168	1.861
Calabria	275.748	14.797	7.778
Sicilia	729.810	36.219	26.299
Sardegna	202.745	11.239	7.111

Nota. La tabla muestra el número total de alumnos que asisten a las escuelas italianas en el curso escolar 2018-2019, el número de clases y el número de alumnos con discapacidad, con pruebas para la región de Sicilia.

Alumnos, clases, alumnos con discapacidad por región colegios públicos a.s. 2018/2019, por MIUR Gestión de la información y del patrimonio estadístico, 2018, p. 7, 2018, <https://www.miur.gov.it>

La última parte del primer capítulo está dedicada al tema específico de toda la tesis de investigación: la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y las funciones de la escuela en relación con su transición a la vida adulta. Se informa de las últimas investigaciones realizadas en Italia, propuestas por el Ministerio de Educación y llevadas a cabo por prestigiosas asociaciones, que han analizado la situación de cuarenta años de integración en las escuelas y han perfilado sus criticidades e inhomogeneidades. Y a través de la visión de Disability Studies Italy, las investigaciones han dado posibles propuestas y alternativas para poder superar las críticas y poner el sistema educativo italiano en la verdadera perspectiva inclusiva.

En el último apartado, finalmente, se abordan las diferencias entre la autonomía y la independencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, y se hace hincapié en las funciones de la escuela respecto a la planificación y realización de aquellas

actividades escolares y extraescolares, que suponen una facilitación para afrontar el delicado periodo de transición a la vida adulta.

1.7. Investigación sobre la inclusión en Italia.

Las investigaciones recientes sobre la inclusión ya no tienen como objetivo el conocimiento o la definición de la educación inclusiva, su importancia o por qué es necesario implementarla dentro de los sistemas escolares, sino más bien cómo se puede hacer y si los alumnos con necesidades educativas especiales son realmente parte del grupo de clase, de toda la escuela y de la comunidad (D'Alessio, 2015).

Una de las primeras investigaciones sobre la inclusión realizadas en Italia fue la llevada a cabo por los académicos de la Universidad de Bolzano, Canevaro, Ianes y D'Alonzo (2007), que puso de manifiesto los aspectos positivos de treinta años de integración en nuestro sistema educativo. Los resultados de la investigación mostraron lo indispensable que es la colaboración entre los profesores, las relaciones inclusivas y de pedagogía terapéutica entre los compañeros de clase, el uso de métodos de enseñanza innovadores (aprendizaje cooperativo, educación entre iguales, etc.), la preparación del Plan Educativo Individual en relación con la planificación de la clase y la participación de la familia.

La investigación también detectó fenómenos de microexclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, cuando pasan mucho tiempo fuera del aula.

Estos fenómenos de exclusión, también destacados en la contribución de la investigación de Demo (2014), se producen a pesar de las disposiciones legales vigentes y de las asignaciones financieras que el Estado destina a las escuelas. Se trata de la presencia de aulas o espacios de apoyo dentro de los centros escolares, frecuentados por alumnos especiales y profesores de pedagogía terapéutica, lo que conlleva dos consecuencias negativas para todo el sistema de integración e inclusión: la delegación en el profesor de

pedagogía terapéutica y la falta de oportunidades de aprendizaje y socialización para el alumno con necesidades educativas especiales.

La delegación en el profesor de pedagogía terapéutica se refiere, como informa Canevaro (2006), a que el alumno con necesidades educativas especiales es confiado exclusivamente al profesor de pedagogía terapéutica que lo separa del resto de los profesores y compañeros y lo lleva al aula especial. Esta separación suele producirse a petición de los profesores de la asignatura, para garantizar el desarrollo normal de las actividades docentes sin que el alumno especial y sus necesidades lo perturben. Se trata de una práctica excluyente y de creación de guetos, lamentablemente todavía presente en muchas escuelas italianas, que representa un freno, una oportunidad perdida para superar la integración y también para frenar la perspectiva inclusiva (Santi y Ruzzante, 2016).

Otra investigación sobre la calidad de la inclusión en las escuelas italianas fue realizada, a propuesta del Ministerio de Educación italiano, por asociaciones autorizadas: Associazione Treelle, Caritas Italiana y la Fundación Agnelli (2011).

Esta investigación confirma la posición avanzada de Italia, en comparación con muchos países europeos, tanto en lo que respecta al proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases normales, como a la validez del sistema legislativo, gracias a cuyas disposiciones en el ámbito educativo ha permitido una evolución considerable en una perspectiva inclusiva (Piccioli, 2017).

La Ley n. 170 (2010), ya mencionada anteriormente, sanciona el inicio de la inclusión en Italia, creando una categoría de alumnos con necesidades educativas especiales, conocida por el acrónimo BES, que incluye no sólo a los alumnos discapacitados, sino también a los que padecen trastornos de aprendizaje, a los que viven, aunque sea temporalmente, situaciones de penuria económico-social-familiar y a los que son extranjeros.

El informe de las Asociaciones Treelle. Cáritas Italiana y Fondazione Agnelli confirman la validez civil y moral de la integración escolar, denunciando, sin embargo, algunas críticas que no hacen efectivas las prácticas escolares y no respetan los derechos fundamentales de los alumnos con dificultades y de sus familias (Montanari, 2019).

La vigencia del sistema de integración está marcada por importantes porcentajes estadísticos que detectan, a la fecha, la presencia de alumnos pertenecientes a la categoría BES, en contextos de escuelas especiales igual al 0,96%, y la presencia de los mismos en escuelas ordinarias de todos los niveles, igual al 99,04% (Piccioli, 2017).

A pesar de ello, el informe destaca las siguientes cuestiones críticas:

- ✓ recurso excesivo a la delegación en el profesor de pedagogía terapéutica;
- ✓ la falta de formación sobre los procesos de integración e inclusión y en educación especial para los profesores de currículo;
- ✓ falta de coordinación entre los organismos públicos que emiten los certificados médicos de discapacidad (Autoridades Sanitarias Locales) y los organismos públicos (Oficina Escolar Provincial) que asignan profesores de pedagogía terapéutica a los alumnos BES;
- ✓ ausencia de un mostrador para las familias.

El recurso excesivo a la delegación pedagógica, como se ha mencionado anteriormente, conduce al aislamiento del alumno, ya que no comparte las actividades docentes y no realiza ninguna forma de socialización con sus compañeros, y al mismo tiempo, conduce al aislamiento del profesor de pedagogía terapéutica, que se siente al margen de las actividades de la clase. A pesar de que las disposiciones legales (L104, 1992), (L517, 1977) sancionan la especialización⁹ necesaria para impartir actividades de apoyo y la

⁹ Se trata de un título de especialización académica polivalente que puede utilizarse para actividades de apoyo a la docencia en escuelas de todos los niveles, obtenido en universidades italianas tras la habilitación para impartir docencia en su disciplina, que permite, desde una perspectiva psicopedagógica, crear condiciones inclusivas para todos los alumnos, en lugar de intervenciones especializadas centradas en la patología (Berretta y otros, 2015).

copropiedad de la clase con otros colegas, hay menos consideración para el profesor especializado dentro del consejo de clase, a pesar de su mayor cualificación.

Todo ello produce insatisfacción, malestar, frustración y desmotivación profesional en el profesor que, tras cinco años de apoyo a la docencia, tiene la oportunidad de dar un paso a la cátedra curricular, es decir, pasar de profesor de pedagogía terapéutica a profesor de aula (Santi y Ruzzante, 2016).

La consecuencia de estos movimientos es una excesiva rotación de los profesores de pedagogía terapéutica en detrimento de la continuidad docente, muy valiosa para los alumnos con necesidades educativas especiales y su inclusión efectiva. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, en las escuelas italianas hay 208.000 alumnos con discapacidades certificadas por las autoridades sanitarias locales, 350.000 con trastornos del aprendizaje y 750.000 con desventajas socioculturales y extranjeros, es decir, el 9 % de todos los alumnos de la enseñanza obligatoria. Y las proyecciones de ISTAT hasta 2023 muestran un aumento de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas italianas del 49,6% (Associazione Treelle, Caritas Italiana, y Fondazione Agnelli, 2011).

Este espectacular aumento del número de alumnos del BES se debe a varias causas, la primera de las cuales, según el Informe Treelle, son las políticas de inclusión aplicadas por los centros escolares que acogen cada vez a más alumnos. El aumento del número de certificaciones de los alumnos del BES también se debe a que los centros sanitarios locales que operan en toda Italia han realizado mejores y más exhaustivas investigaciones y, por último, otra causa es la actitud de las familias de los alumnos, que ha sido más positiva y se ha resistido menos a solicitar ayuda para sus hijos.

La consecuencia inmediata de todo esto es el aumento del número de profesores de pedagogía terapéutica, cuya presencia en las escuelas italianas asciende a algo más de

95.000, es decir, el 12,1% del total de profesores. Ante la excesiva rotación mencionada, para garantizar la presencia de profesores de pedagogía terapéutica desde el inicio del curso escolar, sin respetar la continuidad de la enseñanza en favor de los alumnos con necesidades especiales, las direcciones provinciales de los centros escolares, a petición de los propios profesores y de acuerdo con el convenio colectivo nacional del sector escolar, contratan a profesores sin formación especializada y, muy a menudo, sin experiencia en actividades de apoyo a partir de listas especiales. Naturalmente, las consecuencias negativas de este sistema recaen sobre los alumnos.

Los resultados de las entrevistas, relacionados con la investigación sobre el punto de vista de los profesores, pusieron de manifiesto, para el 70% de sus opiniones, las carencias de la organización escolar en la que trabajaban, que la hacen inadecuada para la integración y, por tanto, no está preparada para la inclusión (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, y Caldin, 2011).

Para superar estas considerables ineficiencias organizativas y didácticas en el proceso de inclusión escolar, se han planteado algunas propuestas importantes, como la de Ianes (2015), que sugiere un nuevo modelo de organización escolar basado en la co-enseñanza. Esta propuesta prevé la posibilidad de que los profesores de pedagogía terapéutica puedan enseñar, durante parte de su tiempo de trabajo, la disciplina en la que ya están cualificados. La introducción de la coenseñanza podría reducir el deseo de los profesores de pedagogía terapéutica de pasar a la cátedra curricular y, por último, garantizar la continuidad de la enseñanza y la corresponsabilidad de todos los profesores curriculares y especializados en el itinerario educativo y pedagógico de todos los alumnos, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales.

La co-enseñanza se basa en la convivencia, dentro de una misma clase, de profesores que, trabajando juntos, planificando, enseñando y evaluando, son capaces de practicar

métodos de enseñanza innovadores e inclusivos con la ayuda de herramientas tecnológicas, para organizar actividades de taller, favoreciendo así la creación de un ambiente de aprendizaje y mejorando el clima en el aula. Por último, la co-enseñanza favorecería el intercambio de competencias de los profesores, la valorización de los profesores de pedagogía terapéutica y la toma de conciencia por parte de los profesores curriculares de que la falta de formación adecuada conlleva enormes dificultades para implantar la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas sin las sinergias necesarias.

La propuesta del profesorado mixto se materializó primero en una petición online del Comité Italiano de Profesores de Pedagogía Terapéutica asistido por el Comité de Padres Democráticos, presentada en la novena edición de la Conferencia Internacional "La calidad de la escuela y la integración social" celebrada en noviembre de 2013 en Rimini, Italia, (Berretta y otros, 2015), y luego en la formulación de un proyecto de ley, C-2444, aún en discusión en el Parlamento italiano, basado en la petición de separación de carreras entre profesores curriculares y especializados.

Ianes (2015), queriendo trastocar el rígido binomio alumno - profesor de pedagogía terapéutica, propone que los profesores de pedagogía terapéutica, el 80% del número actual en servicio, pasen a ser profesores curriculares, y que el 20% restante sea utilizado como tutores con funciones de asesoramiento. En convenio con la Universidad de Bozen/Bolzano, realiza una investigación en escuelas de la región del norte de Italia, cuyos resultados surgidos de la aplicación del profesorado mixto, son muy alentadores, ya que el nuevo modelo organizativo basado en la copresencia de profesores, ha determinado un impacto positivo, ya que la evolución del profesor especializado, transformado en tutor, ha permitido la aplicación de una enseñanza universal efectiva para todos, logrando respetar los dictados constitucionales de equidad y justicia hacia todos los alumnos (Montanari, 2019).

La investigación científica italiana está más dirigida a estudiar la práctica y la calidad de la inclusión escolar, y son pocos los que analizan las estrategias y metodologías de enseñanza más efectivas y significativas respecto al desarrollo del proceso de inclusión (Caturano, Pirro, y Lucchese, 2016).

Entre estos últimos se encuentra una investigación realizada por Cottini y Morganti (2015), cuyos resultados mostraron que los contenidos, herramientas y metodologías cooperativas (tutoría entre pares, aprendizaje cooperativo, etc.) son los más eficaces para promover la inclusión. La investigación reitera, tomando como referencia el Índice para la Inclusión, que las barreras para el aprendizaje y la participación pueden eliminarse considerando la educación especial en una nueva perspectiva inclusiva, que privilegie la diferenciación en la enseñanza, las estrategias colaborativas, el uso de la tecnología, el desarrollo de competencias disciplinares y transversales, siempre que se dirija no sólo a alumnos particulares, sino a todos para producir un bienestar generalizado.

La modesta contribución a la investigación científica que se describe en esta tesis doctoral, realizada en colaboración con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, examina una de las metodologías didácticas más extendidas en las escuelas italianas y europeas, en una perspectiva puramente inclusiva, la metodología del trabajo por proyectos, con el objetivo de la transición a la vida adulta a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.7.1. Disability Studies Italia y ICF.

La investigación sobre la educación inclusiva aprovecha la valiosa aportación de los autores de los Disability Studies (DS). Se trata de un enfoque interdisciplinario de estudio e investigación con un objetivo común: estudiar la discapacidad en los contextos sociales, culturales y políticos en los que viven las personas discapacitadas.

Una vez identificadas las formas y los medios de exclusión y discriminación, el objetivo principal de esta investigación es el cambio de la sociedad que se consigue mediante la participación plena y activa de las personas discapacitadas en las decisiones de su propia vida. La novedad de los DS, y en particular de los Critical Disability Studies (CDS), es la investigación emancipadora que considera a los discapacitados como parte activa de la investigación, y como principales destinatarios de los resultados obtenidos, determinando así en ellos una mayor autoestima y conciencia de que su situación de malestar y marginación se debe a una forma de injusticia social, más que a un problema individual. El DS y el CDS apoyan la investigación para garantizar la plena participación política, cultural y social de las personas con discapacidad en la sociedad en la que viven, desarrollando el empoderamiento, en perfecta consonancia con el Movimiento Internacional de Personas con Discapacidad, que acuñó el lema "Nada sobre nosotros, sin nosotros", afirmando que la identificación y luego la resolución de ciertos problemas sólo puede venir de quienes los viven personalmente en el día a día (Medeghini, 2016).

Los DS prefieren el modelo social de la discapacidad antes que el modelo médico, aunque no niegan que la contribución de la medicina ha supuesto mejoras considerables en la vida de los discapacitados. Mientras que el sistema biomédico considera la discapacidad como un problema individual y busca todos los remedios físicos y psicológicos para acercar a la persona discapacitada lo más posible a una condición de normalidad, el sistema biosocial, avalado por los DS, subraya que la discapacidad es también una responsabilidad que debe atribuirse a la forma en que está concebida y estructurada la sociedad que acoge a los discapacitados.

Se hace referencia a las barreras arquitectónicas, pero también a las barreras culturales, políticas, sociales y de comportamiento que determinan formas de exclusión, opresión y

discriminación hacia las personas con discapacidad (Medeghini, Vadalà, y D'Alessio, 2013).

En Italia, los Disability Studies (en adelante DSI) se inspiran tanto en los DS como en los Disability Studies Educación (DSE), estos últimos surgidos a finales de los años 90 en Estados Unidos con el objetivo de examinar cuestiones relacionadas con la exclusión y las situaciones discriminatorias aún existentes en el ámbito educativo (D'Alessio, 2015).

La contribución de varios estudiosos italianos, entre ellos D'Alessio, Marra, Medeghini, Vadalà y Valtellina (Medeghini, Vadalà, y D'Alessio, 2013), fundadores del Grupo de Investigación Inclusión y Disability Studies Italy en la Universidad de Roma Tre, parte del concepto de inclusión, aplica el enfoque de estudio para la mejora de los sistemas educativos a la luz de la experiencia italiana, y considerando el concepto de inclusión, analiza, estudia, critica y, muchas veces, denuncia una necesaria transformación de las estructuras, organizaciones y contextos escolares por no ser adecuados para los alumnos con necesidades educativas especiales (Bocci, 2015).

Uno de los puntos críticos encontrados en la investigación sobre la integración escolar realizada por las asociaciones italianas (Associazione Treelle, Caritas Italiana, y Fondazione Agnelli, 2011), de acuerdo con las DSI, es un recurso excesivo al enfoque biomédico de la discapacidad para la planificación de las actividades educativas y pedagógicas para los alumnos BES. Las DSI se apartan de este enfoque, también conocido como modelo individual, y prefieren el social. Desde el punto de vista normativo, se hace referencia a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, conocida por el acrónimo ICF, de la que se ha hablado ampliamente en el apartado sobre la evolución de la normativa internacional.

La ICF 2001 se basa en dos enfoques, uno basado en el "funcionamiento" y otro en las "capacidades". Mientras que el primero indica la realización de actividades y la participación en diferentes ámbitos de la vida, el segundo enfoque, el de las "capacidades", indica la posibilidad real de realizar funciones, posibilidades que dependen no tanto y no sólo de las deficiencias físicas o psíquicas de las que está afectado el individuo, sino también de los contextos sociales en los que vive.

Si el contexto se basa en la justicia social, será más fácil que la persona discapacitada posea el funcionamiento y desempeñe las capacidades, de modo que se asegure una vida digna, en buena salud física y mental, participando activamente en la vida familiar y social (Pasqualotto, 2014).

La investigación de la DSI, como argumenta D'Alessio (2015), acepta la ICF por crear un nuevo modelo de discapacidad, sustituyendo al médico, pero la critica en cuanto a su eficacia en el ámbito pedagógico y educativo-didáctico.

Por el contrario, Ianes (2014) argumenta que la ICF posee un valor pedagógico y es una ventaja para los profesores, al relacionar los factores individuales con las actividades y habilidades, que pueden identificar más fácilmente, con la ayuda de los profesionales de la salud, las competencias que deben alcanzar los alumnos con discapacidad y BES. De este modo, se gestionan mejor las diferencias y se garantiza el éxito educativo de todos los alumnos.

Aunque la investigación de la DSI todavía no está reconocida académicamente y carece de una literatura adecuada, ha conseguido sugerir importantes ajustes en nuestros sistemas educativos desde una perspectiva inclusiva. Según esta perspectiva, los DSI hacen varias críticas, y al mismo tiempo esperan que estas críticas se resuelvan tanto a nivel normativo como pedagógico.

En el plano normativo, los DSI hacen duras críticas a la ley n. 107 (2015) llamada de la buena escuela, en dos puntos principales: la contraposición entre la inclusión y la excelencia de los alumnos y la formación del profesorado.

Travaglini (2020) critica la citada ley en la medida en que eleva a los alumnos susceptibles de entrar en la categoría de excelencia según criterios meritocráticos y, al mismo tiempo, aborda las prácticas de inclusión hacia los alumnos que muestran dificultades o patologías, a través de actitudes, por parte de los profesores y de todo el sistema escolar, basadas en sentimientos de bondad y comprensión, determinando así intervenciones educativas y didácticas basadas en el asistencialismo y el pietismo presentes en los años de inclusión escolar en Italia.

También Medeghini (2016), respecto a la formación del profesorado, si bien acepta su redacción obligatoria, permanente y estructural en el art. 1, apartado 124 (Ley 107, 2015) se pronuncia a favor de una formación adecuada y especializada en materia de inclusión, no sólo para los profesores de pedagogía terapéutica, sino especialmente para los profesores curriculares, con el fin de garantizar la desaparición de los motivos de delegación exclusiva en el profesor de pedagogía terapéutica, el respeto del principio de copropiedad de la clase y la corresponsabilidad educativa, repartida equitativamente entre todos los profesores, del proceso educativo-didáctico de los alumnos con dificultades.

Otra propuesta de mejora de los sistemas educativos por parte de las DSI, teniendo en cuenta la experiencia italiana tanto de integración como de inclusión, de acuerdo con las investigaciones realizadas por las asociaciones (Associazione Treelle, Caritas Italiana, y Fondazione Agnelli, 2011) es la de eliminar por completo los trámites relacionados con la expedición de certificados sanitarios.

Los emiten las autoridades sanitarias locales autorizadas por el Ministerio de Sanidad italiano, a petición de la familia del alumno o de la escuela, y tras cuidadosos exámenes clínicos y la administración de pruebas estructuradas, el equipo psicopedagógico certifica la presencia de trastornos del aprendizaje, dislexia, discalculia y disgrafía, así como situaciones de discapacidad intelectual y física, más o menos graves.

Sólo en presencia de dichas certificaciones médico-sanitarias la escuela está obligada a proporcionar todas las formas de ayuda, desde el apoyo didáctico hasta las medidas compensatorias y prescindibles, cuando deben convertirse en formas naturales a implementar a favor de todo el alumnado, garantizando la diferenciación de las intervenciones didácticas en función de las necesidades educativas y la diversidad de las necesidades educativo-didácticas de cada uno de ellos independientemente de la certificación de un diagnóstico (Medeghini, 2016).

Tras este breve repaso a las investigaciones sobre integración, inclusión y perspectiva inclusiva de los DSI, que no pretende ser exhaustivo, concluimos con dos reflexiones muy interesantes: la primera de D'Alessio (2015) que anhela un adecuado reconocimiento de la nueva disciplina de los DSI y cómo utilizarla para mejorar las escuelas y universidades, anclándolas en la integración y encaminándolas hacia una perspectiva inclusiva. También espera que otros estudiosos, uniéndose al grupo, puedan contribuir a un cuidadoso análisis crítico de los sistemas educativos actuales, a partir del cual se produzca una transformación de la política, la cultura y la práctica inclusivas para un cambio sistémico del actual modelo educativo italiano, sin dejar de lado la opinión de los alumnos con y sin discapacidad, que con demasiada frecuencia son olvidados.

Piccioli (2017) también se muestra esperanzado en profundizar en el ámbito pedagógico y educativo, considerando que la perspectiva de la DS ha logrado definir una de las herramientas más importantes utilizadas en las escuelas de todos los niveles, tanto

italianas como internacionales, el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2016), destinado a mejorar los procesos y niveles de calidad de la inclusión escolar.

En este apartado, el último de los fundamentos teóricos, se describen las funciones de la escuela emprendidas para acompañar a los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales, hacia un periodo muy delicado de su existencia, el que les prepara para una vida independiente y autónoma, en definitiva, les ayuda a ser adultos. La transición a la vida adulta, que es el objetivo de las intervenciones escolares analizadas en este trabajo de investigación, se entiende como el logro de aquellas competencias curriculares y transversales no sólo para la eventual inserción en el mundo del trabajo, sino como preparación para la vida más allá de la escuela.

La escuela y sus intervenciones educativas y didácticas, en particular durante la aplicación de la metodología de trabajo por proyectos con el objetivo educativo y formativo de facilitar la vida adulta, se analizan en esta investigación desde un punto de vista puramente inclusivo, ya que el logro de la inclusión escolar es ciertamente un requisito previo para la inclusión social.

1.8. Transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Del análisis de la evolución de la legislación, tanto a nivel internacional como europeo y nacional, surge de forma clara y contundente el derecho de las personas con discapacidad a una vida autónoma e independiente, aunque el ejercicio de este derecho no siempre sea posible y fácil según Medeghini (2016) debido a una consideración distorsionada de los mismos como niños eternos.

Es importante, antes de abordar la posición de la escuela sobre las intervenciones educativas y didácticas diseñadas para la transición a la vida adulta, hacer una distinción

entre autonomía e independencia, y encontrar posibles similitudes, diferencias y conexiones entre los conceptos.

La autonomía, según Andrich (Andrich, 2002) representa la capacidad de un individuo para realizar las actividades de la vida diaria sin ayuda de nadie, sin depender de los demás, y según Borlotti (2016) ser autónomo significa ser capaz de hacer todo por uno mismo en una perspectiva de autogestión.

La autonomía puede referirse a actividades simples aprendidas mecánicamente como comprar, usar el dinero, vestirse, comer, suele asociarse al concepto de capacidad individual (Medeghini, 2013) ya que representa el parámetro fundamental para definir un funcionamiento correcto y adecuado de las personas.

Es un proceso lento que se inicia en la infancia, gracias a la familia, para aprender a ser autónomo, es decir, a ser capaz de gobernarse a sí mismo, a no depender de los demás, en definitiva, a ser independiente (Cuomo y Imola, 2011, p. 77).

¿Ser independiente significa ser autónomo?

Mientras que la independencia representa la situación en la que una persona deja de estar sometida a la autoridad de los demás y, por lo tanto, de ser libre, de no estar influenciada por otros, de poder elegir sin estar atada a la voluntad de los demás, incluso de equivocarse, en definitiva, de vivir, la autonomía es una condición que permite actuar y gestionar la propia vida, satisfacer las propias necesidades con plena conciencia de sí misma, sin que los demás interfieran en ella.

La diferencia entre ambos conceptos es bastante borrosa y sutil, y se pueden vislumbrar las afinidades y conexiones, sobre todo si se tiene en cuenta que la autonomía y la independencia deben expresarse necesariamente en un contexto social, y, por tanto, nadie puede considerarse autónomo sólo porque sea capaz de hacerlo todo sin la ayuda de los demás, todos estamos implicados en una dimensión social hecha de relaciones,

limitaciones, socialización. Todo ello implica necesariamente una coexistencia de la autonomía y la independencia, ya que en ellas se ve, no sólo el reconocimiento de las habilidades y competencias aprendidas, sino al mismo tiempo, la necesidad de convivir con los demás, de saber pedir ayuda, de tener una madurez, una autoconfianza y una fuerza interior tales que hagan que la autonomía y la independencia se complementen (Cuomo y Imola, 2011).

Según Medeghini (2013), se habla de interdependencias cuando la autonomía no se desarrolla en espacios vacíos o fuera de su entorno, sino que es evidente su propia presencia en los vínculos sociales.

En el contexto escolar, la autonomía, según Morin (1993), es dependiente.

El contexto educativo en el que participan el profesor, los alumnos y el grupo de clase se caracteriza por la construcción y la organización del conocimiento, y el concepto de autonomía se desarrolla gracias a la presencia de ayuda, apoyo y soporte conceptual y de valores para los alumnos.

Se elimina la idea negativa de ayuda y apoyo; por el contrario, se convierten en las condiciones en torno a las cuales se construye y ejerce la autonomía de cada uno. No es conveniente declarar el abandono de estos soportes afectivos, cognitivos y sociales, porque son indispensables para los contextos educativos y para las experiencias que en ellos se producen (Medeghini y Messina, 2007).

Lograr la autonomía significa utilizarlas ampliamente, personalizarlas y hacerlas evolucionar, y al hacer un contexto más rico en ayudas, mayor es la posibilidad de construir un itinerario educativo y formativo adecuado. En esta dirección, la autonomía del alumno se desarrolla en torno a la posibilidad de poder elegir y utilizar las mejores ayudas posibles de manera que se traduzcan los recursos en vectores de capacidad y

participación. Aquí radica el sentido de la personalización de un proyecto educativo, de un currículo escolar así como la idea de inclusión (Medeghini y Messina, 2007).

La autonomía y la vida independiente, tanto en la escuela como en la vida, deben ser una propuesta para todos, sin discriminación, y representan un proceso difícil y delicado tanto para quienes tienen capacidades cognitivas normales como para quienes tienen limitaciones (Canevaro, 2009).

Para todos los seres humanos fue, es y será un paso obligado lo que se define como la transición a la vida adulta, considerada como un periodo que marca el fin de la infancia y la adolescencia y la entrada en el mundo adulto. Es un periodo muy delicado, hecho de pruebas, intentos, errores, éxitos, dudas e incertidumbres, en el que los jóvenes en este proceso de cambio se transforman de niños en adolescentes, de adolescentes en hombres y mujeres.

Todos merecen estar acompañados, especialmente la familia, en este delicado proceso, sobre todo los que tienen necesidades educativas especiales.

La escuela es un interlocutor fundamental en este momento, ya que el periodo en cuestión se desarrolla dentro de los muros de la escuela. Pero es precisamente su deber, como se ha dicho repetidamente, no limitar la actividad educativa a una mera transmisión de conocimientos y saberes, debe poner todos los instrumentos adecuados para que se desarrollen, mejoren y potencien las capacidades de todos los alumnos, especialmente de aquellos con necesidades educativas, útiles para la inclusión escolar y social.

La planificación y programación de las acciones educativas por parte de las instituciones educativas se realiza bajo las disposiciones precisas del Ministerio de Educación italiano (MIUR, 2013).

La planificación de la transición a la vida adulta debe realizarse desde el final del primer ciclo de primaria, y continuar durante todo el curso de estudios en el segundo ciclo de

secundaria. Ha de ser parte integrante del Plan Educativo Individualizado (PEI), y ha de prever fases precisas, gracias a las cuales se puedan identificar las habilidades y competencias iniciales a alcanzar en la autonomía personal, social y comunicativa.

Al principio de este proceso, la escuela es uno de los actores clave, pero no el único. El alumno con necesidades educativas especiales está en el centro del proceso de planificación, al igual que su familia, una valiosa fuente de información útil sobre el estilo de vida y el aprendizaje, los hábitos, los intereses, las inseguridades y las expectativas, y los recursos de la zona en términos de salud, deporte y ocio.

La planificación de la fase de transición a la vida adulta se lleva a cabo a partir de una cuidadosa observación de la personalidad del alumno, que le llevará a conocer sus capacidades y habilidades que deberá desarrollar y fomentar para conseguir la autonomía suficiente para afrontar la vida más allá de los muros del hogar y la escuela.

Y los profesores, tanto curriculares como de pedagogía terapéutica, en estrecho contacto con el alumno, podrán conocer su estilo personal de aprendizaje (a través de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes, apoyo informático, dibujos, trabajo en grupo) y cuáles son las condiciones en las que puede aprender con mayor facilidad.

Además del estilo de aprendizaje es conveniente conocer y, en su caso, desarrollar otras cualidades del alumno como la puntualidad, el esmero, las habilidades sociales y relacionales, la gestión de las emociones en situaciones difíciles, información útil que servirá para desarrollar en el alumno aquellas habilidades que le permitirán no sólo conseguir un posible trabajo, sino vivir más allá de la escuela. El alumno con necesidades educativas especiales tendrá más posibilidades de éxito en la escuela y más allá, de vivir en el mundo ordinario, si sus capacidades se desarrollan durante la adolescencia. La autonomía, la independencia y la autodeterminación son indispensables

para la vida futura de todos los estudiantes, para los que aspiran a carreras profesionales brillantes y, sobre todo, para los que necesitan apoyo y ayuda.

La autodeterminación, según Andrich (2002), representa algo dentro de cada estudiante que impulsa la motivación, la capacidad de identificar las propias necesidades, pero sobre todo el deseo de hacer planes de futuro, de formular objetivos y de tener la capacidad de perseguirlos.

Es impensable imaginarse enfrentarse a la realidad sin tener la capacidad de decidir, de identificar estrategias alternativas para afrontar los riesgos, de establecer y alcanzar objetivos precisos, de saber gobernar los propios sentimientos y estados emocionales. El trabajo de autodeterminación comienza cuando, una vez conocidos los deseos del alumno, se le enseña a actuar para obtener lo que desea.

Las intervenciones educativas y didácticas de la escuela, todas ellas orientadas a la integración y la inclusión, pretenden garantizar a todos los alumnos una importante oportunidad, un trampolín para el futuro, con el fin de evitar que se desperdicien los años escolares más productivos por no aprovecharlos al máximo.

CAPÍTULO II

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

CAPÍTULO II	
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.....	118
2.1. PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN LOS COLEGIOS AUTÓNOMOS.....	120
2.2. EL CURRÍCULO.....	123
2.2.1. El currículo basado en proyectos: definición y características.....	126
2.2.2. Construcción del proyecto: fases.....	135
2.2.3. Verificación y evaluación del proyecto.....	136
2.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	141
2.3.1. Trabajar en los conocimientos, habilidades y competencias.....	143
2.3.2. Habilidades y discapacidades.....	150
2.3.3. Determinación de las competencias.....	155
2.3.4. Evaluación de competencias.....	159
2.3.5. Competencias e inclusión.....	162
2.4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL INSTITUTO TÉCNICO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO "GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA".....	169
2.4.1. Cursos de estudio.....	171
2.4.2. La estructura y los recursos de ITET.....	174
2.5. EL PROYECTO DE INCLUSIÓN DEL ITET TUTTI INSIEME.....	178

El segundo capítulo está dedicado a una de las funciones más importantes de la escuela, objeto de estudio de esta investigación, que está representada por la elaboración del currículo organizado por proyecto, cuyos destinatarios son todos los actores que giran en torno a la institución escolar: los alumnos, sus familias, los profesores, los auxiliares, el director, y también la propia escuela con su responsabilidad como centro educativo para todos.

Este trabajo de investigación, realizado dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Española de Valencia, pretende centrar la atención en los proyectos que la escuela secundaria italiana elabora y ofrece a todos los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales, y que tienen como fin último la transición a la vida adulta. La investigación centra su atención en los aspectos técnicos de concepción, diseño y aplicación, pero también en los elementos puramente pedagógicos.

Tras definir el currículo, se destacan sus principales características, se explican las fases a través de las cuales se construye un proyecto didáctico y se realiza la evaluación de su eficacia en términos de aprendizaje por competencias para los alumnos. A continuación, se describe el Instituto de Enseñanza Secundaria en el que se llevó a cabo la investigación y el trabajo de campo.

2.1. Programación y planificación didáctica en los colegios autónomos.

"Si enseñamos a los alumnos de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana", es una cita de Dewey, recogida por Sánchez (2018, p. 16), que nos lleva a reflexionar sobre la innovación educativa que, en los últimos años, ha experimentado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Innovación ciertamente dictada por los cambios en la sociedad en la que la escuela está inmersa y que es su principal expresión.

Los términos programación, planificación y diseño están relacionados con la organización del conocimiento que la escuela siempre ha querido impartir.

En Italia, concluida la fase de programación, la actividad educativa se basa ahora en la planificación educativa y el diseño curricular, cuyo núcleo es el plan de estudios.

La planificación, presente hasta principios de la década de 2000, estaba determinada por el Estado italiano mediante la elaboración de programas ministeriales que enumeraban los contenidos de cada disciplina, y que debían ser aceptados y realizados por los profesores (MIUR, 2007).

La necesidad de una reforma del sistema escolar italiano, deseada para la mejora del nivel cultural del país, condujo a la Autonomía de las Instituciones Escolares.

Esto se produjo gracias a la Ley 59 (1997), que sancionó una descentralización de las estructuras administrativas del Estado central en favor de las periféricas, las Regiones y los entes locales, a los que se otorgaron mayores competencias en materia de educación. Esto puso fin al centralismo estatal en la elaboración de los planes de estudio, dando paso a la era de las indicaciones nacionales.

A través de estas indicaciones, el Estado perfila las normas generales sobre la educación, reafirmando que el servicio público ofrecido a los ciudadanos y a las comunidades está sujeto a normas precisas, para garantizar la homogeneidad en todo el territorio italiano del sistema educativo.

Con la autonomía, las escuelas de todos los niveles, aunque deben cumplir estas normas, adquieren personalidad jurídica y son libres de establecer su propia organización, con el fin de optimizar los recursos humanos, financieros, tecnológicos y materiales (Legge59, 1997).

La autonomía de las escuelas se divide en:

- a) la autonomía didáctica, que se refiere a la elección de los métodos e instrumentos de enseñanza, al desarrollo de las asignaturas individuales (con la posible agregación en áreas temáticas) respetando los tiempos y métodos de aprendizaje de los alumnos, a la puesta en marcha de itinerarios pedagógicos individualizados y personalizados para garantizar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, a la realización de actividades de recuperación, de apoyo, de continuidad y de orientación escolar y profesional y, por último, a los métodos y criterios de evaluación de los alumnos en cumplimiento de las directivas nacionales y de los objetivos fijados.
- b) La autonomía organizativa, destinada a mejorar el servicio escolar, se refiere a la utilización de las estructuras y de los recursos humanos, tecnológicos y financieros de manera flexible, y conlleva la libertad de introducir cursos de formación optativos y complementarios, como la educación de adultos en horario extraescolar, o de establecer cursos para evitar el abandono escolar o la deserción, o proyectos de alternancia escuela-trabajo, respetando las directrices nacionales sobre el número de días de actividad docente previstos.
- c) La autonomía en la investigación, la experimentación y el desarrollo, que permite a los centros escolares lograr una mejora continua en las actividades educativas y pedagógicas que deben llevar a cabo, también mediante la creación de redes escolares. Esta autonomía escolar se concreta en la elaboración de planes de formación y actualización cultural y profesional del profesorado, estableciendo contactos con todos aquellos organismos públicos que realizan actividades de investigación: el Centro Europeo de Educación, la Biblioteca de Documentación Educativa, los institutos regionales de investigación y las universidades.

- d) La autonomía financiera: se trata de una autonomía que permite a los centros escolares, en virtud de la personalidad jurídica que han adquirido, beneficiarse de la financiación cedida por el Estado y utilizarla para todas aquellas iniciativas o actividades relacionadas con la educación, la formación y la mejora de las instituciones escolares y su oferta educativa (DPR275, 1999).

Los centros educativos ya no están llamados a realizar programas, sino que gracias a la autonomía tienen la libertad de realizar una planificación educativa, es decir, de diseñar su propio camino educativo, con objetivos precisos dirigidos a un grupo de personas, los alumnos (Finazzi, 2018).

El diseño instructivo, por lo tanto, se expresa a través del desarrollo del plan de estudios.

2.2. El Currículo.

No ha sido fácil encontrar una definición precisa del currículo, pero hemos llegado a entender el concepto comparándolo con otros, como el relativo a los programas de las distintas disciplinas elaborados por el Estado. El currículo se diferencia de los programas en que es elaborado por los profesores y no por el Estado, y se acerca al concepto de programa, ya que, según Gimeno (2010), es una sección de los contenidos a enseñar y aprender que ayuda a regular la práctica docente en la escuela, establece los contenidos y organiza las actividades, elige los medios y recursos necesarios y, sobre todo, implica una evaluación constante tanto de las materias como de las propias prácticas curriculares (Stenhouse, 1984).

Puede compararse con el plan de estudios, con las asignaturas que sigue el alumno, con los resultados que se esperan de los estudios o, por último, con el proceso y la forma de conseguirlos. Otra definición es la aportada por Fiorin (2011), según la cual el currículo se identifica como un camino, una forma de organizar el aprendizaje para alcanzar

objetivos educativos precisos, es un conjunto de técnicas, herramientas y contenidos que pueden adaptarse a una realidad escolar concreta y no a otra.

El primer y más importante plan de estudios que elabora la escuela es el Plan Trienal de Ofertas Educativas (PTOF), que se analizará en el próximo capítulo.

La acción de planificación realizada por la escuela en la elaboración del currículo debe poseer requisitos precisos, como recuerda Scurati, citado por Fiorin (2011): realidad, racionalidad, socialidad y transparencia. El currículo debe estar enraizado en la realidad, en el sentido de que representa la carta de identidad de la escuela, una institución arraigada en un territorio concreto, por lo que es imprescindible conocer las necesidades educativas de los alumnos, de las familias, conocer las características y los recursos que ofrece el territorio. Tiene que ser racional, ya que el desarrollo de los objetivos y las formas de alcanzarlos tienen que tener en cuenta los recursos humanos, financieros, de experiencia y de competencia de que dispone la escuela. Además, el currículo tiene un carácter social porque es el resultado de la capacidad de negociación de la escuela entre sus componentes internos y externos, disponibles en el ámbito en el que opera, y, por último, la transparencia, referida a su contenido que debe ser comprensible, verificable y sujeto a redefinición y mejora.

El currículo construido por las escuelas debe referirse siempre a los objetivos de la educación establecidos en el Informe Delors (1997), aprender a ser, aprender a vivir con los demás, aprender a conocer y, finalmente, aprender a hacer. El currículo debe reflejar la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje, considerando la escuela como un lugar privilegiado lleno de oportunidades para aprender tanto de los adultos como entre los compañeros, un lugar diseñado para proporcionar conocimientos y habilidades que deben renovarse a lo largo de la vida y ser utilizables en el mundo del trabajo.

Otros principios importantes que han influido en el diseño del currículo han sido los de la educación para todos, la educación inclusiva y la identificación de las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Todo ello ha llevado a que en el sistema escolar italiano e internacional se tome conciencia de la diversidad de cada alumno, en su diferente capacidad de aprendizaje, en su incomodidad social o lingüística, en su discapacidad, y en virtud del respeto al derecho humano de la educación para todos los seres humanos, y del objetivo que la escuela se propone alcanzar que es el éxito educativo de todos los alumnos, el currículo debe adaptarse a esta diversidad (MIUR, 2007).

El diseño curricular debe prestar especial atención a la diversidad y a las diferencias de valores. En este sentido, la escuela debe posicionarse como una institución que aplica culturas, políticas y prácticas a favor de la inclusión, logrando garantizar una acción pedagógica personalizada e individualizada, capaz de intervenir, de manera original y eficaz, a través de la elaboración del currículo a favor de dichas situaciones.

La elaboración del currículo por parte de los profesores se traduce en la redacción de un texto que se hace público y que resume las actividades y acciones educativas en favor de los alumnos. Por lo tanto, es importante la forma en que se redacta el currículo, ya que, por un lado, se perciben las competencias pedagógicas de los profesores y, por otro, las respectivas responsabilidades de las acciones educativas que ponen en práctica en beneficio de los alumnos, pero también la responsabilidad de la escuela y su función como centro educativo, la responsabilidad de la educación para la cultura, el tipo de participación que se espera de los ciudadanos y la distribución de la cultura entre los distintos grupos sociales (Gimeno, 2010).

Partiendo de estas premisas, los siguientes párrafos abordan la descripción del trabajo por proyectos, considerado como uno de los planes de estudio más discutidos y controvertidos de nuestro sistema educativo.

2.2.1. El currículo basado en proyectos: definición y características.

Una de las definiciones más pertinentes de currículo es la que aporta Gimeno (2010) ya que lo considera como una sección de los contenidos de cada disciplina para ser enseñados y aprendidos.

El currículo basado en proyectos se ajusta plenamente a esta definición, ya que representa la posibilidad de enseñar una o varias disciplinas mediante esta metodología. Las principales características del trabajo por proyectos son: generalidad, innovación y colegialidad.

Fue en 1918 cuando el pedagogo Kilpatrick publicó su libro "Método de proyectos", en el que describía detalladamente el trabajo por proyectos, que ha ido adquiriendo cada vez más importancia desde entonces y hasta la actualidad. En particular, se observa que el trabajo por proyectos tiene un carácter general, en el sentido de que no está dirigido a un nivel escolar concreto y no se refiere sólo a ejes culturales particulares, sino que es general y se presta a cualquier contexto escolar o no escolar (Fierli, 2003).

En referencia al contexto escolar, es posible definir un proyecto didáctico como un proceso de enseñanza-aprendizaje (con objetivos, procedimientos didácticos, métodos de evaluación) centrado en un tema extraescolar (extraído del mundo, de la experiencia), aparece como una "enseñanza puente", sostiene Castoldi (2013), ya que conecta la experiencia real en la que se inspira con el itinerario didáctico de carácter multidisciplinar, para alcanzar los objetivos marcados.

La experiencia real, como punto de partida para idear un proyecto, se refiere a una situación-problema a abordar de especial interés para los alumnos, y debe inducirles, a través de diversas acciones previstas en el proyecto, a descubrir nuevos conocimientos y buscar nuevas soluciones. El punto de partida del proyecto, la situación-problema, especifica el contexto en el que se va a realizar el proyecto. Contexto lleno de interacciones sociales, requisito indispensable para atender la diversidad de aprendizaje de los alumnos, que logran aprender juntos con la colaboración mutua (Balongo y Merida, 2017).

Esta es la verdadera eficacia del trabajo por proyectos, y su verdadera innovación, es decir, inducir a los estudiantes a buscar formas alternativas del conocimiento (Hernandez, 2002). De hecho, también supone una innovación en la profesionalidad del profesorado, que debe plantearse, durante la ejecución del proyecto, como consultor y colaborador, enseñando y aprendiendo junto a los alumnos (Carreira, 2018).

El trabajo del proyecto comenzó a desarrollarse en cuanto el Parlamento italiano promulgó los Decreti Delegati (1974), que establecían los órganos de participación democrática en la escuela para hacer realidad la interacción con la comunidad social y cívica. Se trata de órganos colegiados como el Consejo de Clase o Interclase, el Consejo de Profesores, el Consejo Escolar, el Consejo de Dirección, el Consejo de Disciplina de Alumnos (actual Comité de Disciplina) y la Comisión de Evaluación del Servicio Docente, todos ellos todavía existentes y en pleno funcionamiento, al igual que las normas de celebración de sus elecciones. Otra institución característica de la participación democrática en la vida escolar es la Asamblea de alumnos (de la clase o de la escuela) y de los padres, y su participación en los consejos de clase y en los consejos escolares (DPR416, 1974).

Dentro de la Junta de Profesores, en la que participan todos los profesores, se identifica un "Grupo de Proyecto Operativo", formado por el Director o su delegado, los profesores con funciones instrumentales¹⁰ y el Director de Servicios Generales y Administrativos. El grupo está dirigido por un coordinador-responsable que tiene la tarea de diseñar y ejecutar el proyecto y presentarlo a la junta directiva para su aprobación. Este procedimiento muestra el carácter colegiado, ya que los diferentes componentes de la escuela están involucrados, cada uno por sus competencias compartiendo la actividad del proyecto con responsabilidad (Tortorici, 2003).

Hay otras características del trabajo por proyectos que perfilan sus peculiaridades, según Finazzi (2018), por ejemplo en función de los objetivos que se persiguen, en función de la duración, en relación con las disciplinas implicadas, o en función del lugar donde se desarrollan las actividades previstas en el proyecto o en función de los recursos financieros necesarios. Así pues, la siguiente clasificación, ciertamente no exhaustiva, se hace para dar una visión general de los tipos de proyectos más habituales en las escuelas. Según los objetivos, se distingue entre:

proyectos didácticos y educativos.

Los primeros tienen como objetivo adquirir un conocimiento profundo de los conceptos de una disciplina específica objeto del proyecto, es decir, conseguir adquirir habilidades cognitivas o metacognitivas por parte de los alumnos, como ser capaces de encontrar información útil, seleccionarla en función de su importancia para el proyecto, ser capaces

¹⁰ Los profesores encargados de la Función Instrumental (F.S.) se ocupan de aquellas áreas concretas de la organización escolar para las que es necesario racionalizar y ampliar los recursos, controlar la calidad de los servicios y promover la formación y la innovación. Los profesores del S.S. son nombrados por resolución de la Junta de Personal Docente de acuerdo con el Plan de Oferta Educativa y para la realización de proyectos de formación en convenio con organismos e instituciones externas (CCNL, 2007, p. art. 33). En general, las funciones instrumentales son

- Gestión del Plan de Oferta Educativa (P.O.F.)
- Apoyo a los profesores
- Apoyo a los estudiantes
- Inclusión y bienestar en la escuela
- Escuela - Familia - Territorio - Proyectos internacionales.

de organizarla en marcos sistemáticos de uso, en definitiva, ser capaces de activar nuevas estrategias de aprendizaje y utilizar conocimientos ya poseídos en otros contextos.

Los proyectos educativos, en cambio, tienen objetivos relacionales y de comportamiento. Las actividades del proyecto implican la aplicación de diversas metodologías, entre las que destacan el aprendizaje cooperativo, el pensamiento crítico y el aprendizaje servicio (Heras y otros, 2018), o incluso el juego de roles, la resolución de problemas, que implican la posibilidad de que el alumno tenga un papel activo, tanto individual como en el grupo de trabajo, en su proceso de aprendizaje (Fierli, 2003), siendo capaz de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, aumentando así la autoestima y la confianza en sí mismo.

En esta situación, los proyectos educativos pueden tener como objetivos la adquisición de la capacidad de trabajar en grupo, de colaborar con otros, tejiendo una relación de interdependencia entre los miembros, para poder contrastar mutuamente ideas, opiniones, experiencias, conocimientos, consiguiendo fomentar el sentido de la responsabilidad personal, proporcionando el conocimiento y la aceptación de las normas de convivencia civil en el respeto a los demás, la socialización y la aceptación de la comunidad en la que se trabaja (Alvarez, DelCarmen y otros, 2010).

La otra metodología utilizada en el trabajo por proyectos es el pensamiento crítico, que pretende desarrollar el sentido de la racionalidad y el pensamiento crítico de los alumnos, para estimularlos a reflexionar sobre las cuestiones que implica el proyecto, a ser responsables en las elecciones que hacen, a evaluar las consecuencias de sus decisiones, a ser autónomos y a ser capaces de afrontar y resolver las situaciones que les depara el futuro.

El aprendizaje servicio es una metodología didáctica adecuada para proyectos sociales, ya que pretende desarrollar en los alumnos un aprendizaje útil y prescindible para la

mejora de la comunidad escolar y extraescolar. Se adapta bien a los proyectos que tienen lugar fuera de la escuela y que requieren la coordinación, la ayuda y el apoyo de organizaciones ajenas a la escuela y que operan en el área de la misma (Heras y otros, 2018).

La perspectiva educativa del trabajo por proyectos debe contener, según Hernández (2002), varias visiones:

- una política, cuando uno aprende a tomar decisiones y a responsabilizarse de ellas;
- una educativa, cuando uno es capaz de aprender de los demás;
- una curricular, ya que el proyecto, aunque se basa en las disciplinas, se inspira en la realidad en la que se vive y debe tener en cuenta los cambios que se producen en la sociedad,
- y, por último, una visión del conocimiento, que debe fomentar el deseo y el interés por aprender por parte de los alumnos, que serán capaces de enfrentarse a la complejidad del conocimiento.

En realidad no se percibe la distinción entre proyectos didácticos y educativos según sus objetivos, ya que muchos proyectos tienen ambos.

Otra distinción que hay que hacer sobre los proyectos es en relación con su duración:

proyectos pequeños y grandes

en función del tiempo durante el que se puedan desarrollar las actividades y se alcancen los objetivos marcados por el proyecto.

El pequeño proyecto suele realizarse en diez horas, se desarrolla dentro de una única disciplina (monodisciplinar), sus objetivos son de carácter cognitivo-disciplinar y consisten en profundizar en los conocimientos ya adquiridos. El gran proyecto, que suele abarcar varias disciplinas (multidisciplinar), puede alcanzar un máximo de cien horas,

ocupando un lugar importante en el plan de estudios. Sus objetivos son tanto de carácter formativo, tendentes a que los alumnos adquieran nuevas competencias disciplinares cognitivas, como objetivos relacionales y de comportamiento vinculados al desarrollo de la personalidad (Fierli, 2003).

Por último, puede haber el:

proyecto abierto o cerrado

sobre la base de si es posible intervenir realizando cambios. Está cerrado si sus partes han sido planificadas al detalle desde el principio del proceso de redacción, y por tanto la progresión, desarrollo y realización del proyecto está garantizada sin necesidad de modificar nada. Un proyecto es abierto si, por el contrario, se diseña sobre la base de un simple esquema en el que las partes individuales no están claramente especificadas, con el resultado de que es necesario realizar cambios, correcciones o adiciones incluso durante la ejecución (Finazzi, 2018).

Según el lugar donde se desarrollan las actividades, distinguimos los:

proyectos escolares o extraescolares

dependiendo de si necesitan o no salir de la escuela.

Los proyectos escolares, como los de informática o ciencias que se desarrollan en el aula correspondiente, permiten a los alumnos, mediante ejercicios y aplicaciones prácticas continuas, convertirse en especialistas en esa disciplina, y pueden tener como objetivo final la realización de un producto o la evaluación de la calidad de un producto o software. Los alumnos tienen la oportunidad de observar, investigar, formular hipótesis y demostrar sus ideas.

En los proyectos extraescolares es necesario salir al exterior, abandonar el aula y el edificio escolar. Esto se debe a que las actividades del proyecto se basan en el contacto directo con la comunidad y la zona donde se encuentra la escuela. En general, los proyectos extraescolares tienen características sociales, en el sentido de que el objetivo es mejorar las dinámicas sociales y la realidad que se estudia. En este tipo de proyectos se incluyen proyectos de inclusión y de lucha contra el abandono escolar, así como proyectos de puesta en valor del patrimonio artístico, cultural, natural y medioambiental (Heras y otros, 2018).

Fuera de las aulas, o en el extranjero, también se realizan proyectos de profundización lingüística y laboral, caracterizados por dos tipos de aprendizaje, el primero en el aula, y el segundo a través de experiencias, prácticas y puestos de trabajo en entidades empresariales públicas o privadas en Italia o en el extranjero.

Un tipo particular de proyecto cuyas actividades pueden desarrollarse fuera de los muros de la escuela es el de los fondos integradores, cuyo objetivo principal es lograr un aprendizaje significativo para los alumnos con necesidades educativas especiales, gracias a un contexto particular que les permita incluirse más fácilmente en la escuela.

El fondo, creado por los profesores, puede ser imaginativo en el caso de los recorridos de aprendizaje recreados con personajes de cuentos de hadas en el centro; puede ser un fondo cuyas actividades educativas y didácticas se desarrollen en el laboratorio, el teatro, la imprenta, la creación de la banda o el coro del colegio; puede ser un fondo realista, como las actividades que se desarrollan en un entorno natural, el bosque, o medios de transporte como el tren o el tranvía. Se trata de proyectos abiertos, es decir, son muy flexibles en el sentido de que se pueden introducir cambios en las estrategias pedagógicas utilizadas o se puede recalibrar todo el proyecto porque se han encontrado errores durante la primera aplicación. Este tipo de proyectos se basan en la pedagogía institucional, que

ha situado el contexto estructural y organizativo, y las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, en el centro de las actividades docentes (Finazzi, 2018).

Otra clasificación puede referirse al tipo de financiación que utiliza la escuela para llevar a cabo las actividades inherentes al proyecto. Están los:

Proyectos PON y POR

Los proyectos pueden ser financiados por los Fondos Estructurales europeos, es decir, el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FESR), que son los principales instrumentos financieros de la política regional de la Unión Europea, cuyo objetivo es reforzar la cohesión económica, social y territorial y reducir las diferencias entre las regiones más y menos avanzadas.

El FSE centra sus inversiones en las personas tratando de mejorar su formación y empleo, la educación, las competencias y el aprendizaje permanente.

El FESR, por su parte, invierte en áreas que fomentan el crecimiento económico y social de las zonas más desfavorecidas para mejorar su competitividad. Para el periodo de programación 2014-2020, el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación se encargará de ejecutar el Programa Operativo Nacional (PON) para las escuelas, para el desarrollo de las competencias y la mejora del entorno de aprendizaje, que incluye intervenciones para desarrollar las competencias y promover la inclusión, financiadas por el FSE, e intervenciones para mejorar los entornos de aprendizaje y el equipamiento, financiadas por el FESR.

También se ha aprobado la financiación europea a través de la aplicación de los Planes Operativos Regionales (POR), en Sicilia en materia de educación, con los siguientes objetivos:

- combatir la reducción del abandono escolar;

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

- la igualdad de condiciones y de acceso a la educación y al aprendizaje permanente;
- mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza superior para los estudiantes en situaciones desfavorecidas;
- mejorar la adecuación de los sistemas de educación y formación al mercado laboral para facilitar la transición de la educación al trabajo .

La tabla 6 muestra la clasificación de los proyectos.

Tabla 6
Clasificación de los proyectos

Clasificación de los proyectos		
criterio	Tipo de proyectos	Características
Objetivos	Educación	Objetivos relacionales y de comportamiento, con metodologías cooperativas
	Didáctica	Objetivos relacionados con las disciplinas: profundización disciplinar
Disciplinas	Monodisciplina	Profundización en la informática, los idiomas o la experiencia laboral, vinculada al curso de estudio.
	Multidisciplina	Multidisciplina
Tiempo	Pequeño	Hasta 10 horas
	Genial	Hasta 100 horas o todo el año escolar
Ubicación	Dentro del aula	Informática, idiomas u otra materia
	Fuera del aula	Carácter social, inclusión (para entornos integradores), educación, valorización del patrimonio natural y medioambiental, alternancia de tareas escolares
Cambios	Cerrado	Estructura de proyecto definida
	Abierto	Esquema de la estructura de diseño
Financiación	Fondos europeos	FSE - FESR
	Fondos Europeos - Planes Operativos Regionales	POR Sicilia 2014/2020, para las escuelas, las competencias y el entorno de aprendizaje.

Nota. Se trata de un prospecto que destaca las características y el tipo de proyecto según criterios precisos.

A continuación, se exponen las fases a través de las cuales se construye un proyecto, válido tanto en la escuela como en otros contextos. Todo el proceso de trabajo de un proyecto, desde el principio hasta el final, implica primero un estudio preliminar para determinar los objetivos precisos, la realización de actividades y, por último, una evaluación para comprobar la eficacia y eficiencia del proyecto.

2.2.2. Construcción del proyecto: fases.

La preparación de un proyecto, sea cual sea el contexto, es una operación muy compleja, que consiste en una serie de actividades coordinadas que se llevan a cabo para alcanzar uno o varios objetivos. Requiere una combinación de recursos, tanto humanos como materiales, una organización temporal y unos objetivos determinados a alcanzar.

Es un trabajo dinámico, en constante evolución, y no es fácil de realizar, por lo que es importante seguir cuidadosamente las fases, gracias a las cuales la tarea de realizar un proyecto será más fácil.

Las fases son:

- Diseño o Identificación
- Aplicación o Realización
- Evaluación (Rivas, Mieles y Bolano, 2017).

La primera fase, el diseño, es muy importante y representa la identificación del problema o situación de partida, que se resolverá gracias a la ejecución del proyecto. En el contexto escolar, la definición del problema debe surgir del análisis de necesidades y puede referirse a diferentes cuestiones, no necesariamente relacionadas con las disciplinas de estudio, sino que se relacionan con temas generales de interés para los estudiantes, como una necesidad en la zona, o un problema escolar o social (Finazzi, 2018).

Después del problema, hay que definir los objetivos que se quieren alcanzar.

En el caso de los proyectos educativos, es importante definir los aprendizajes disciplinares y educativos, especificando los conocimientos, habilidades y competencias que el proyecto quiere perseguir (Pellerey, 1994), pero también la realización concreta de un objeto, o la redacción de una comunicación, una guía, un mural, un vídeo (Sanchez, 2018).

Tras la definición de los objetivos, un cuidadoso análisis del contexto - aula dentro del cual implementar el proyecto, es decir, los beneficiarios los estudiantes; seleccionar las actividades, metodologías, herramientas y acciones que deben llevarse a cabo para lograr los resultados, considerar los recursos útiles (humanos, materiales y financieros) para la implementación del proyecto, y su duración.

La siguiente fase es la de ejecución, es decir, la realización real del proyecto y las actividades y acciones relacionadas. Durante esta fase es necesario realizar una autoevaluación sobre el funcionamiento del proyecto, denominada "seguimiento", es decir, el control cuidadoso y sistemático del progreso de las actividades, con el fin de garantizar que los recursos empleados, los plazos fijados, los resultados y las operaciones realizadas se desarrollan según lo previsto y, si es necesario, corregir la divergencia entre el progreso previsto y el real (Tortorici, 2003).

2.2.3. Verificación y evaluación del proyecto.

La última etapa del establecimiento del proyecto es el seguimiento y la evaluación.

Cabe destacar que, según Gimeno (2010), la puesta en marcha de un currículo por proyectos supone la elaboración de un texto que abarque la complejidad de los objetivos de la educación. Para ello, es imprescindible que el texto sea original e innovador, aunque ello no garantice que las intenciones educativas y didácticas planteadas en el proyecto se traduzcan en la consecución de los objetivos marcados, es decir, en un aprendizaje real de conocimientos, habilidades o competencias en beneficio de los alumnos.

Para evitar incurrir en estos riesgos, es esencial evaluar y comprobar el proyecto y, si es necesario, hacer cambios, correcciones y adiciones.

Según Finazzi (2018), la evaluación del proyecto educativo y didáctico se refiere a los elementos que se relacionan con la eficacia y la eficiencia del proyecto, comparando los resultados alcanzados con los esperados y con los recursos empleados.

Se trata de conocer la idoneidad y congruencia de los recursos financieros y territoriales disponibles con respecto a los realmente presupuestados para la ejecución del proyecto, pero también de conocer la eficacia de los elementos puramente pedagógicos presentes en el proyecto, como las metodologías y herramientas didácticas elegidas, la satisfacción de los alumnos, en términos de adherencia y participación activa, y de sus familias, tanto del nivel de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades y competencias obtenidas por los alumnos al final del proyecto.

La evaluación del proyecto tiene lugar en tres momentos importantes:

- la evaluación ex - ante, que se refiere a la fase de definición de la idea de la que parte el proyecto;
- la evaluación in itinere (seguimiento), que representa un análisis crítico de los datos recogidos, relativos a cada actividad del proyecto, sobre la forma en que se alcanzan progresivamente los objetivos perseguidos, consiguiendo estimar por adelantado los resultados (Tortorici, 2003)
- la evaluación ex post, la secuela, una fase en la que se analizan las acciones que condujeron a los resultados y, si es necesario, se logra reformular el plan de acción, imaginando nuevas tareas para mejorarlo (Rivas, Mieles y Bolano, 2017).

El proceso de evaluación de un proyecto educativo-didáctico es responsabilidad del Grupo de Diseño Operativo (GOP) identificado dentro de la Junta de Profesores, que tiene la tarea de realizar el seguimiento, la evaluación in itinere y la evaluación final.

Para la fase de evaluación de un proyecto, que debe certificar su validez, es conveniente tener en cuenta algunos criterios orientativos, entre los que destacan

- protagonismo por parte de los alumnos, que contribuirán al éxito del proyecto si participan activamente en las actividades, si su proceso personal de aprendizaje ha permitido la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades y ha mejorado ciertos aspectos de su personalidad;
- transversalidad, el proyecto debe conducir a una interconexión entre diferentes áreas temáticas;
- ordinario, el proyecto debe tener lugar en la vida cotidiana de la escuela;
- interinstitucionalidad: para el éxito de un proyecto, sobre todo si es de gran envergadura, es imprescindible la vinculación con organismos o instituciones extraescolares (Tortorici, 2003).

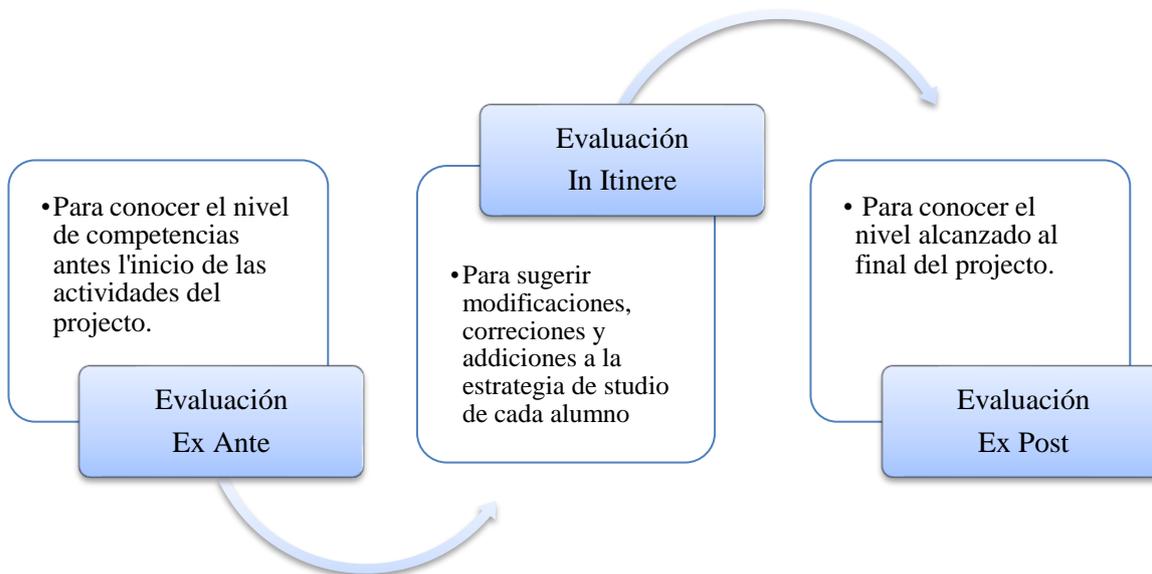
La validez del proyecto, así como en términos de eficiencia y eficacia, debe evaluarse en función del aprendizaje por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos durante las actividades planteadas en el proyecto, determinando así si se han alcanzado o no los objetivos formativos y educativos del proyecto.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos se realiza exactamente igual que la evaluación del proyecto, es decir, en tres etapas distintas:

- ex - ante, en el momento en que los profesores, a través de la administración de las pruebas de acceso, conocen el nivel de conocimientos, habilidades y competencias (pre requisitos) antes del inicio de las actividades didácticas - educativas del proyecto;
- in itinere, a través de la evaluación formativa;
- a posteriori, mediante la evaluación sumativa.

La figura 4 resume la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Figura 4
Evaluación del aprendizaje de los alumnos



Nota. Se muestran las tres etapas en las que tiene lugar la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El primer tipo de evaluación, la realizada ex ante, corresponde a aquellas actividades que preceden a la intervención docente propiamente dicha, y consiste, por parte del profesor, en realizar un análisis de las necesidades de los alumnos, tanto en lo que se refiere a sus necesidades educativas, didácticas y emocionales, como en determinar el nivel cuantitativo y cualitativo de los conocimientos, habilidades y competencias que poseen los alumnos (pre - requisitos), con el fin de diseñar y calibrar eficazmente la acción docente.

Una vez diseñada y puesta en práctica la acción didáctica, el profesorado activa la evaluación formativa durante el proceso o intervención didáctico-educativa. Se trata de una evaluación continua, ya que es el seguimiento de la trayectoria de aprendizaje de los alumnos, para tener la posibilidad de sugerir modificaciones, correcciones y adiciones a la estrategia de estudio de cada alumno.

La evaluación sumativa tiene como objetivo conocer los niveles de aprendizaje de los alumnos y asigna, según el nivel alcanzado, un valor preciso (calificación o juicio). Se refiere a la superación de exámenes, preguntas, pruebas escritas y es emitido por los profesores al final del año escolar. Se trata de una evaluación a posteriori, es decir, al final del proyecto realizado durante el proceso educativo y de enseñanza.

Es fundamental que el profesorado consiga combinar la evaluación formativa y sumativa para poder hacer un seguimiento minucioso del estilo de aprendizaje de los alumnos, realizando cambios, y al mismo tiempo revisar, si es necesario, sus estrategias de enseñanza, para tener facilidad, objetividad y coherencia en la verificación de los resultados obtenidos (Parmigiani, Boni y Cusinato, 2018).

Se considera que la evaluación y verificación de los proyectos debe ser coherente con toda la planificación curricular, excluyendo la posibilidad de fragmentar todo el recorrido educativo - didáctico, produciendo una miríada de proyectos que muchas veces no están relacionados. Los proyectos formulados deben estar documentados, en el sentido de que deben formar parte del PTOF, deben ser transferibles en el tiempo y en el espacio, en el sentido de que se puedan volver a proponer durante los siguientes cursos escolares y se implementen en beneficio de otras clases del centro, pero sobre todo deben convertirse en prácticas escolares coordinadas, compartidas e intencionadas (MIUR, 2018).

En la siguiente sección abordamos el aprendizaje basado en proyectos (ABP), destacando los efectos beneficiosos para alumnos y profesores. En virtud de una revolución del hacer escuela, para los primeros se habla de un aprendizaje significativo que crea competencias, y para los segundos, los profesores son considerados colaboradores en la construcción del conocimiento.

2.3. Aprendizaje basado en proyectos.

En la actualidad se sabe que el aprendizaje se produce no sólo a través de la tradicional lección magistral, y ya no puede limitarse a la "simple transmisión de contenidos del profesor al grupo de alumnos" (Gallardo, 2013, p. 6), ya que representa sólo un almacenamiento de nociones y conocimientos, estéril para los fines del aprendizaje de los alumnos. Con ello no se pretende restar importancia ni validez a los métodos tradicionales de enseñanza, sino simplemente reiterar cómo deben renovarse e innovar, pues los conocimientos mnemotécnicos ya no son suficientes, sino que son imprescindibles para promover un aprendizaje significativo. Los ingredientes esenciales para dicho aprendizaje, como sugiere Ausubel, citado por Sánchez (2018) son el interés, la perspectiva crítica y la cooperación, pero también la capacidad de procesar la nueva información con la que ya posee el alumnado, gracias al uso del pensamiento estratégico, de manera que adquiera la competencia de "aprender a aprender" (Cuevas y Civico, 2018, p. 35).

El aprendizaje significativo es la base del trabajo por proyectos, trabajo que no se cuenta entre las metodologías de enseñanza ni entre la pedagogía del aprendizaje (Hernandez, 2002), sino que representa un trabajo a través del cual se modifica el papel de la escuela en virtud de los cambios que experimenta la sociedad. El trabajo por proyectos encuentra su lugar pedagógico en la teoría constructivista¹¹ del aprendizaje, consagrada por Dewey, Montessori, Bruner y otros.

Dewey (2018), psicólogo estadounidense y fundador de la "escuela nueva", sostiene una escuela democrática en la que todos son iguales y en la que el conocimiento se basa en la experiencia, ya que es el motor del desarrollo de la personalidad y del potencial

¹¹ Según la teoría del constructivismo, el conocimiento es un producto activo del sujeto, está anclado en el contexto concreto y tiene lugar mediante formas de colaboración y negociación social. En el ámbito del aprendizaje, las aplicaciones de esta teoría se refieren a la formación de habilidades útiles para "aprender a aprender" (Pavone, 2014).

humano. Montessori argumenta que la educación es un medio para el pleno desarrollo de las facultades humanas, que permitirá al hombre pensar libremente y crecer como ciudadano. En el centro de su pensamiento pedagógico está el niño y su potencial, que se despliega a través de la educación en un entorno acogedor y con materiales adecuados. También presta especial atención a la forma en que se adquiere la educación, es decir, a través de las palabras del profesor y de las experiencias realizadas en el entorno social y escolar.

Bruner (1997) habla de la vertiente personal de la educación, refiriéndose al impacto positivo que la educación debe tener en el alumno y ser capaz de garantizarle, a través de la estimulación y el desarrollo de sus capacidades y habilidades, en definitiva, su autoestima, [...] para tener éxito en el mundo, tanto en la escuela como después de ella" (p. 52).

El aprendizaje basado en proyectos, en adelante denominado ABP, produce varios beneficios para los profesores y los alumnos, los primeros porque tienen intercambios de información, ideas, estrategias y métodos tanto entre ellos como con expertos externos, y los segundos, los alumnos, tienen la oportunidad de aprender de una forma dinámica, auténtica y desinteresada, a diferencia de los métodos tradicionales, como la lección frontal.

Los beneficios del ABP para los estudiantes son:

- la adquisición de conocimientos, la destreza práctica, la creatividad y la imaginación en el caso de los proyectos que implican la realización de un producto, como un objeto concreto, un cartel, un vídeo, o en los proyectos informáticos, que implican el uso de la tecnología, o en los de profundización lingüística;
- capacidad y voluntad de resolver problemas difíciles, que constituyen la base del proyecto;

- capacidad de trabajar en grupo de forma cooperativa;
- el sentido de la responsabilidad hacia el desarrollo del propio proceso de aprendizaje, pero también la capacidad de autoguiado y autoevaluación en este proceso;
- desarrollo de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, para ser responsable, comprometido y autónomo en la resolución de problemas de la vida real;
- la curiosidad y la motivación por aprender, ya que los alumnos son proclives a buscar en diferentes fuentes toda la información útil, seleccionarla y retener la más relevante para los objetivos del proyecto (Heras, Mosquera y Timmer, 2018).

El ABP, por tanto, pretende más crear competencias que conocimientos y habilidades (Pedone, Domino y Iovino, 2017).

Una vez comprendido el fuerte vínculo entre el ABP y las competencias, en el siguiente apartado enumeramos las competencias clave dictadas por el Parlamento Europeo que son obligatorias al final del primer y segundo ciclo de la educación.

2.3.1. Trabajar en los conocimientos, habilidades y competencias.

Si escucho olvido, si veo recuerdo, si hago entiendo

(Confucio)

El aprendizaje basado en proyectos y la adquisición de competencias están estrechamente relacionados. Jurado (2009) sostiene que el proyecto cultiva competencias para el papel activo de los profesores, los alumnos e incluso sus familias. Una vez enumeradas las ventajas del ABP, se aborda ahora la cuestión de las competencias.

Las numerosas reformas del sistema educativo internacional y nacional han sustituido la típica enseñanza nocionista y enciclopédica por una flexible e interdisciplinar centrada en el conocimiento y basada en las competencias. Estas reformas fueron dictadas por la Unión Europea con el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) en

2005, proyecto promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y finalmente, en 1994, por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (Moreno, 2010).

En Italia, siguiendo la Recomendación de la Unión Europea (2006), se han redactado las Indicaciones Nacionales (2012), y las más recientes Indicaciones Nacionales y Nuevos Escenarios (2018), que proporcionan una descripción detallada y comentarios apropiados sobre las competencias básicas, válidas para el primer y segundo ciclo educativo. En primer lugar, hay que determinar las definiciones entre conocimientos, habilidades y competencias, y luego establecer las diferencias.

Las definiciones más adecuadas son:

- el conocimiento es el resultado de la asimilación de información a través del aprendizaje;
- las habilidades son cognitivas si se refieren al pensamiento lógico, intuitivo y creativo, y prácticas si se refieren a la destreza manual y al uso de métodos, materiales y herramientas;
- la competencia significa el saber hacer, es decir, la capacidad demostrada de utilizar los conocimientos, las aptitudes y las habilidades personales, sociales y/o metodológicas en situaciones de trabajo o estudio en términos de autonomía y responsabilidad (UE, 2006).

Para la comprensión de las diferencias entre los conceptos definidos anteriormente, es útil una máxima de Confucio: "Si escucho, olvido, si veo, recuerdo, si hago, entiendo", entendida como la posibilidad de concretar el conocimiento asimilado y aprender un concepto a través de las implicaciones prácticas.

La competencia es "saber actuar" y sólo se manifiesta en el contexto de una situación concreta y real, en la que el alumno se aplica, se moviliza y manifiesta su competencia.

Ya a principios del siglo XX, Salvemini (Baldacci y otros, 2009) reclamaba una renovación de la escuela, que no debía basar su función en la transmisión estéril de contenidos enciclopédicos, sino en una enseñanza dirigida a la adquisición de competencias, porque éstas permanecen impresas en los alumnos incluso cuando olvidan lo que han estudiado. Este concepto será retomado, en tiempos recientes, por el filósofo francés Morin (1999), cuando se refiere a la belleza de las "cabezas bien hechas" en lugar de las "cabezas bien llenas".

La competencia no niega el conocimiento, de hecho se basa en él (DaRe, 2013), aunque Gimeno (2008) considera la competencia más que el conocimiento y las habilidades, porque representa la capacidad de hacer frente a demandas complejas en contextos particulares.

Para la definición más completa de las competencias, hay que remitirse a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006), que enumera las competencias clave, necesarias para todos e indispensables para lograr un desarrollo personal pleno y armonioso, una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Se presenta la figura 5 que resume las ocho competencias clave.

Figura 5
Competencias clave



Nota. El gráfico es una representación de las ocho competencias clave.

Las ocho competencias clave son:

1) Comunicación en la lengua materna.

Se refiere a la capacidad de expresar y comprender, tanto oralmente como por escrito, conceptos, pensamientos, hechos y opiniones en la lengua materna, para interactuar en diferentes contextos: cultural, social, laboral, educativo, de formación y de ocio. Para los estudiantes, dominar su lengua materna significa no ser excluidos o marginados de la escuela y de los contextos mencionados, y poder luchar contra el analfabetismo de retorno¹², que conduce a la exclusión de los derechos civiles, del derecho de voto y de la discriminación en el trabajo.

¹² Es el fenómeno que se refiere a la pérdida de aquellas habilidades asimiladas durante la trayectoria escolar normal, debido a su no utilización en el tiempo. Puede eliminarse mediante la inclusión de planes de formación para adultos. Extraído de: [https://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo-di-ritorno_\(Lexicon-of-the-20th-Century\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo-di-ritorno_(Lexicon-of-the-20th-Century)/)

2) Comunicación en lenguas extranjeras.

Estas competencias son las mismas que las anteriores, pero relacionadas con la lengua extranjera, y permiten la comparación entre diferentes culturas. En vista de la adquisición de estas competencias y de la presencia de muchos alumnos extranjeros y, por lo tanto, de la cultura multiétnica, se ha introducido en los centros de enseñanza secundaria italianos la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning), según la cual una disciplina no lingüística debe enseñarse en inglés a partir del tercer curso para los institutos lingüísticos y a partir del quinto para los institutos clásicos, científicos y técnicos (DPR88, 2010) (DPR89, 2010).

3) Competencias matemáticas y competencias en ciencia y tecnología.

Se trata de habilidades relacionadas con la aplicación del pensamiento matemático para resolver problemas en situaciones cotidianas, y también relacionadas con la aplicación de modelos matemáticos de pensamiento y presentación. Estos modelos, modelos matemáticos de pensamiento, se refieren a competencias no sólo relacionadas con la disciplina de las matemáticas, sino que abarcan competencias transversales como las relacionadas con la comunicación, la comprensión de otros puntos de vista y el respeto a la opinión de los demás.

Los segundos modelos, de carácter puramente estadístico, se refieren a las habilidades para saber representar los fenómenos naturales, el mundo y la sociedad, utilizando tablas, gráficos y mapas. Estas habilidades están en la base del pensamiento computacional y la codificación, es decir, facilitan el proceso mental que permite resolver problemas de diversa índole gracias a métodos, herramientas específicas y estrategias precisas (MIUR, 2018). Además de las habilidades matemáticas están las de la ciencia y la tecnología y se relacionan con la comprensión, la identificación y la resolución de problemas con los fenómenos del entorno. Es fundamental aplicar una enseñanza de las ciencias basada en

la experimentación, para que los alumnos se planteen preguntas, construyan hipótesis, experimenten, recojan datos, formulen hipótesis y las pongan a prueba, con el fin de desarrollar el pensamiento lógico y crítico.

4) Competencias digitales.

Éstas se relacionan con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), competencias que pueden utilizarse en el futuro en el trabajo, la comunicación y el ocio. Competencias relacionadas con el uso de ordenadores y dispositivos para buscar e intercambiar información a través de redes y con el apoyo de Internet.

5) Aprender a aprender.

Estas competencias tienen por objeto preservar el aprendizaje, saber organizar el aprendizaje mediante una organización eficaz del tiempo y del espacio, saber buscar y seleccionar la información útil para aportar nuevos conocimientos. Son competencias que necesitan adquirir, a priori, motivación y autoestima.

6) Competencias sociales y cívicas.

Las competencias sociales se refieren al aprendizaje de comportamientos personales destinados a garantizar la resolución eficaz y constructiva, por parte de los alumnos, de todos los posibles conflictos de la vida social y laboral; las competencias cívicas están relacionadas con el conocimiento de las herramientas para poder participar plenamente en la vida civil y democrática de la propia comunidad. Hoy en día se aprenden en las escuelas italianas a través de la enseñanza de la disciplina "Ciudadanía y Constitución", que pretende desarrollar, al mismo tiempo, otras competencias como aprender a aprender, comunicarse, resolver problemas, establecer conexiones y relaciones entre distintas disciplinas, adquirir e interpretar información y, por último, planificar, de las que tanto hemos hablado en este capítulo.

7) Sentido de la iniciativa y espíritu empresarial.

Se trata de competencias relacionadas con el desarrollo de la propensión a traducir las ideas en acción. Las características específicas son la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, la planificación de proyectos y la fijación de objetivos. Estas competencias, si se desarrollan desde una edad temprana de los alumnos, pueden ser utilizables en la vida cotidiana, en el trabajo, en la sociedad, ya que implican una mayor conciencia de las oportunidades y limitaciones del contexto y una mayor propensión a evaluarlas en relación con la consecución de los objetivos fijados.

8) Conciencia y expresión cultural.

Están vinculados a la creatividad, la expresión y las emociones que pueden surgir de la música, las artes, las artes escénicas y las artes visuales. Estas habilidades también provienen de la disciplina de la historia, que se enseña desde una perspectiva diferente que busca transmitir las formas en que la humanidad ha enfrentado y resuelto los problemas de convivencia, búsqueda y organización de recursos y defensa.

A modo de resumen, se presenta la tabla 7 que muestra que las cuatro primeras competencias clave y la octava son culturales porque están vinculadas a disciplinas específicas, mientras que las otras tres competencias corresponden a todas las disciplinas.

Tabla 7

Tabla sinóptica de correspondencia entre competencias clave y disciplinas

Competencias clave	Disciplinas afines
1. Comunicación en la lengua materna	Lengua materna (italiano)
2. Comunicación en lenguas extranjeras	Lengua extranjera (inglés, francés, español, alemán, etc.)
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Matemáticas Ciencia Tecnología Geografía
4. Competencias digitales	Informática
5. Aprender a aprender	Todas las disciplinas
6. Competencias sociales y cívicas	Todas las disciplinas
7. Competencias sociales y cívicas	Todas las disciplinas
8. Conciencia y expresión cultural	Historia Música Arte Educación física

Nota. *Tabla sinóptica de correspondencia entre competencias clave y disciplinas*, di Scapin C., 2019. Del perfil operativo al PEI por competencias. En D. Ianes, S. Cramelotti y C. Scapin, *Perfil de funcionamiento basado en la CIF-CY y Plan Educativo Personalizado*, p. 189,

Las competencias descritas en el párrafo anterior se dirigen a todos los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales, habida cuenta de que, como se ha dicho repetidamente, los centros escolares tienen funciones y responsabilidades precisas como instituciones que prestan el servicio público de educación.

2.3.2. Habilidades y discapacidades.

Esta investigación pretende analizar las funciones de los centros educativos que se dirigen al desarrollo de las competencias imprescindibles para que todos los alumnos, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales, puedan ser ciudadanos activos y vean respetado su derecho a una vida independiente y autónoma.

¿Qué mejor lugar que la escuela para aprender conocimientos, habilidades y competencias disciplinares y transversales para que los alumnos sean autónomos y responsables, en la escuela y en la sociedad?

Todo esto es posible: la escuela es capaz de implementar intervenciones específicas respetando las capacidades individuales de cada alumno (Pedone, Domino y Iovino, 2017) a través del diseño de una didáctica por competencias, es decir, diseñando actividades didácticas considerando diferentes estilos cognitivos, utilizando todas las estrategias disponibles en una visión global que favorezca la inclusión (Scapin, 2019).

Son muchas las responsabilidades y proyectos a los que debe hacer frente la escuela cuando entra un alumno con necesidades educativas especiales, o cuando es la propia escuela la que identifica las necesidades que debe atender.

En este último caso, la escuela, tras haber observado al alumno durante cierto tiempo y haber identificado sus necesidades, de acuerdo con la familia, inicia el procedimiento alertando a las instituciones sanitarias y sociales locales.

Este procedimiento lo lleva a cabo el departamento de neuropsiquiatría infantil de las autoridades sanitarias locales, que realiza exámenes médicos y administra pruebas convenientemente estructuradas al alumno para conocer y evaluar sus necesidades.

Este procedimiento, en el caso de los alumnos con discapacidades, se inicia cuando se introducen por primera vez en la escuela, es decir, en el jardín de infancia, mientras que si el alumno presenta síntomas de trastornos específicos del aprendizaje, el informe del centro, con la participación de la familia, puede tener lugar en las primeras clases de primero o segundo de bachillerato.

El procedimiento bajo la responsabilidad de las autoridades sanitarias locales se completa con la emisión del correspondiente certificado médico que acredita las condiciones psicofísicas del alumno y la gravedad relativa, y el Diagnóstico Funcional que describe las potencialidades y debilidades del alumno, y asigna apoyos para las actividades escolares del alumno con discapacidad.

En el momento de la matriculación del alumno, el centro dispone de toda la documentación para poder activar un programa de aprendizaje adecuado, utilizando apoyos, recursos y profesionales específicos y determinados dedicados a este fin (Pavone, 2012).

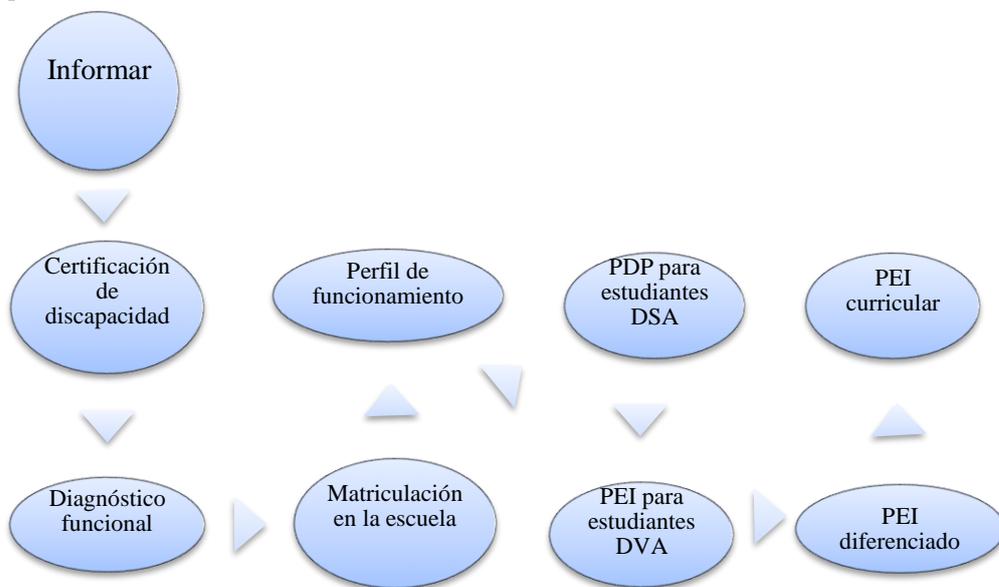
Por lo tanto, el centro debe esforzarse en elaborar una acción educativa individualizada o personalizada, dependiendo del tipo de necesidades educativas especiales de los alumnos: en el caso de los alumnos con discapacidad, la planificación es individualizada y se concreta en la elaboración del Plan Educativo Individualizado (PEI), en el caso de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje, el centro pone en marcha su acción educativa personalizada a través de la elaboración del Plan Didáctico Personalizado (PDP).

Ambos documentos, el PEI y el PDP, son elaborados por el consejo de clase, pero mientras el PEI es un verdadero plan que contiene los objetivos curriculares o formativos, a medio y largo plazo y la especificación de las actividades, el PDP es, en cambio, un documento que enumera los métodos, los tiempos, las medidas compensatorias y prescindibles (L170, 2010), gracias a los cuales se determina el aprendizaje y, por tanto, el éxito escolar.

La figura 6 resume este proceso.

Figura 6

De la remisión a la planificación.



Nota. El gráfico traza el proceso desde la elaboración del Diagnóstico Funcional, por parte de las autoridades sanitarias locales, que certifica las condiciones psicofísicas y la gravedad relativa del alumno, hasta la escolarización y la planificación de la acción educativa, pasando por la elaboración del PEI si la discapacidad es física o intelectual, o del PDP si existen trastornos específicos del aprendizaje.

Una vez que se ha establecido que el alumno necesita una acción educativa individualizada, el centro educativo debe elaborar un PEI, que difiere según la gravedad de la discapacidad y según el diferente programa educativo-didáctico que tendrá que seguir el alumno. Existen, por tanto, diferentes tipos de PEI.

El PEI curricular o simplificado se elabora si el currículo es curricular o se basa en objetivos mínimos; supone mantener el currículo de todas las asignaturas y prevé una simplificación de sus contenidos, el uso de herramientas facilitadoras, mayores plazos para las pruebas escritas y criterios de evaluación.

El PEI diferenciado se elabora si la programación es diferenciada, ya que se aparta de los planes de estudio de las asignaturas y los alumnos, especialmente los que tienen discapacidad intelectual media/grave, no siguen la programación curricular normal, sino

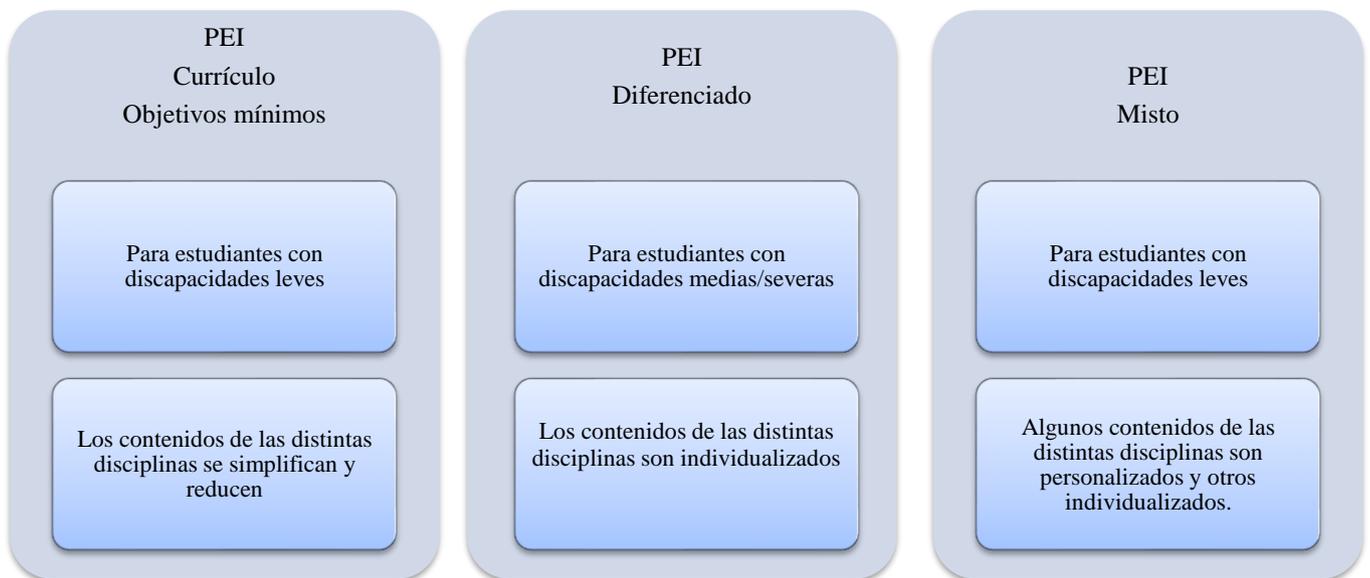
Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

que realizan actividades, ciertamente relacionadas con las asignaturas, pero sustancialmente diferentes en contenido y métodos.

El PEI mixto, que sólo es válido desde el punto de vista didáctico-educativo y no está contemplado en ningún caso legal, contempla para unas asignaturas los contenidos de la programación curricular y para otras la diferenciada.

La figura 7 ilustra las diferencias entre los PEI indicadas anteriormente.

Figura 7
Diversos tipos de PEI.



Nota. Una vez establecida la discapacidad del alumno y su gravedad mediante el Diagnóstico Funcional, la escuela elabora el Plan Educativo Individualizado (PEI). El gráfico muestra los tipos de PEI, curriculares, diferenciados y mixtos, y las acciones educativas relacionadas.

El siguiente apartado se describe cómo se determinan las competencias para los alumnos de BES, es decir, considerando la documentación sanitaria que acredita el tipo y la gravedad relativa del déficit, los resultados de aprendizaje específicos, contenidos en el perfil del alumno, o los objetivos de aprendizaje personalizados; las competencias clave y las competencias ciudadanas dictadas por el Parlamento Europeo, obligatorias al final

del primer y segundo ciclo educativo, desglosadas en conocimientos, habilidades y competencias según cuatro ejes culturales, lingüístico, socio-histórico, matemático y científico-tecnológico, tal y como se prevé para las escuelas técnicas y profesionales.

2.3.3. Determinación de las competencias.

La escuela, al planificar la didáctica por competencias para los alumnos con necesidades educativas especiales, ha de tener en cuenta:

- 1) la documentación médico-sanitaria de los alumnos con necesidades educativas especiales, para conocer el nivel de gravedad de su necesidad; mejor si se elabora según las disposiciones contenidas en la ICF, de la Organización Mundial de la Salud, que proporcionan un modelo bio-psico-social de la discapacidad, como relación entre el alumno y los factores ambientales y sociales con los que interactúa;
- 2) los resultados de aprendizaje específicos, contenidos en el perfil del estudiante según el DI n. 211 (2010), o determinar los objetivos de aprendizaje personalizados;
- 3) las competencias clave, dictadas por el Parlamento Europeo (UE, 2006) y las de ciudadanía obligatorias al final del primer y segundo ciclo de la enseñanza (DM139, 2007), que prevé la declinación de conocimientos, habilidades y competencias según cuatro ejes culturales. En los ejes culturales, cuatro para las escuelas secundarias de los institutos técnicos y profesionales de Idiomas, Historia-Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencia-Tecnología, las competencias culturales se definen en conocimientos y habilidades.

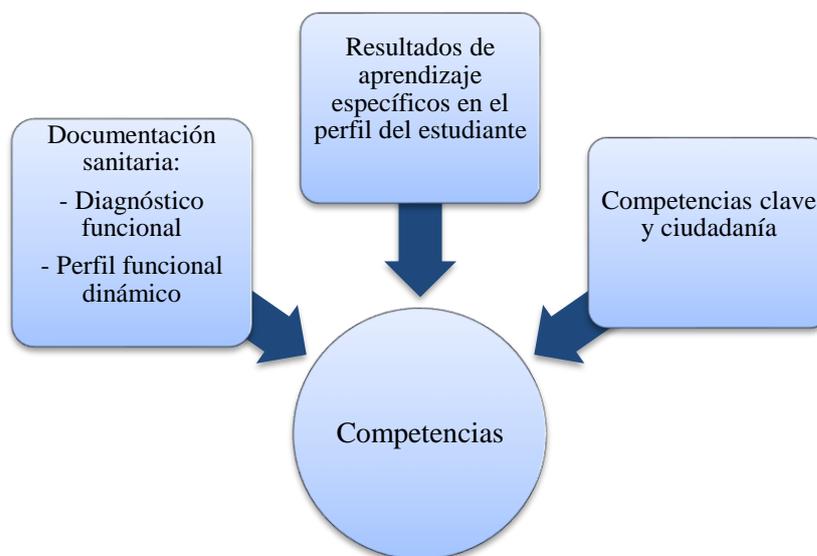
En cuanto al punto 1, es aconsejable estudiar la documentación médico-sanitaria, con especial atención al Diagnóstico Funcional que dará lugar a la posterior redacción del Perfil de Funcionamiento y luego del PEI, no obviando el ICF basado en enfoques de funcionamiento y capacidad (Buono y Zagaria, 2003).

El punto 2 se refiere, para la determinación de las competencias, a la necesidad de conocer cuáles son los resultados de aprendizaje según el perfil del alumno (DPR88, 2010), pero también a la posibilidad de identificar objetivos personalizados, especialmente en el caso de los alumnos con discapacidades medias-graves, de hecho las competencias clave y específicas están vinculadas a su itinerario personal, implican tanto conocimientos disciplinares como transversales, estando orientadas a la consecución de la autonomía personal y social y al desarrollo de los procesos cognitivos.

El punto 3 asocia a las competencias clave (UE, 2006) las competencias ciudadanas (aprender a aprender, planificar, comunicar, colaborar y participar, actuar de forma autónoma, resolver problemas, identificar conexiones y relaciones, adquirir e interpretar información) válidas tanto para el primer como para el segundo ciclo educativo (DLgs62, 2017) que en relación con el perfil del alumno crean las competencias específicas, declinadas, según los ejes culturales (DM139, 2007).

A continuación la figura 8 esquematiza la determinación de competencias.

Figura 8
Determinación de las competencias



Nota. Los factores que la escuela debe tener en cuenta para determinar las competencias de los alumnos con necesidades educativas especiales se resumen en el gráfico anterior: certificación médica, aprendizaje a partir del perfil del alumno en estrecha correlación con el curso de estudio, competencias clave y ciudadanas.

Para determinar las competencias básicas que todos los alumnos deben poseer al final del primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria (DM139, 2007), es necesario referirse a los ejes culturales previstos en función del tipo de estudio de la escuela, que en el contexto de nuestra investigación es un instituto técnico y tecnológico.

La tabla 8 presenta la correspondencia entre los ejes culturales previstos para la enseñanza de los institutos técnico-profesionales y las competencias básicas.

Tabla 8

Ejes culturales y competencias básicas

Ejes culturales	Competencias Básicas
<p>Idiomas Se trata de los objetivos que deben desarrollarse en los alumnos en relación con el dominio de la lengua italiana, el conocimiento de al menos una lengua extranjera, el disfrute de diferentes formas de expresión no verbal y la capacidad de utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).</p>	<p>Comunicación en la lengua materna: -Dominar las herramientas expresivas o argumentativas imprescindibles para gestionar la comunicación en diversos contextos; -Leer, comprender e interpretar diversos textos -producir textos según los diferentes propósitos comunicativos; -reflexionar sobre la lengua y sus reglas de funcionamiento. Comunicación en la lengua extranjera: - utilizar una lengua extranjera para los principales fines comunicativos y operativos; Conocimiento de las diferentes formas de expresión no verbales: - utilizando las herramientas fundamentales para un disfrute consciente del patrimonio artístico y literario. Uso de las TIC: - utilizar y producir textos multimedia.</p>
<p>Histórico-social. Este eje se centra en el conocimiento por parte de los alumnos no sólo de los aspectos relativos a los acontecimientos históricos, la diversidad de contextos y la comparación entre distintas épocas y áreas geográficas y culturales, sino en aquellos aspectos relativos al sentido de pertenencia a una comunidad basada en el respeto al ejercicio de derechos y deberes, sobre la importancia de la participación activa y responsable en la vida social, logrando potenciar los conceptos de integración e inclusión y sobre la comprensión de la dinámica del mercado de trabajo, el tejido social y económico del territorio, sobre el fortalecimiento del espíritu de empresa y el emprendimiento, potenciando la planificación individual y las aptitudes personales para las elecciones que se hagan en la vida adulta.</p>	<p>- Comprender el cambio y la diversidad de los tiempos históricos comparando diferentes épocas y áreas geográficas y culturales; - situar la experiencia personal dentro de un sistema de normas basado en el reconocimiento de los derechos garantizados por la Constitución para proteger a la persona, la comunidad y el medio ambiente; - reconocer los rasgos esenciales del sistema socioeconómico para orientarse en el tejido productivo de su propio territorio.</p>
<p>Las matemáticas. El eje matemático pretende desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar, explorar y tratar diferentes situaciones problemáticas, distinguir adecuadamente la información cualitativa y cuantitativa, y aplicar los principios y procesos matemáticos básicos en el contexto cotidiano del hogar y el trabajo.</p>	<p>-Utilizar las técnicas y procedimientos de cálculo matemático y algebraico, representándolos también de forma gráfica; -Comparar y analizar figuras geométricas, identificando invariantes y relaciones; -Identificar las estrategias adecuadas para la resolución de problemas; -Analizar datos e interpretarlos desarrollando un razonamiento con ayuda de gráficos, utilizando herramientas de cálculo y las posibilidades que ofrecen las aplicaciones informáticas específicas.</p>
<p>Científico-tecnológico. El último de los cuatro ejes culturales previstos para los institutos técnico-profesionales se centra en la comprensión, exploración y observación del mundo circundante, de los fenómenos naturales y de las actividades humanas, así como en la comprensión de los vínculos entre la ciencia y la tecnología, su correlación con el contexto cultural y social y con los modelos de desarrollo para la salvaguardia del medio ambiente.</p>	<p>-Observar, describir y analizar fenómenos pertenecientes a la realidad natural y artificial; -Analizar cualitativa y cuantitativamente los fenómenos vinculados a las transformaciones energéticas a partir de la experiencia; -Ser consciente del potencial y los límites de las tecnologías en el contexto cultural y social en el que se aplican.</p>

Nota. La tabla establece la determinación de las competencias básicas considerando los Ejes Culturales: lingüístico, cultural-histórico, matemático, científico-tecnológico.

Para la determinación de las competencias a la hora de elaborar el PEI, se exponen a continuación las competencias clave para la ciudadanía (DM139, 2007), que son el resultado de la integración y relación entre los conocimientos y competencias de los ejes culturales, expuestos en el cuadro de la página anterior, y las competencias clave para el aprendizaje permanente identificadas por el Parlamento Europeo (2006).

La tabla 9 describe las ocho competencias en cuestión.

Tabla 9
Declinación italiana de las competencias clave de la ciudadanía.

Competencias clave de la ciudadanía	Declinación
Aprender a aprender	Es una competencia que se refiere a la organización personal del propio aprendizaje, a través de la selección de fuentes y modos de información y formación, con respecto al tiempo disponible, las estrategias, el propio método de estudio y el trabajo.
Diseño	Es la capacidad de elaborar y poner en marcha proyectos de estudio y trabajo, siendo capaz de establecer objetivos, prioridades, evaluar limitaciones y oportunidades, definir estrategias de actuación.
Comunicar	Se trata de la competencia para comprender mensajes de distinto tipo y complejidad y para representar acontecimientos, fenómenos, conceptos y estados de ánimo utilizando distintos lenguajes y medios.
Colaborar y participar	Se refiere al trabajo en equipo y a la capacidad de comprender todas las distintas dinámicas, desde el respeto a la opinión de los demás hasta la gestión de los conflictos y la realización de actividades colectivas con vistas a aprender juntos.
Actuar con autonomía y responsabilidad	Está relacionado con la vida social y se refiere a la conciencia de ejercer los propios derechos y deberes y respetar los de los demás.
Resolución de problemas	La actitud para lograr esta competencia es ser capaz de enfrentarse a situaciones problemáticas y, tras evaluar las fuentes, los recursos, los contenidos y los métodos de las distintas disciplinas, ser capaz de proponer soluciones adecuadas.
Identificación de vínculos y relaciones	Ser capaz de identificar y representar conexiones y relaciones entre fenómenos, acontecimientos y conceptos de diferentes campos y disciplinas, comprendiendo su carácter sistémico, identificando similitudes, diferencias, causas y efectos.
Adquirir e interpretar la información	Representa la competencia para adquirir, interpretar, evaluar la fiabilidad y la utilidad de la información relacionada con diferentes áreas temáticas y ser capaz de distinguir entre hechos y opiniones.

Nota. A la hora de redactar el PEI, se necesitan competencias clave de ciudadanía, que el cuadro anterior articula como una integración entre las competencias de los ejes culturales y las competencias clave.

Una vez definidas las competencias en la programación, es necesario establecer los criterios por los que el alumno puede definirse como competente.

2.3.4. Evaluación de competencias.

Una vez definidas las competencias, es necesario establecer los criterios a través de los cuales se manifiestan las evidencias, es decir, los comportamientos competentes, las

acciones del alumno que hacen comprensible su competencia, lo que en términos educativos corresponde al logro de los objetivos y resultados de aprendizaje establecidos al final de un itinerario educativo (Scapin, 2019).

Las pruebas pueden manifestarse a través de la administración de tareas significativas¹³, a través de la observación de los comportamientos que asume el alumno, y manifestarse al final de la unidad de aprendizaje o incluso al final del curso escolar.

Las influencias positivas en el aprendizaje de todas las competencias, así como los facilitadores, es decir, las herramientas tecnológicas o de apoyo (software de síntesis de voz, o para la construcción de mapas conceptuales) son las condiciones del entorno, el clima positivo en el aula, la colaboración mutua con compañeros y profesores.

El último aspecto se refiere a la evaluación de las competencias, es decir, las actividades que describen tanto los conocimientos, lo que el alumno sabe, como las habilidades, lo que puede hacer. Estas descripciones tienen lugar a través de la herramienta de las rúbricas de evaluación, que proporcionan niveles precisos que atestiguan el dominio alcanzado de las competencias (DaRe, 2013). En el caso de la enseñanza secundaria, existen tres niveles: básico, intermedio y avanzado, es decir, niveles que indican el desarrollo de competencias desde un nivel elemental, en el que el alumno posee conocimientos y habilidades esenciales y limitadas, hasta un nivel intermedio con conocimientos más articulados y complejos, hasta un nivel avanzado que acredita habilidades complejas y la actuación con plena autonomía y responsabilidad. Las rúbricas de evaluación son las mismas para todos los alumnos y deben estar incluidas en el plan de estudios, también en el PTOF, y expresar descripciones positivas, ya que se basan en la atestación de lo que el alumno sabe y puede hacer.

¹³ Las tareas significativas implican la fabricación de un producto, la organización de un evento, el abordaje y la resolución de un problema, deben tener utilidad social y deben basarse en el interés de los estudiantes. Es importante contextualizar la experiencia escolar en situaciones concretas, muy cercanas a la experiencia y transferibles a la realidad futura (Scapin, 2019).

A continuación la tabla 10 presenta un ejemplo de rúbrica de evaluación.

Tabla 10
Tabla de evaluación

Nivel	Descripción
A - Avanzado	El alumno realiza tareas y resuelve problemas complejos en situaciones desconocidas, mostrando dominio en el uso de conocimientos y habilidades. Son capaces de proponer y apoyar sus propias opiniones y tomar decisiones informadas de forma autónoma.
B - Intermedio	El alumno realiza tareas y resuelve problemas complejos en situaciones conocidas, toma decisiones informadas, demostrando la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos.
C - Base	El alumno realiza tareas sencillas en situaciones conocidas, demostrando conocimientos y habilidades y siendo capaz de aplicar normas y procedimientos básicos.

Nota. Indispensable para la evaluación de las competencias es la rúbrica de evaluación, expuesta en el cuadro anterior, que asigna un nivel (básico, intermedio o avanzado) al desarrollo de las competencias alcanzado por los alumnos. *Rúbrica de evaluación*, di Scapin C., 2019. Del perfil operativo al PEI por competencias. En D. Ianes, S. Cramelotti y C. Scapin, *Perfil de funcionamiento basado en la CIF-CY y Plan Educativo Personalizado*, p. 234,

La certificación de las competencias de los alumnos con necesidades educativas especiales, que tiene lugar al final del curso durante los exámenes estatales en la escuela secundaria, prevé diferencias en función del tipo de programación elegida.

En el caso de los PEI con programación diferenciada, dirigidos a alumnos con discapacidades medias/severas, que se desvían del contenido de la clase, y que se centran en una enseñanza que aplica la máxima simplificación, el consejo de clase establece que los exámenes son "equivalentes" (DLgs62, 2017), pruebas estructuradas en términos de tiempo, contenido, métodos, y correlacionadas con el PEI. Una vez superados los exámenes, los alumnos no recibirán un diploma con valor legal y, por tanto, no podrán continuar sus estudios ni acceder al mundo laboral, pero recibirán un certificado que acredite las competencias obtenidas (OM80, 1995).

En el caso de los PEI con programación simplificada, dirigidos a alumnos con discapacidades leves, cuyo método de enseñanza prevé una simplificación mínima de los

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

contenidos de cada una de las asignaturas, incluso durante las pruebas escritas y orales previstas para los exámenes estatales, que son las mismas para toda la clase, podrán utilizar los mismos facilitadores utilizados durante el curso escolar.

La superación del examen de Estado y la relativa certificación de las competencias adquiridas, corresponde a la expedición de un diploma válido a todos los efectos de la ley, y por lo tanto utilizable para trabajar o para continuar los estudios (OM80, 1995).

Una ayuda simplificadora es la siguiente tabla 11 Certificación de competencias

Tabla 11
Certificación de competencias

Alumnado BES	Programación	Certificación de competencias	Al final del ciclo de estudio
DSA	Medidas curriculares - compensatorias /eximentes	Standard	Diploma
DVA	Simplificación de los planes de estudio	PEI curriculare	Diploma
	Diferenciada	PEI diferenciado	Certificado de aptitud

Nota. La certificación de competencias para estudiantes con necesidades educativas especiales, obtenida al final del curso de estudios y tras superar un examen final, difiere en función del programa elegido. La tabla anterior pone de manifiesto estas diferencias, especialmente en el caso de los PEI diferenciados, los estudiantes no tendrán un diploma con valor legal, sino un certificado de las competencias obtenidas.

En el siguiente apartado se exponen las principales estrategias pedagógicas utilizadas para lograr los resultados de aprendizaje de todos los alumnos, especialmente de los que tienen necesidades educativas especiales, y hacer realidad su proceso de inclusión.

2.3.5. Competencias e inclusión.

La enseñanza basada en competencias, diseñada por la escuela tanto en los planes de estudio de las distintas asignaturas como en los programas escolares, no sólo pretende

vincular las competencias con los resultados de aprendizaje que todos los alumnos deben alcanzar, sino que su diseño también tiene como objetivo la inclusión.

En concreto, la enseñanza basada en competencias es inclusiva si adopta en su práctica diaria un estilo inclusivo, que va desde la aplicación de métodos, estrategias de enseñanza, hasta la asunción de actitudes, pasando por la creación de contextos inclusivos, hasta la personalización de todos los currículos de cada una de las asignaturas, para permitir la adquisición de las competencias necesarias para el éxito educativo de todos los alumnos (Cottini, 2018).

La enseñanza por competencias también forma parte de la pedagogía y la didáctica especiales, por lo que implica el desarrollo de estrategias precisas:

- 1) estrategias cognitivas y metacognitivas;
- 2) educación socio-emocional;
- 3) uso de las TIC en una función inclusiva;
- 4) clima y gestión del aula;
- 5) estrategias de cooperación.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas, como se indica en el punto 1), son estrategias de enseñanza que implican la aplicación de aquellos enfoques, especialmente a favor de los alumnos de BES, dirigidos a enseñar a aprender, tratando de fortalecer las funciones cognitivas, aplicando, por ejemplo, intervenciones de autoinstrucción y autocontrol. Son intervenciones particulares, a indicar en la planificación educativo-didáctica, y consisten en implementar estrategias, dirigidas a alumnos con discapacidad intelectual media-grave, orientadas a desarrollar las habilidades para actuar de forma autodeterminada. Se trata del Self - directed learning, un enfoque que permite al estudiante establecer los objetivos, estrategias, recursos y evaluación de su propio aprendizaje, de manera que se desarrolle en él una mayor responsabilidad, una mayor propensión a la

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

autodeterminación, es decir, a desarrollar la capacidad de elegir, de manera autónoma, aquellas opciones que le son más naturales, más cercanas a su forma de ser (Giraldo y Sacchi, 2019).

Contextualmente a estos enfoques estratégicos metacognitivos, están las estrategias cognitivas, gracias a las cuales los estudiantes son capaces de mejorar sus funciones cognitivas, como la memoria, la capacidad de análisis, la comprensión y la síntesis.

Estas estrategias cognitivas pueden realizarse gracias a intervenciones didácticas altamente individualizadas y personalizadas que, junto con la planificación por competencias en una perspectiva inclusiva, permite a los alumnos con necesidades educativas especiales aprender seleccionando conocimientos, consiguiendo potenciar habilidades, para poseer aquellas competencias que les permitan ser autónomos y responsables. La personalización e individualización del itinerario educativo se produce, por un lado, en cumplimiento de la autonomía educativa (DecretoPresidencial275, 1999) de la que gozan los centros escolares, y por otro, considerando las peculiaridades intelectuales de cada alumno. Estas últimas dependen del tipo de necesidades educativas especiales que tenga el alumno. De hecho, en esta categoría, la de los alumnos BES, se incluyen los discapacitados físicos e intelectuales, los que padecen trastornos específicos del aprendizaje, los extranjeros y, por último, los desfavorecidos económica y culturalmente o los que, aunque sea de forma temporal o transitoria, sufren algún malestar relacionado con el aprendizaje y la participación e inclusión escolar. A este respecto, véase el capítulo I.

En todos los casos de programación, por objetivos mínimos, diferenciados o mixtos, hay una intervención didáctica destinada a simplificar los contenidos curriculares.

Esta simplificación consiste en la reducción de las dificultades relacionadas tanto con la actividad propuesta como con su elaboración por parte del alumno, que tendrá que realizar menos tareas; se expresa a través de los siguientes niveles:

- ✓ la sustitución de los materiales didácticos por otros más fáciles y accesibles para todos los alumnos.
- ✓ La facilitación, que consiste en utilizar herramientas y/o materiales adicionales, o medidas compensatorias y prescindibles específicas, como por ejemplo, mediadores didácticos de diversos tipos, como los activos que incluyen todas las actividades realizadas en el laboratorio, o los icónicos, especialmente imágenes, mapas conceptuales, fotografías, mapas, o mediadores analógicos para determinar el aprendizaje a través del juego o la simulación, y finalmente los mediadores simbólicos representados por la tradicional lección frontal, aunque siempre efectiva (Miele, s.d.).
- ✓ La selección de las partes más importantes de la disciplina, para que el estudiante tenga la oportunidad de comprender los núcleos fundamentales de cada disciplina.
- ✓ La participación en la tarea está dirigida a los alumnos que siguen un currículo diferenciado, ya que es difícil centrar la enseñanza en los contenidos curriculares, sino que debe centrarse en elementos de socialización y participación social dentro de la clase.

La educación emocional prosocial, como se indica en el punto 2), es una estrategia de intervención implementada por el profesorado, dirigida a enseñar a los alumnos a gestionar sus emociones, para que no dificulten el aprendizaje, y a promover conductas prosociales dirigidas a comprender las necesidades de los demás y a buscar el fomento de las relaciones interpersonales de apoyo, facilitando así el logro de los objetivos de los grupos implicados (Cottini, 2018).

Se sabe que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma inclusiva, en el punto 3), utilizadas en la enseñanza, tiene efectos positivos tanto en el aprendizaje como en la inclusión escolar. Las TIC no deben considerarse únicamente como materiales de enseñanza y aprendizaje, sino como posibilidades concretas de aplicar una enseñanza activa y satisfactoria para los alumnos nativos digitales. Lo importante no es la cantidad de herramientas tecnológicas en un centro educativo, sino el uso consciente que se haga de ellas, sobre todo si las intenciones van encaminadas a la inclusión de todos los alumnos. La tecnología tiene, por tanto, conexiones con la pedagogía especial cuando se dirige a identificar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales tener oportunidades de aprender, poder superar sus dificultades y mostrar las habilidades adquiridas, relacionarse con el grupo, poder sentirse activos en el aula y poder sentir un bienestar en la escuela (Carruba, 2015).

Las principales tecnologías utilizadas hoy en día en las escuelas son los programas informáticos educativos para ayudar a los alumnos según sus necesidades específicas, y el potencial de Internet.

El clima y la gestión del aula, indicados en el punto 4) es una estrategia estrechamente ligada a la de educar la emocionalidad y las relaciones prosociales.

La base de un clima positivo, tranquilo, acogedor y proactivo son las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores. Estas relaciones deben basarse en el respeto mutuo, favoreciendo las formas de colaboración y el respeto de los roles.

Es tarea del profesor, una vez que ha conocido a los alumnos y ha entendido cómo educarles para gestionar sus emociones, conseguir fomentar las condiciones para el aprendizaje y eliminar las que puedan comprometer su consecución. El clima del aula es importante para la inclusión, ya que debe surgir la convicción de que la diversidad es común a todos y debe ser considerada como un valor, se debe eliminar toda forma de

prejuicio hacia los diferentes, pero su diversidad debe ser considerada especial (Scapin, 2019). La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales se traduce en la permanencia en clase durante la duración de las clases y en la realización de las mismas actividades educativas que sus compañeros, gracias a las cuales se establecen relaciones sociales positivas y de colaboración.

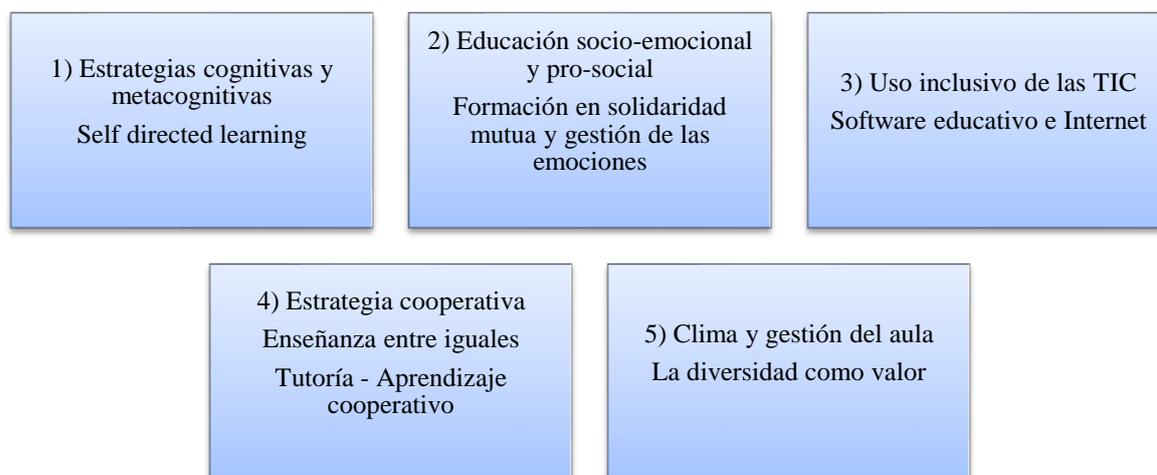
Las estrategias cooperativas, en el punto 5), representan aquellas acciones docentes basadas en la enseñanza entre iguales, y son el aprendizaje cooperativo, la tutoría y la enseñanza entre iguales.

Todas estas estrategias se basan en las interacciones entre compañeros durante el proceso de aprendizaje e inclusión. En el aprendizaje cooperativo se forman grupos de alumnos heterogéneos, en los que el trabajo y las responsabilidades se distribuyen equitativamente, de modo que cada miembro del grupo se esfuerza por alcanzar los objetivos que se le asignan. La tutoría implica la presencia de un tutor, que es un estudiante al que se le confían responsabilidades educativas y de enseñanza hacia otro estudiante, el tutorado. La enseñanza entre iguales es una estrategia basada en la enseñanza entre compañeros y realizada en grupo. Lo que queremos destacar aquí no son las dinámicas de funcionamiento o de formación de los grupos, sino que queremos subrayar que todas estas estrategias de aprendizaje cooperativo tienen una gran relevancia para la mejora del aprendizaje de todos los alumnos implicados y para la inclusión. De hecho, proporcionan un andamiaje temporal de ayuda a los estudiantes con dificultades durante una actividad docente nueva o difícil, y proporcionan a los tutores habilidades transversales para aumentar la autoestima y la confianza en sí mismos (Scapin, 2019). Permiten a todos los alumnos crear relaciones de respeto mutuo, motivación, complicidad, colaboración y ayuda mutua, que son la base para crear un clima positivo en el aula.

A continuación proponemos la figura 9, titulada "Estrategias de inclusión", que resume lo anterior.

Figura 9

Estrategias de enseñanza para la inclusión.



Nota. La figura resume las estrategias didácticas para el desarrollo de la enseñanza por competencias.

Recordamos que la investigación que se presenta en esta tesis tiene como objetivo conocer cuáles son las funciones de la escuela secundaria italiana, en particular de la Sicilia Oriental, en el ámbito de la planificación curricular, en una perspectiva puramente inclusiva, dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales y que tiene como fin último el logro de esas competencias de autonomía e independencia para poder desenvolverse en la vida adulta. Para lograr el objetivo de la investigación, es necesario estudiar el funcionamiento de la organización didáctica de un centro escolar y constatar la validez en términos de eficiencia y eficacia de su oferta educativa en el territorio.

En el siguiente párrafo describimos el contexto del estudio empírico de la investigación.

2.4. El contexto de la investigación: el Instituto Técnico Económico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa".

La elección del instituto que mejor se ajustaba a la investigación, y que estaba interesado para este estudio, se determinó gracias a la colaboración de los profesionales del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, con quienes compartimos todo el transcurso de esta investigación.

La escuela más adecuada para la fase de investigación empírica es el Instituto Técnico y Tecnológico del Estado, en adelante ITET, "Giuseppe Tomasi di Lampedusa", situado en la encantadora localidad de S. Agata Militello, en la provincia de Messina.

Figura 10

Istituto Tecnico e Tecnologico G. Tomasi di Lampedusa, ITET.



Nota. Istituto Tecnico e Tecnologico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa". Google images (2020).

La disponibilidad se justificó por la evidencia científica de que la investigación aportaría a la comunidad escolar una mejora en la estructura organizativa - didáctica, teniendo en cuenta que, en los últimos años escolares, se ha producido una disminución de las matriculaciones, a nivel nacional, hacia los institutos técnicos.

El nombre del ITET está dedicado a uno de los escritores más importantes del siglo XX, Giuseppe Tomasi di Lampedusa, autor de la novela "Il Gattopardo", que fue llevada al cine con éxito bajo la dirección de Luchino Visconti y protagonizada por actores de fama internacional como Burt Lancaster, Alain Delon y Claudia Cardinale.

El ITET recibió su nombre en honor a uno de los escritores más famosos del siglo XX en Italia, autor de la novela mundialmente conocida, que fue escrita en la zona de Mesina, en particular en Capo d'Orlando. Tomasi era a menudo huésped en la villa de su primo Lucio Piccolo, poeta perteneciente al movimiento literario hermético y cercano a Eugenio Montale.

El ITET es uno de los seis centros de enseñanza secundaria de S. Agata Militello, en la provincia de Messina, una ciudad situada en la costa norte de Sicilia, en el mar Tirreno, a igual distancia de las dos principales ciudades de la isla, Palermo y Messina.

En la zona en la que se encuentra la escuela hay varias instituciones públicas tanto a nivel provincial como municipal, de hecho, además del municipio, se encuentra la sede de la Autoridad del Parque de Nebrodi, la sede de la Autoridad Sanitaria Provincial y el Hospital de Primeros Auxilios, la Agencia Tributaria, que se dirige no sólo a los habitantes de S. Agata sino también a los procedentes de los países vecinos.

Existen varias asociaciones deportivas, culturales, religiosas, benéficas y de voluntariado, con las que todos los centros escolares, así como el ITET, establecen relaciones destinadas a ampliar y diversificar su oferta educativa.

2.4.1. Cursos de estudio.

El ITET se convirtió en una escuela autónoma de acuerdo con el Decreto nº 275 (1999) en el curso escolar 1999/2000, después de ser durante unos diez años una rama de dos institutos técnicos en los municipios de Capo d'Orlando y S. Stefano di Camastra.

En consonancia con la reforma de las escuelas secundarias y los institutos técnicos, que tuvo lugar con la Reforma Gelmini (L169, 2008), el ITET, a partir del año escolar 2010/2011, es una de esas instituciones cuya prerrogativa es la de alentar a los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades específicas, para entrar en el mundo del trabajo, pero también para permitir su potencial entrada en los estudios universitarios. El ITET ofrece una carrera de cinco años, dividida en dos períodos de dos años y un quinto año, al final del cual los estudiantes, tras aprobar el examen estatal, obtienen un diploma de educación secundaria. La reforma de la enseñanza secundaria de los institutos técnicos pretende dar importancia a las carreras que tienen como objetivo determinar el desarrollo económico y tecnológico de Italia, formando a los estudiantes en aquellos oficios y profesiones que puedan mejorar la economía del país (L169, 2008).

Las distintas líneas de estudio se enmarcan en los sectores económico y tecnológico.

En el primer sector, los principales campos de estudio disponibles actualmente en ITET son:

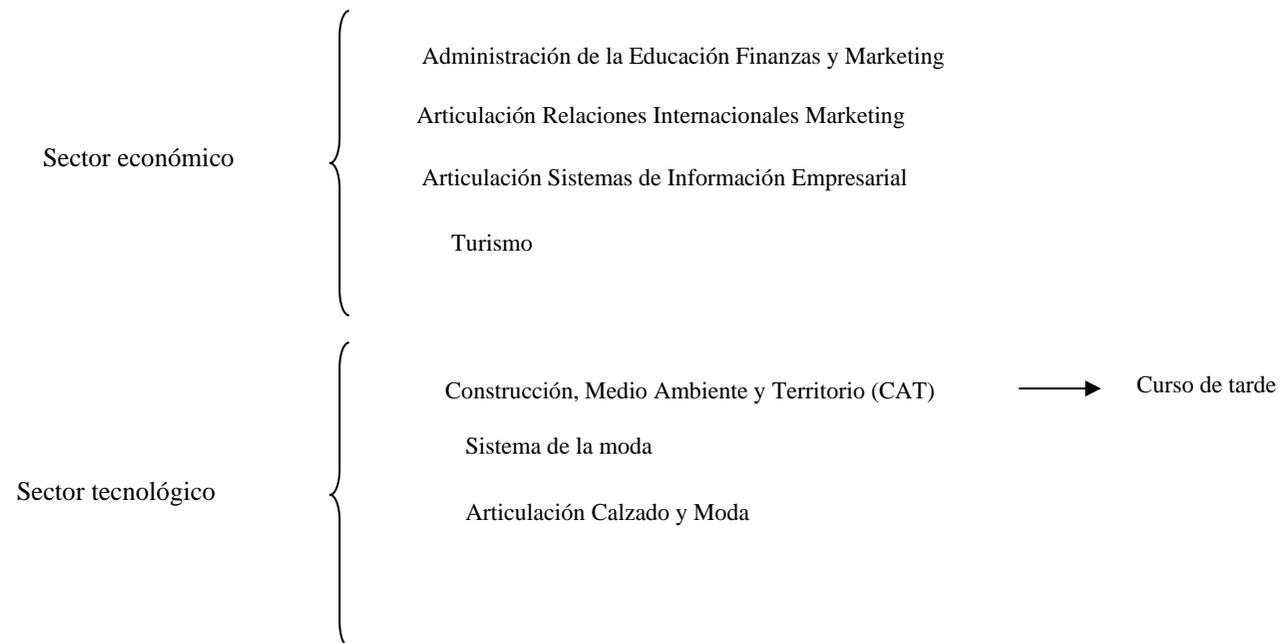
- Administración, Finanzas y Marketing
- Articulación de las relaciones internacionales de marketing
- Articulación de los sistemas de información empresarial
- Dirección de Turismo.

Mientras que las direcciones relacionadas con el segundo sector, el tecnológico, son:

- Dirigirse a la construcción, el medio ambiente y el territorio, de los cuales hay un curso nocturno para los estudiantes que trabajan,
- Dirección del Sistema de Moda
- Calzado y moda.

La figura 11 muestra las ramas de estudio en el ITET.

Figura 11
Programas de grado y ramas de ITET.



Nota. Cursos de estudio en el sector técnico y tecnológico de ITET.

Al tratarse de sectores productivos tecnológicos y económicos diferentes, los cursos de estudio prevén actividades pedagógicas y de laboratorio específicas, que el ITET puede aumentar y reforzar en un 20% más que las disposiciones ministeriales, en virtud de la autonomía pedagógica que se le ha concedido (DPR275, 1999), para dar una distinción peculiar a su oferta educativa.

Sin embargo, el ITET debe garantizar la provisión de conocimientos, habilidades y competencias a sus estudiantes en relación con los cursos específicos de estudio, que están en línea con la educación técnica y económica a nivel nacional.

En la determinación de las competencias la formación económico-técnica que el ITET debe impartir a sus alumnos se refiere al Perfil del Alumno, contenido en los Anexos A y B del Decreto Presidencial 88 (2010).

Tabla 12
Competencias y resultados del aprendizaje de los sectores económico y tecnológico de ITET (DPR88, 2010)

Ámbito y dirección de estudio	Competencias	Perfil
Económico Administración, Finanzas y Marketing	Evaluación de los cambios en los fenómenos económicos y sus consecuencias para las empresas.	- Experto en sistemas, procesos de negocio, herramientas de marketing y productos aseguradores-financieros;
Económico Relaciones internacionales para el marketing	Tres lenguas extranjeras; Herramientas tecnológicas e informáticas para la gestión de las relaciones comerciales nacionales e internacionales.	- Experto en técnicas contables y extracontables y en normativa civil y fiscal;
Económico Sistemas información empresarial	Utilización de aplicaciones informáticas para almacenar, organizar y comunicar los datos y documentos contables y fiscales de la empresa, garantizando su seguridad.	- Experto en la redacción, interpretación y archivo de documentos administrativos, financieros y contables de empresas.
Tecnología Sistema de calzado y moda	Diseño y fabricación de productos y componentes de la cadena de interés (moda y calzado); gestión de los procesos tecnológicos de producción y realización de colecciones de moda, calzado y accesorios; determinación de estrategias de marketing para empresas de moda.	Experto en ideación, diseño y producción creativa en textiles, calzado y accesorios de moda.
Tecnología Construcción, Medio Ambiente, Territorio	Selección de materiales de construcción en función de su uso y métodos de transformación; la vigilancia, la salvaguardia y la valorización del territorio; aplicación de metodologías de diseño de edificios en relación con el ahorro de energía; gestión del mantenimiento rutinario de los edificios; organización, gestión y aplicación de las normas de seguridad en las obras.	- Experto en diseño, construcción, dirección de obra, levantamiento topográfico del terreno; - Experto en estimación de terrenos, edificios y procedimientos de registro catastral; - Experto en construcción ecológica para el ahorro de energía y la protección del medio ambiente.

Nota. La tabla resume brevemente las competencias alcanzada por los estudiantes al final del curso de estudios técnico-económicos en ITET, según los Anexos A y B del Decreto Presidente República 88 (2010, 15 Marzo) Reglamento por el que se revisa la estructura organizativa y didáctica del Licei.

2.4.2. La estructura y los recursos de ITET.

La concesión de autonomía ha permitido al ITET recibir una financiación adecuada que se ha utilizado para ampliar sus instalaciones y mejorar su equipamiento.

En realidad, desde el curso 2013/2014, el ITET cuenta con otra sede asociada situada en otra localidad de la zona de Mesina, Tortorici, que no se menciona porque la investigación se realizó únicamente en la sede de S. Agata Militello.

El ITET está compuesto por dos complejos de tres plantas de nueva construcción que acogen a unos cuatrocientos alumnos de S. Agata y de las localidades vecinas: Acquadolci, Alcara Li Fusi, Caprileone, Caronia, Longi, Pettineo, S. Fratello y S. Marco. Entre los dos edificios hay un patio exterior que los alumnos utilizan en los días calurosos para hacer una pausa de diez minutos para tomar un refrigerio y reunirse con sus compañeros.

Figura 12
Los Edificios ITET.



Nota. *Los Edificios ITET*. Google images (2020).

En el interior de los dos edificios hay aulas, salas luminosas, amplias, acogedoras y equipadas con radiadores que se encienden en invierno, donde alumnos y profesores desarrollan sus actividades docentes habituales. Los pasillos son luminosos y permiten el paso normal de los usuarios, en cada planta está garantizada la vigilancia de los alumnos gracias a la presencia del empleado escolar encargado de la planta.

La planta baja alberga las oficinas de secretaría, de enseñanza y de estudiantes, los despachos de la presidencia, el personal del director y el director general de los servicios administrativos. También hay una sala de profesores en la planta baja con taquillas, un puesto de ordenador con impresora anexa y conexión interna para los profesores. La biblioteca se encuentra en la primera planta del segundo edificio y es un lugar dotado de literatura y textos didácticos, diversos manuales que pueden ser consultados por profesores y alumnos, y al mismo tiempo es un lugar donde se realizan actividades pedagógicas, como la audición, la lectura y el estudio complementario, a disposición de los profesores que lo soliciten previamente al director del edificio.

Hay ocho laboratorios para los alumnos de los distintos cursos de estudio, todos equipados con herramientas multimedia, con treinta puestos de trabajo con un ordenador adjunto, en los que se realizan los ejercicios, hay un puesto de trabajo para el profesor curricular y uno para el técnico de laboratorio con impresora. También hay dos laboratorios de informática, un laboratorio de idiomas, un laboratorio de geografía, un laboratorio de ciencias integradas y un laboratorio de moda.

El laboratorio de idiomas también es multimedia y se utiliza para los estudios en profundidad necesarios para el curso de idiomas, equipado con ordenadores y auriculares de escucha. En el laboratorio de ciencias es obligatorio que alumnos, profesores y técnicos lleven bata de laboratorio, ya que los ejercicios y experimentos con sustancias químicas, como el ácido sulfúrico, deben realizarse con total seguridad. Hay otros

laboratorios exclusivos para los alumnos y profesores del curso de sistema de moda, en los que hay equipos específicos relevantes para las actividades del curso, como maniqués de sastrería, máquinas de coser, moldes para el diseño de calzado, muestras de tela, mesas de corte y costura, plancha y tabla de planchar, y hay un ordenador e impresora. El otro taller específico está destinado a los alumnos del curso CAT, y además del ordenador, la impresora y la pizarra interactiva, hay equipos específicos para que los alumnos practiquen los levantamientos topográficos.

La sala principal tiene capacidad para un centenar de alumnos, y se utiliza para las reuniones del consejo de profesores, y para la celebración de actos como la ceremonia de bienvenida a las familias durante la jornada de puertas abiertas, o seminarios, formación, con la participación de representantes de asociaciones, organismos públicos y privados. Recientemente se ha creado para el ITET el café literario Il Gattopardo, otro espacio dedicado a la cultura, utilizado como punto de encuentro para estudiantes y profesores, donde pueden intercambiar ideas y opiniones, compartir recursos y experiencias.

Hay dos pistas de baloncesto y voleibol al aire libre y un gimnasio para actividades de educación física. El gimnasio es muy espacioso, con los típicos equipos y herramientas deportivas, como las barras de pared suecas, los aros, las colchonetas, y también es posible colocar una red para los partidos de voleibol y las canastas de baloncesto para poder jugar en los días de invierno. Dada su capacidad, el gimnasio se utiliza para las asambleas escolares, o para las diversas celebraciones a las que están acostumbrados los alumnos (carnaval, fiestas de fin de curso) o como lugar para exposiciones, desfiles de moda organizados por los alumnos del curso específico, o para la actuación de la banda escolar durante la jornada de puertas abiertas.

El último apartado del segundo capítulo está dedicado, dentro de la planificación didáctica del ITET, al proyecto que interesa a nuestra investigación, que es el proyecto propuesto a todos los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales, cuya finalidad es la transición a la vida adulta, consiguiendo que adquieran aquellas competencias curriculares y transversales que faciliten su camino personal de autonomía, y garanticen la inclusión primero en la escuela y después en la sociedad.

Este es uno de los tres que componen el proyecto del Instituto para la Inclusión: el proyecto TUTTI INSIEME. En este apartado exponemos las características y rasgos principales, a través de un mapa conceptual, remitiendo al cuarto capítulo para el análisis documental.

2.5. El proyecto de inclusión del ITET TUTTI INSIEME.

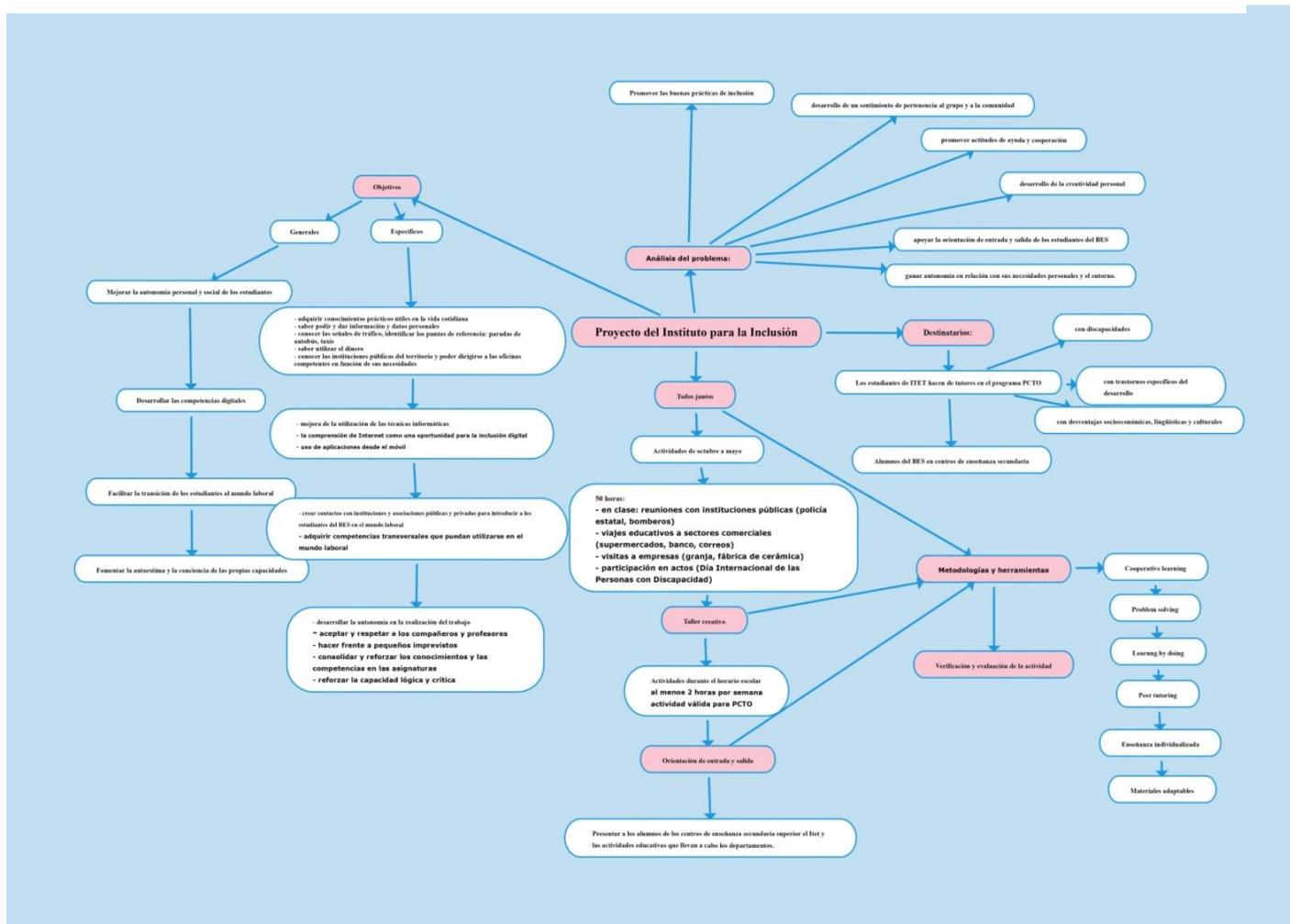
El proyecto TUTTI INSIEME forma parte del proyecto de inclusión del Instituto, que se tratará en profundidad en el cuarto capítulo en relación con los resultados obtenidos de su análisis documental.

Las características del proyecto se exponen brevemente.

Es un proyecto largo, ya que se desarrolla durante todo el año escolar, prevé la alternancia de dos formas de aprendizaje y de realización de las actividades didácticas previstas, una a realizar dentro de la escuela, en las aulas o en los laboratorios con la ayuda de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, y la otra forma a realizar fuera de la escuela en estructuras externas presentes en el territorio, junto con los institutos, asociaciones y organismos públicos y privados con la ayuda de los profesores de las otras escuelas y los representantes de los organismos implicados. El proyecto TUTTI INSIEME es un proyecto con un trasfondo integrador, de hecho el contexto de aprendizaje, especialmente el externo, se traslada a la realidad, es de gran envergadura

ya que está incluido en el Plan Trienal de la Oferta Educativa en las acciones a favor de la inclusión y ocupa muchas horas en el currículo, y por último es de tipo cerrado ya que el proyecto, representado por el mapa conceptual de la página siguiente, está bien estructurado y presenta todos los puntos fundamentales, desde el análisis del problema de partida, a los destinatarios, desde los objetivos generales y específicos, a las metodologías y herramientas utilizadas, concluyendo con la verificación y evaluación. A continuación se muestra el mapa conceptual del Proyecto de Instituto para la Inclusión formado por el proyecto TUTTI INSIEME.

Figura 13
Proyecto del Instituto para la Inclusión



Nota. El Mapa Conceptual se refiere a la presentación gráfica de todos los elementos del Proyecto de Inclusión TUTTI INSIEME de ITET: el análisis del problema, los objetivos generales y específicos, los destinatarios, las actividades escolares y extraescolares, metodología e strumenti didattici.

TERCERA PARTE

MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	184
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	261
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES.....	380

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	184
3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: PARADIGMA CUALITATIVO.....	184
3.1.1. Características de la investigación cualitativa.....	186
3.1.2. El papel del investigador.....	189
3.1.3. La investigación cualitativa en el contexto escolar y el estudio de casos.....	191
3.2. HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	194
3.2.1. Consulta y análisis de la documentación escolar.....	195
3.2.2. La entrevista.....	196
3.2.3. La observación.....	199
3.2.4. El diario de campo.....	202
3.3. LAS CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	205
3.3.1. La Organización Escolar.....	207
3.3.2. La Planificación Didáctica.....	208
3.3.3. La Educación General y Especial.....	209
3.3.4. Opiniones de los Participantes.....	210
3.4. EL PROCESO DE VALIDACIÓN CIENTÍFICA DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y LA TRIANGULACIÓN.....	211
3.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
3.5.1. Acceso al campo.....	217
3.5.2. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Trienal de Ofertas Formativas (PTOF).....	221
3.5.3. Observación del proceso del inclusión: Consulta del Plan Anual para la Inclusión, PAI.....	229
3.5.4. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Proyecto Escolar de Inclusión.....	232
3.5.5. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Educativo Individualizado y el Proyecto de Vida.....	233
3.5.6. La entrevista con el director de la escuela.....	241
3.5.7. Entrevista con los colaboradores del director de la escuela: la persona de contacto para las actividades de apoyo.....	243
3.5.8. Grupos de discusión con los profesores de currículo y de apoyo.....	244
3.5.9. Observación no participante durante las actividades del proyecto para alumnos con necesidades educativas especiales dentro y fuera del aula.....	249
3.5.10. Observación del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.....	253
3.6. LAS ÚLTIMAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	258

El capítulo tres, titulado Metodología de la investigación, está dedicado a los métodos e instrumentos utilizados para llevar a cabo la investigación según el paradigma cualitativo.

Describe, por tanto, las características y las fases a través de las cuales se desarrolla el procedimiento de investigación propiamente dicho, el papel del investigador, centrándose, con especial atención, en los instrumentos de recogida de información, es decir, el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas con el director del centro y sus colaboradores, el grupo focal con los profesores, la observación no participante en el aula.

Por último, se informa del resultado del proceso de validación de los propios instrumentos de investigación y se destacan las categorías de análisis y las dimensiones relacionadas indispensables para analizar los datos.

3.1. Método de investigación: paradigma cualitativo.

La metodología de nuestra investigación prefiere el paradigma cualitativo al cuantitativo. Esta elección estuvo determinada por el hecho de que las investigaciones que utilizan la metodología cuantitativa estudian el fenómeno de manera generalizada, mediante el uso de medios estadísticos para encontrar e interpretar los datos, descuidando aspectos esenciales del fenómeno como "la gestión de la humanidad, la persona y la calidad de vida" (Mortari, 2013, p. 175).

Mientras que en este trabajo, el paradigma cualitativo se ajusta perfectamente a las necesidades de la investigación, ya que pretende conocer, a través del análisis de los proyectos educativos - didácticos de transición a la vida adulta, la inclusión escolar y social de los alumnos con necesidades educativas especiales, para permitir una mayor

consideración a los que, como ellos, suelen ser marginados y excluidos (Cottini y Moganti, 2015b).

Los principales métodos a través de los cuales se expresa la investigación cualitativa son:

- fenomenología, una corriente filosófica que se centra en la comprensión de los significados de las experiencias cotidianas del grupo estudiado (Fuster, 2019);

- La etnografía, ciencia que forma parte de la antropología, que estudia y describe un grupo humano, su forma de vida, sus creencias y su comportamiento interpersonal (Angrosino, 2012). El etnógrafo, según Martínez (2005), observa a los sujetos en su entorno natural, compartiendo a menudo la vida y las costumbres del grupo que estudia, para dar una imagen realista y fiel del mismo.

El paradigma cualitativo referido al estudio de un grupo determinado está ligado a factores de complejidad, contextualidad y procesualidad (Semeraro, 2011).

Los primeros, los factores de complejidad, se refieren a la heterogeneidad de experiencias, a la vida cotidiana, a los momentos problemáticos, a las reacciones emocionales, a los sentimientos, en definitiva, al significado de las acciones y comportamientos del grupo estudiado, inherentes a lo que Mortari llama el "mundo invisible" (2013, p. 175).

Un mundo formado por pensamientos, afectos, deseos, expectativas, miedos y creencias presentes en todos los seres humanos que, sin embargo, apenas se da a conocer. Es a través de la investigación cualitativa que se puede estudiar y analizar el mundo desde el punto de vista de los protagonistas, y dar a conocer sus experiencias subjetivas (Cotan, 2016).

Los factores de contextualidad son fundamentales para la investigación cualitativa, que se considera una actividad "situada" (Semeraro, 2011, p. 100) en contextos sociales precisos en los que vive el grupo, destacando la importancia de estudiar los fenómenos teniendo en cuenta las realidades situacionales en las que tienen lugar. En la investigación

cualitativa, por tanto, el contexto en el que se desarrolla la vida del grupo estudiado se compara con un laboratorio (Leoncini, 2011). La etnografía se sitúa in media res (en medio de la cosa) y contribuye, según Angrosino (2012), a la comprensión del comportamiento, las acciones culturales, sociales, políticas, económicas y religiosas de los diferentes grupos sociales.

Y, por último, los factores de procesualidad, se refieren a la recogida de datos de la encuesta, que está estrechamente relacionada con el tiempo del proceso de investigación. En el paradigma cualitativo, la variable temporal es muy importante. No es posible contar los años o los meses durante los que se desarrolla la investigación, pero para el éxito y la validez científica de la misma hay que tener en cuenta, además del tiempo, otros factores como los objetivos de la investigación y la aceptación del investigador dentro del grupo observado.

El tiempo no tiene por qué ser corto, pero tampoco largo. No tiene por qué ser breve porque no permitiría al investigador recoger datos útiles para su investigación y, por tanto, podría ofrecer una descripción superficial del fenómeno estudiado y observado, pero tampoco tiene por qué ser especialmente larga. Debe ser lo suficientemente largo para que el investigador, en posesión de una buena fundamentación teórica sobre el tema de su investigación y de las herramientas adecuadas, pueda integrarse en el grupo objeto de estudio y pueda recoger una gran cantidad y calidad de datos útiles para la investigación (deFreitas, deOliveira, y Gabriel, 2019).

3.1.1. Características de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa, según Martínez (2005) y Semeraro (2011) es:

- exploratoria, holística y molar, ya que observa todo el entorno, siendo capaz de ver, describir y comprender la realidad en su complejidad y, en particular, de dar un sentido

preciso a los fenómenos interconectados, a las relaciones que se producen y a sus influencias recíprocas;

- naturalista, ya que observa al grupo investigado en su entorno natural, estudiando los acontecimientos en su autenticidad y espontaneidad;
- inductivo, en el sentido de que las teorías se derivan de la interpretación de la observación de la realidad;
- idiográfica, en el sentido de que estudia lo particular, lo individual, y ya no agrupa los casos como la investigación cuantitativa, y busca comprender una situación específica o un grupo o entorno concreto;
- flexible, en el sentido de que consigue hacer descubrimientos fortuitos e inesperados, además de los premeditados;
- descriptivo, en el sentido de que los datos recogidos, a través de un conjunto notable de instrumentos (observación, entrevistas, etc.) permiten una descripción detallada de las características de las variables de los fenómenos observados;
- interpretativa, la investigación abarca un conjunto de prácticas interpretativas interconectadas que el investigador implementa sobre los datos recogidos, con el fin de permitir una mejor comprensión de la realidad estudiada.

3.1.2. El papel del investigador.

Un papel fundamentalmente importante es el que se atribuye al investigador, desde el momento en que prepara el proyecto de investigación. Con la formulación del problema, el investigador se encuentra cerca del polo epistemológico de la teoría (Guzmán, 2014, p. 17), lo que le ayuda a conocer las ideologías básicas, las teorías, la disciplina y el estado del arte respecto al tema de la investigación, gracias a lo cual, luego, puede interpretar los datos recogidos.

Nuestra investigación utiliza la observación no participante en el aula como una de las herramientas de recogida de información y sitúa al investigador, según Álvarez (2011), como un "nativo marginal", es decir, debe encajar en el grupo pero intentando interferir lo menos posible en el modo de vida de los miembros, manteniendo cierta distancia con lo que se observa.

Según la etnografía escolar, el investigador participa en la vida cotidiana de las personas durante un período de tiempo, observando lo que sucede, escuchando lo que se dice, recogiendo todos los datos disponibles sobre el comportamiento, las reacciones emocionales, inherentes al tema de la investigación, con el fin de formular hipótesis pertinentes (Álvarez, 2011) y encontrar posibles mejoras a realizar en la vida de los miembros del grupo estudiado (Mortari, 2013, p. 176).

El investigador, además de la preparación teórica y de las herramientas adecuadas que facilitarán su investigación, debe poseer peculiaridades como la sensibilidad ante todos los acontecimientos que se producen en el contexto, la empatía es decir, la capacidad de comprender los estados de ánimo de los demás, debe ser curioso, paciente, discreto y buen oyente (Álvarez, 2011) y respetuoso con los principios y códigos éticos dictados por las autoridades competentes y la legislación vigente (Ramanauskas y Santana, 2018).

Silva (2014) sostiene que el mejor investigador, en el campo de la investigación en Educación, es el único buen profesor (p. 93), el que conoce a fondo la dinámica relacional del contexto escolar, el que fue primero alumno y luego profesor.

Si el investigador es al mismo tiempo profesor, esto lo sitúa, según Guzmán (2014) cerca del polo epistemológico de la realidad (p. 17), y de la perspectiva de los participantes de la realidad educativa, por lo que tiene más posibilidades de comprender e interpretar las visiones y relaciones de los participantes.

Para asegurar la validez de la investigación, el investigador debe ser capaz de estar cerca de los polos epistemológicos, de la teoría y la realidad, para determinar primero, lo que Guzmán (2014) llama el desarrollo teórico y luego la resolución del problema identificado al inicio de la investigación.

3.1.3. La investigación cualitativa en el contexto escolar y el estudio de casos.

Con la etnografía, aplicada a la metodología cualitativa, el investigador se dedica a estudiar la etnicidad, es decir, la unidad analítica de la investigación, que puede estar representada por una nación, un grupo lingüístico, una comunidad, una familia e incluso una escuela y hasta un aula (Martinez, 2005). En la actualidad, la investigación cualitativa realizada en el contexto escolar tiene como objetivo apoyar la acción del profesorado para provocar una mejora en su acción didáctico-pedagógica y en su práctica docente (Álvarez, 2011), pero también es un medio para investigar la calidad de la escuela y la inclusión social del alumnado, cómo la escuela favorece la eliminación de obstáculos y garantiza a todos los alumnos la igualdad de oportunidades y la equidad en su educación.

En Italia, las primeras investigaciones en el ámbito educativo se remontan a los años 50. Siguiendo la estela del activismo de los norteamericanos, entre ellos Dewey, y respetando la tradición de la escuela cristiana, se iniciaron investigaciones experimentales centradas en el niño y en la potenciación de las actividades del alumno. En los años siguientes se siguió investigando sobre la evaluación en el proceso educativo, sobre el abandono escolar, hasta llegar a la actualidad (en los últimos veinte años) con la investigación sobre las metodologías de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los alumnos en situación de discapacidad (Zanniello, 2015).

La investigación científica descrita en esta tesis doctoral examina una de las metodologías de enseñanza más extendidas en las escuelas italianas y europeas, desde una perspectiva

puramente inclusiva, la metodología del trabajo por proyectos, con el objetivo de la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La escuela más adecuada para la fase de investigación empírica es el Instituto Técnico y Tecnológico del Estado, en adelante ITET, "Giuseppe Tomasi di Lampedusa", que se ha analizado ampliamente en la sección 2.4 del capítulo dos. El ITET lleva el nombre de uno de los escritores sicilianos más famosos, autor de la novela "Il Gattopardo" (El Leopardo), y tiene una vocación técnica, ya que sus cursos de estudio (Administración, Finanzas y Marketing, Relaciones Internacionales de Marketing, Sistemas de Información Empresarial, Turismo, Construcción, Medio Ambiente y Sistema de Territorio y Moda) forman parte del sector técnico y económico de Italia y pretenden formar a los jóvenes en aquellas profesiones que puedan mejorar la economía del país. ITET tiene su sede en una encantadora ciudad de la provincia de Messina, Sant'Agata di Militello, en el norte de Sicilia y cuenta con unos 380 alumnos matriculados, 17 de los cuales pertenecen a la categoría de necesidades educativas especiales (BES), en el curso 2018/2019, que viven en pueblos vecinos y llegan al colegio cada mañana en transporte local (trenes y autobuses). El personal docente se compone de 48 profesores curriculares y de apoyo, mientras que hay 21 empleados en las oficinas administrativas y como asistentes escolares. En el ITET prestan servicio los Asacom, un acrónimo que incluye a trabajadores externos al centro que son asistentes de autonomía y comunicación asignados por las autoridades locales a los alumnos con discapacidades físicas y/o intelectuales graves.

La elección de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo y la disposición concedida por el director de la escuela se justificó por la constatación científica de que la investigación aportaría a la comunidad escolar una mejora en la configuración organizativa - didáctica, tal y como el investigador y estudiosos como Leoncini (2011)

esperan personalmente para una escuela de calidad, capaz de respetar los derechos humanos y llevar adelante conceptos como el bienestar y la serenidad para todos los operadores escolares (p. 232).

Para conseguir estos resultados, la investigación cualitativa aplicada a la educación pretende comprender la realidad educativa a través de la implicación personal del investigador (Semeraro, 2011), que entra en el aula y describe lo que está ocurriendo.

El hecho de que el investigador sea profesor y conozca muy bien el contexto en el que va a realizar la investigación, le facilita captar aspectos importantes en la observación y, gracias a su experiencia, apoyarse en los elementos conocidos para profundizar en las dinámicas de interacción entre los distintos participantes, y poder comprender el desarrollo de las acciones que tienen lugar (Zantedeschi, 2010).

A la luz de las consideraciones anteriores, nuestra investigación se presta perfectamente a ser llevada a cabo según el estudio de casos. La unidad de análisis elegida es, de hecho, una clase de primer año de la dirección de estudios Sistema de Moda, en la que está incluido un alumno con necesidades educativas especiales. La investigación tiene como objetivo analizar las propuestas de proyectos de la escuela secundaria, el ITET, en relación con la facilitación de la transición a la vida adulta para facilitar la inclusión escolar y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que se realiza, a partir de la etnografía, a través de la inmersión del investigador - profesor de pedagogía terapéutica en el contexto de la escuela durante un cierto período de tiempo. En concreto, el estudio de caso idóneo para nuestra investigación es de tipo intrínseco (Saiz, 2019), ya que pretende estudiar una porción concreta del contexto escolar, es decir, un aula, para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dinámicas relacionales, las prácticas inclusivas implementadas tanto por el profesorado como por el alumnado respecto a los compañeros con necesidades educativas especiales.

Y de nuevo, la investigación pretende estudiar las necesidades educativas e inclusivas de los alumnos individuales y cómo se satisfacen en términos de intervenciones didácticas personalizadas y/o individualizadas. Aunque el estudio de caso se centra exclusivamente en la clase y en el alumno individual, consigue garantizar no sólo una visión de lo particular sino, en virtud de su característica holística, una visión general de la realidad escolar.

3.2. Herramientas de la investigación cualitativa.

Para la recolección de datos, la investigación etnográfica cualitativa en el contexto escolar utiliza una variedad de técnicas y herramientas (Semeraro, 2011). En el caso concreto de la investigación que se presenta en esta tesis, los instrumentos utilizados, de los que se hablará en detalle más adelante, y que mejor se adaptan a los propósitos de esta investigación, fueron cuidadosamente elegidos junto con los codirectores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia durante las reuniones organizadas en España.

Las herramientas de investigación son:

- consulta de la documentación escolar;
- entrevistas semiestructuradas con el director de la escuela y sus colaboradores;
- grupos de discusión con los profesores del plan de estudios y de apoyo;
- Observación directa no participante dentro y fuera de la clase, con la redacción de notas de campo.

3.2.1. Consulta y análisis de la documentación escolar.

La primera herramienta utilizadas en nuestra investigación, para recoger los datos, es la

la consulta de los documentos escolares;

Es el punto de partida de la investigación y consiste en el examen de las fuentes, primarias o secundarias, en función de su redacción/edición por parte de los implicados en la investigación. Entre los diversos documentos, se pueden examinar materiales escritos, periódicos, revistas, informes, informes estadísticos para comprender la organización de la vida de la comunidad escolar y, por último, materiales iconográficos, como dibujos, fotografías, películas que dan testimonio de las experiencias llevadas a cabo por los miembros de la comunidad (Ramanauskas y Santana, 2018).

Dado que la investigación se lleva a cabo en el contexto escolar, conviene examinar tanto los llamados documentos oficiales de cuyo análisis sólo se obtienen datos, definidos por Álvarez (2011, p. 271) como "deseables", es decir, aquellos documentos elaborados por los órganos colegiados del centro, que dan fe de las actividades planificadas para los alumnos, de la programación curricular, del trabajo por proyectos, como los documentos curriculares y didácticos, elaborados por los propios alumnos, que dan fe de su participación en las actividades del centro, como la elaboración de materiales/productos resultantes del trabajo por proyectos, y cuyo análisis ofrece datos que complementan los anteriores.

3.2.2. La entrevista.

Otra herramienta importante utilizada en nuestra investigación etnográfica es la entrevista, es decir, un diálogo entre los sujetos que participan en la investigación (Álvarez, 2011).

Los elementos principales en una entrevista son la presencia de un diálogo, una interacción verbal, un intercambio de códigos verbales (Semeraro, 2011), y la presencia

de dos sujetos: el entrevistador que pide información y el entrevistado que la proporciona sobre un tema específico (Guerrero, 2016).

La entrevista, definida por Vargas (2012) es el arte de hacer preguntas y escuchar las respuestas (p. 119).

Puede entenderse en sentido amplio y en sentido estricto. En el primer caso, la entrevista en sentido amplio, es decir, la solicitud de información de un ser humano a otro, está dictada por la curiosidad, el deseo de conocer noticias e información sobre nuestro entorno, los objetos, los seres vivos, los animales o las plantas, los acontecimientos de nuestra vida.

En el segundo caso, en sentido estricto, Gonzales (2013) define la entrevista como un recurso de investigación (p. 83), a través del cual se obtiene información de los que saben algo (hechos, personales, vínculos sociales de una organización colectiva) hacia los que no saben o saben poco.

Para realizar una entrevista, es importante que el investigador se acerque a su interlocutor con naturalidad y espontaneidad, buscando establecer una relación de confianza (Álvarez, 2011), teniendo en cuenta que la entrevista representa un regalo del entrevistado, un regalo de su tiempo (Mortari, 2013, p. 177).

Es conveniente que el entrevistador-investigador establezca un ambiente de cordialidad y tranquilidad, utilizando preguntas sencillas y sin ambigüedades, tratando de no forzar al entrevistado, que debe estar a gusto para que le resulte natural responder a las preguntas; es absolutamente desaconsejable presionar o sugerir la respuesta al entrevistado, no juzgarlo ni anticiparse a él, sino dejarle ese margen de libertad que le permita responder libre y espontáneamente, incluso utilizando pausas de silencio que le sean útiles al entrevistado para poder proceder a dar todas las respuestas oportunas (Vargas, 2012).

Hay diferentes tipos de entrevistas: estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas, grupos de discusión.

Las entrevistas estructuradas, utilizadas en la investigación cuantitativa como sostiene Semeraro (2011), tienen un esquema elaborado por el investigador y siguen un protocolo preciso, muy rígido y cerrado, las preguntas son precisas y específicas al tema de investigación, y con un conjunto limitado de respuestas (Vargas, 2012). Las entrevistas no estructuradas son muy libres y flexibles, de hecho, el entrevistador no prepara las preguntas que va a plantear al entrevistado, que se encuentra en una situación de sintonía tan agradable y de confianza con el entrevistador, que se siente feliz de poder compartir con él aspectos profundos y personales de su trabajo (Álvarez, 2011).

El otro tipo de entrevista, especialmente utilizado en la investigación etnográfica, es la entrevista semiestructurada, un camino intermedio entre la estructurada y la no estructurada.

El investigador-entrevistador prepara una serie de preguntas, inherentes al tema de la investigación, para estimular al entrevistado, quien, al tener una pista, puede ser muy libre en dar respuestas sobre temas significativos relacionados con la responsabilidad de su trabajo (Gonzales, 2013), incluyendo también aspectos, opiniones y consideraciones personales. La entrevista semiestructurada es muy flexible, ya que durante la misma se pueden realizar otras preguntas que no estaban previstas previamente, aumentando la cantidad y calidad de los datos producidos, siempre que se grabe la entrevista, a reserva de que el entrevistado se ausente, y facilitando, a través de la transcripción, la interpretación del contenido de la entrevista y el afloramiento de significados en las respuestas del entrevistado (Semeraro, 2011).

Otro tipo de entrevista es la entrevista de grupo focal. Contempla un grupo de entrevistados, no más de doce personas, y la presencia de un moderador, en este caso el

investigador, que tiene la tarea de estimular la discusión sobre el tema de investigación a través de la administración de preguntas simples de estímulo o direccionales (Semeraro, 2011), es decir, que orienten la discusión en caso de que se pierda de vista el foco de la misma, tratando de involucrar a todos los participantes en la expresión de sus conocimientos y también de sus consideraciones personales.

Los cuestionarios, habitualmente utilizados en la investigación cuantitativa, también pueden ser muy útiles en la investigación cualitativa, y ser una fuente de datos muy importante, siempre que no contengan más de treinta preguntas (cerradas, abiertas o de opción múltiple) elaboradas por el investigador y deben ser administrados de forma que los grupos de personas interesadas en la investigación, colaboren invirtiendo el menor tiempo posible (Guerrero, 2016).

Entre los otros tipos de entrevistas existentes, la entrevista electrónica, que se realiza mediante el uso de la tecnología, pero que respeta las características de la entrevista estructurada o semiestructurada, con la única variante de que se realiza a través del correo electrónico, en lugar de en un lugar concreto, un aula, un laboratorio o una oficina. La entrevista electrónica tiene varias ventajas, entre ellas la rapidez de la administración y la de la recogida de información, pero tiene una desventaja importante, dictada por la pérdida del contacto directo con el entrevistado, y la pérdida de la riqueza del lenguaje verbal y no verbal (Vargas, 2012) entre el entrevistado y el entrevistador.

Para nuestra investigación, se eligió la tipología de entrevista semiestructurada, dirigida al director de la escuela y a sus colaboradores, al vicedirector y a la persona de contacto de las actividades de apoyo.

3.2.3. La Observación.

Una de las herramientas más importantes en la investigación etnográfica es la observación, llevada a cabo por el investigador que quiere responder a preguntas sobre la naturaleza del comportamiento o la organización social que se estudia (Angrosino, 2012). En el contexto escolar, el investigador tiene la oportunidad de comprender, y luego describir, las dinámicas cotidianas de la escuela que sólo se pueden conocer a través de la observación (Álvarez, 2011).

Guerrero (2016) sostiene que la observación es el acto de examinar cuidadosamente el objeto de estudio para conocer, comprender y obtener información, la cual debe estar dirigida sobre un tema específico, con especial atención a los límites de tiempo en que se debe realizar este procedimiento.

El investigador que pretende realizar una investigación etnográfica en el contexto educativo a través de la observación es capaz de obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como ocurre (Guerrero, 2016), en relación con múltiples dimensiones de la organización escolar. Las relaciones escuela-comunidad, las relaciones escuela-familia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la introducción de las nuevas tecnologías, la formación del profesorado, la evaluación educativa, la inclusión de los alumnos en situaciones desfavorecidas, e incluso las razones del fracaso y el abandono escolar, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y los posibles conflictos, y poder dar sentido a las interacciones y acontecimientos sociales, y finalmente, contar la historia de la vida social del grupo estudiado (Zantedeschi, 2010).

Guerrero (2016) distingue entre observación participante y no participante, en referencia a la diferente posición del investigador en relación con el contexto y el fenómeno a estudiar, pero también en base a la dificultad de acceso a la situación social estudiada. En la observación participante, también llamada observación cercana, el investigador forma

parte de la cultura y el contexto del grupo a estudiar (Fuster, 2019). En la observación no participante, en cambio, el investigador, preparado para el fenómeno que observa, no realiza ninguna interferencia con el contexto y el grupo a estudiar (Álvarez, 2011), sino que permanece inmóvil y observa, para describir cómo se desarrolla la realidad, y no determina ninguna influencia hacia los sujetos observados, estableciendo una relación con ellos exclusivamente como investigador (Angrosino, 2012).

Nuestra investigación etnográfica ha preferido utilizar la observación no participante como herramienta de recogida de datos y pretenderá, una vez comprendida la realidad educativa investigada, como espera el investigador de acuerdo con Semeraro (2011), aportar conocimientos que puedan provocar una transformación del contexto y mejorar la acción educativa de toda la organización escolar.

Además de no ser participativa, nuestra observación será directa, en el sentido de que es el investigador quien está presente en el contexto sin el uso de materiales que realicen grabaciones de vídeo y audio, sino con la ayuda de su smartphone utilizado para tomar fotografías.

Puede ser libre o estructurada, si el investigador prefiere utilizar los protocolos de observación, las fichas de observación, en las que se predefinen los aspectos concretos a observar (escenarios físicos, contextuales, humanos, interactivos o de intervención educativa) (Semeraro, 2011).

En realidad, la fase de observación es muy difícil y muy delicada, y no es fácil establecer, a priori, el tipo de observación que debe elegirse y considerarse más eficaz.

El investigador debe poseer ciertas peculiaridades como la paciencia, la dedicación, la atención, la capacidad y la disposición para captar los acontecimientos incluso mientras se desarrollan, una buena memoria, la reflexión crítica, debe poseer el ojo etnográfico (deFreitas, deOliveira, y Gabriel, 2019, p. 10), capaz no sólo de mirar, sino de ver, y ser

capaz de asumir una actitud que es una mezcla entre la no participación, por lo tanto el extrañamiento de la vida del grupo a estudiar, y la plena participación o interacción con el propio grupo. Esto se debe a que, debido a la complejidad de la realidad escolar, la imprevisibilidad, el cambio repentino de las situaciones educativas el investigador debe mantener un rigor científico, una disciplina epistemológica, para garantizar la validez de su investigación, y por lo tanto, no ser demasiado ajeno al contexto que pretende estudiar, ni demasiado involucrado, ya que en ambos casos se podrían perder dinámicas importantes para los fines de la investigación (deFreitas, deOliveira, y Gabriel, 2019).

La investigación etnográfica, especialmente en el contexto escolar, puede permitir captar elementos importantes pero inesperados (serendipia), en lo que respecta a diversos problemas en las relaciones entre los miembros del grupo (Zantedeschi, 2010), o en lo que respecta a la posible identificación de nuevos objetivos de investigación, y no considerados por el investigador, que en cambio son fundamentales para completar el estudio.

3.2.4. El diario de campo.

La observación directa por parte del investigador en el contexto escolar, como se ha mencionado anteriormente, no es ni sencilla ni fácil. Es importante que el investigador, antes de la observación, tenga claros los objetivos de su investigación, sus fundamentos teóricos y un conocimiento profundo del método etnográfico, para evitar obtener resultados cualitativamente pobres de la investigación (Ramanauskas y Santana, 2018).

Sería conveniente, aunque no imprescindible, en opinión de Guzmán (2014), que el investigador fuera un profesor, ya que tiene experiencia en identificar situaciones problemáticas en su práctica diaria, y por tanto está preparado para observar el contexto.

La tarea del investigador es observar el contexto en el que el grupo a estudiar realiza sus actividades cotidianas, para comprender y profundizar en las opiniones, las vivencias de los miembros del grupo, con el fin de ser útil para una posible mejora de su forma de vida (Guerrero, 2016), pudiendo recoger todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes, sin prejuicios, pero tratando de captar el significado más profundo de los acontecimientos y el comportamiento de los individuos.

El papel del investigador es, una vez inmerso en la realidad escolar y habiendo recogido los datos útiles para la consecución de los objetivos de la investigación, describir con detalle la realidad estudiada, en definitiva, crear, como sostiene Cotan (2016), una descripción densa de la realidad estudiada.

Para evitar la posibilidad de que se pierdan algunos datos debido a la complejidad de la vida en las aulas, o por posibles olvidos, viene en ayuda del investigador el diario de campo, es decir, la anotación de las notas tomadas durante la fase de observación, que le permitirá, al redactar el informe etnográfico, interpretarlas y reelaborarlas.

Los acontecimientos más importantes de nuestra investigación que el investigador, en plena concordancia con Porlan (1997) debe anotar en las notas de campo, algunas transcritas a mano en el cuaderno y otras en el ordenador personal, se refieren al contexto, a las actividades educativas - didácticas y a las dinámicas sociales que tienen lugar en el ITET. En cuanto al contexto, nuestra investigación a partir del trabajo de campo pretende describir el aula en la que se desarrolla la actividad docente, u otro lugar, fuera de la escuela, especialmente para las actividades externas previstas por el proyecto TUTTI INSIEME. Las actividades internas están representadas por las clases normales que se imparten diariamente en las distintas aulas de la escuela, que siguen un programa preciso según el horario y las asignaturas individuales. No obstante, durante el curso escolar se realizan actividades en los laboratorios, de informática, de idiomas y de dirección (sala

de costura para la dirección del Sistema de Moda, o en los laboratorios para la dirección del CAT), otras actividades de carácter deportivo que se realizan en el gimnasio. El proyecto TUTTI INSIEME incluye actividades que se realizan fuera de la escuela, en las que participan todos los alumnos de ITET, con especial atención a los que tienen necesidades educativas especiales.

Se hace referencia a la participación en eventos de diversa índole, como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, o a las salidas pedagógicas (ir a pie al supermercado para simular la compra, visitar las oficinas de correos, las oficinas municipales, visitar las obras instaladas para la construcción del puerto) con el fin de desarrollar actitudes y comportamientos que faciliten la consecución de la autonomía personal, escolar y social de los alumnos de BES.

Para las actividades pedagógicas realizadas en la escuela, la observación no participante prestará especial atención a la organización del espacio y del tiempo, la disposición de los pupitres, el escritorio, la presencia de herramientas tecnológicas útiles para las actividades, la pizarra interactiva, el ordenador, las tabletas puestas a disposición de profesores y alumnos, y el tiempo, el horario de las clases, de los recreos.

Pasaremos a la descripción de las actividades que se desarrollan en ese contexto por parte de los profesores, describiendo su comportamiento hacia los alumnos al explicar un nuevo tema, su estilo y método de enseñanza, la forma en que involucran a los alumnos en la labor docente, al restablecer el orden provocado por la distracción, al imponer una sanción a los alumnos por una actitud incorrecta y/o provocadora. Así como las actividades relacionadas con los alumnos, y su comportamiento, sus reacciones ante la nueva asignatura, su estilo de aprendizaje, su interés y participación, su motivación para estudiar, su visión de la escuela, sus consideraciones sobre los profesores y los

compañeros, sus obstáculos cognitivos, afectivos, relacionales, sus intereses, necesidades y problemas.

Por último, también se describirán los posibles conflictos dentro de la clase, las dificultades de aprendizaje y las dificultades para aprender a aprender.

También durante las actividades fuera de la escuela previstas por el proyecto TUTTI INSIEME, el investigador tendrá interés en describir el contexto y todas las dinámicas que se crearán en el transcurso de estas actividades, en particular el camino de los alumnos del BES hacia la consecución de aquellas competencias disciplinares y transversales útiles para obtener un nivel de autonomía e independencia tal que facilite su vida adulta.

Los eventos observados no deben ser simplemente anotaciones de lo que ocurre en un aula, como cualquier persona ajena a la misma sería capaz de informar (deFreitas, deOliveira, y Gabriel, 2019), sino que deben ser un indicio que, a través de la interpretación del investigador, pueda determinar la presencia de aquellos factores ocultos que influyen en el comportamiento del grupo, en las actitudes de los profesores más que en la reacción de los alumnos (Martínez, 2005).

Las anotaciones, interpretadas por el investigador, deben dar voz a los implicados, poniendo de manifiesto su punto de vista, permitiendo reflexiones, diseño de nuevas intervenciones, mejoras en las prácticas educativas y políticas favorables a todos los miembros del grupo escolar (Ramauskas y Santana, 2018).

Con el mismo criterio de las anotaciones relativas a la observación directa realizada en el contexto del aula, el investigador anotará el desarrollo y el resultado de las entrevistas realizadas con el director de la escuela y sus colaboradores, especialmente en la hipótesis de no poder grabar las entrevistas y el grupo focal.

El diario, por lo tanto, no puede considerarse sólo una herramienta de investigación cualitativa destinada al mero registro de los acontecimientos que tienen lugar en la

escuela, sino que representa, según Porlan (1997), el eje organizativo de la investigación, ya que se erige en el punto de apoyo de todo el proceso en el momento de la comparación de los datos recogidos de otras fuentes, con el fin de hacerlos científicamente válidos.

3.3. Las categorías de la investigación cualitativa

Teniendo en cuenta que a través de los instrumentos se obtiene una cantidad considerable de datos recogidos de carácter puramente verbal, es imprescindible crear categorías de análisis, códigos, como frases o enunciados, para tener la certeza de poder representar aquellos aspectos de la realidad, el objeto de estudio, como los define Álvarez (2011), que son más relevantes, es decir, establecer qué es importante y coherente con los objetivos de la investigación y qué no.

Otra finalidad de la categorización de los datos es facilitar su representación gráfica en tablas, mapas o figuras (Angrosino, 2012).

En general, la operación de creación de categorías de análisis, sugiere Semeraro (2011) se refiere a contextos y situaciones, procesos, actividades y relaciones.

En relación con la investigación presentada en este documento, el proceso de categorización de los datos determinó cuatro categorías principales de análisis, con dimensiones adjuntas para aclarar su contenido.

Las categorías de análisis, estrechamente relacionadas con los objetivos específicos de la tesis, son las siguientes:

- 1) ORGANIZACIÓN ESCOLAR
- 2) PLANIFICACIÓN EDUCATIVA
- 3) EDUCACIÓN GENERAL Y ESPECIAL

4) OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES.

Resumido en figura 14 siguiente.

Figura 14

Las categorías de análisis



Nota. Representación gráfica de las cuatro categorías de análisis de nuestra investigación.

3.3.1. La Organización Escolar

La primera categoría de análisis es la **ORGANIZACIÓN ESCOLAR**.

Esta categoría prevé, a través del análisis documental, la consulta y el estudio de la documentación programática (PTOF, PAI, Proyecto de Instituto para la Inclusión, PEI y Proyecto de Vida), conocer el papel de la escuela y su misión, como institución encargada de la formación de la personalidad de los alumnos, y también, conocer toda la organización escolar, su funcionamiento y su configuración integrada y sistémica para los fines de la inclusión.

Las dimensiones asignadas a esta categoría son:

- **Órganos y personas responsables:** esta dimensión se refiere a todos los más implicados en la organización educativo - didáctica del centro. En primer lugar, el director del centro y su papel como garante de la Oferta Educativa a efectos de la inclusión escolar de todos los alumnos, y en particular de aquellos con necesidades educativas especiales, sin olvidar el papel del personal del director del centro, del subdirector, de la persona de contacto de las actividades de apoyo, de los órganos de gobierno del centro y de la clase y de todas las demás partes implicadas.
- **Tarea asignada:** esta dimensión agrupa las tareas y responsabilidades precisas de cada componente realizado en la organización escolar según las tareas asignadas.
- **Referencias legislativas:** conviene comparar la documentación producida por la escuela, el contexto de la investigación y las principales normas legales y ministeriales sobre documentación. En concreto, la comparación se refiere: para el PTOF con las instrucciones ministeriales de 2018 del MIUR sobre las normas de elaboración del Plan Trienal de la Oferta Formativa, para el PAI con la CM8/13, y para el PEI y el Proyecto de Vida con el Dlg 66/17 sobre las normas de inclusión escolar del alumnado con discapacidad y con la CIF, elaborada por la Organización Mundial de la Salud sobre los criterios de programación educativa - didáctica de dicho alumnado.
- **Inclusión:** esta última dimensión relacionada con la primera categoría de análisis pretende comprobar qué partes de la documentación de planificación, presentada para su análisis, se refieren a la inclusión, especialmente cuáles son los órganos escolares encargados de la inclusión y cuáles son sus tareas.

3.3.2. La Planificación Didáctica

La segunda categoría de análisis, **PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA**, busca conocer y analizar los proyectos implementados y en proceso de implementación en beneficio de

todos los alumnos, y en particular los que tienen como objetivo la transición a la vida adulta y/o la inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las dimensiones son:

- **Transición a la vida adulta:** un concepto no sólo vinculado a las actividades de alternancia escuela-trabajo, sino también a otras actividades, tanto educativas como extracurriculares, que pueden orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales hacia la consecución de un nivel de autonomía, de independencia tal que puedan ver salvaguardado su derecho a una vida adulta segura y feliz.
- **Autodeterminación:** determinar a nivel programático y práctico qué acciones educativas y didácticas están diseñadas para desarrollar la capacidad de los alumnos con necesidades educativas especiales para poder tomar decisiones autónomas.
- **Métodos:** determinar los incluidos en la planificación educativo-didáctica y en la programación individualizada más adecuados para su inclusión.
- **Competencias:** conocer las incluidas en la planificación educativo-didáctica y en la programación individualizada más adecuadas para la transición a la vida adulta.
- **Eficacia psicopedagógica del proyecto:** identificar y constatar los elementos más incisivos y coherentes que determinan su eficacia a nivel educativo y pedagógico.

3.3.3. La Educación General y Especial

EDUCACIÓN GENERALES Y ESPECIALES es la tercera categoría de análisis y pretende conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores ordinarios y de apoyo, y de todos los alumnos.

Las dimensiones relativas a esta categoría de análisis son:

- **estrategias de enseñanza,** implementadas por los profesores de puestos comunes y de apoyo, para conocer su estilo personal de enseñanza, las metodologías de enseñanza y las

herramientas utilizadas. Conocer, además, el grado de individualización de la acción docente en función del tipo de programación elegida para los alumnos con discapacidad, prestando especial atención al contexto físico en el que se desarrollan las actividades del proyecto y al contexto relacional, observando las dinámicas amistosas y/o conflictivas entre los compañeros, con los profesores y con todos los operadores del centro, para conocer las prácticas que favorecen un clima de aula positivo, constructivo e inclusivo. Esta dimensión es indispensable para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, para conocer su estilo personal de aprendizaje, su voluntad, autodeterminación y motivación.

- **Inclusión:** esta dimensión es indispensable para conocer las prácticas inclusivas (actitudes, acciones, iniciativas) que tienen lugar dentro del aula, implementadas por los profesores como estímulo para respetar la diversidad de cada alumno, y también las implementadas por los alumnos, ya sea de forma autónoma o impulsada por los propios profesores.

- **Competencias:** Esta dimensión permite conocer el nivel de aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales, poseído al inicio del proyecto y el alcanzado al final, con el fin de verificar la adquisición de las competencias, la autonomía y la independencia, indispensables para la inclusión.

3.3.4. Opiniones de los Participantes.

La última categoría de análisis es la **OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES**.

Se caracteriza por un fuerte componente subjetivo y tiene como objetivo determinar y conocer, a través de la experiencia de los participantes, entrevistados y observados, sus convicciones, opiniones, propuestas y alternativas precisas para mejorar la estructura organizativa de la escuela para desarrollar el proceso de adquisición de autonomía e

independencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, y el proceso de inclusión escolar que garantice el pleno derecho, en el futuro, a una vida independiente, autónoma y feliz. Las categorías de análisis y las dimensiones relacionadas se resumen en la tabla 13.

Tabla 13
Categorías de análisis, dimensiones y herramientas de investigación

Categorías de análisis	Dimensiones	Herramientas de investigación
Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organismos y personas responsables ✓ Tareas asignadas ✓ Referencias legislativas ✓ Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de la documentación escolar -Entrevistas
Planificación educativo - didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transición a la vida adulta ✓ Autodeterminación ✓ Metodologías ✓ Habilidades ✓ Eficacia psicopedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de la documentación escolar - Entrevistas - Grupos de discusión - Observación
Educación general y especial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de enseñanza ✓ Inclusión ✓ Habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de discusión - Observación
Opiniones de los participantes		<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas - Grupos de discusión - Observación

Nota. La tabla correlaciona las cuatro categorías de análisis con sus respectivas dimensiones y herramientas de investigación.

3.4. El proceso de validación científica de las herramientas de investigación y la triangulación.

Los instrumentos de recogida de datos de la investigación, en particular las entrevistas semiestructuradas con el director del centro y sus colaboradores y el grupo focal, fueron sometidos a un proceso de validación científica realizado, al mismo tiempo, por evaluadores expertos españoles pertenecientes a las Facultades de Ciencias de la Educación y Magisterio de la Universidad de Valencia contactados por los codirectores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, y por colegas italianos, contactados por el investigador pertenecientes a la misma categoría profesional, es decir,

profesores de secundaria superior, y a la misma disciplina, profesores especializados en pedagogía terapéutica.

Ambos procesos de validación se iniciaron con el envío, por correo electrónico, a los expertos evaluadores españoles e italianos, de un informe titulado "Justificación de la validación de los instrumentos de investigación", en el que se resumían los aspectos más importantes de la investigación, los objetivos generales y específicos, las categorías de análisis y las dimensiones relativas. Al informe se adjunta un formulario de validación del instrumento que, basándose en criterios muy específicos, los evaluadores rellenan si consideran que las categorías de análisis son coherentes o no con los objetivos de la investigación, comparándolas con los ítems de las entrevistas y los grupos focales.

El resultado del proceso de validación científica llevado a cabo por los evaluadores expertos italianos, cuyos formularios de validación de los instrumentos de investigación fueron enviados a los codirectores de la tesis, fue positivo, es decir, valoraron que las preguntas orientadoras de las entrevistas semiestructuradas y los ítems de los grupos focales eran claros, bien formulados, comprensibles y estrictamente coherentes con los objetivos de la investigación.

El resultado del proceso de validación de los instrumentos de investigación llevado a cabo por los evaluadores expertos españoles, cuyos formularios figuran en los Apéndices 5 y 6, fue también positivo, en el sentido de que encontraron que las preguntas de las entrevistas semiestructuradas con el director del centro y sus colaboradores y las preguntas del grupo focal eran coherentes con los objetivos de la investigación, pero sugirieron que se hicieran algunas adiciones a las preguntas.

De los comentarios de los evaluadores españoles, surgió la necesidad de añadir preguntas para profundizar en algunos temas ya presentes en las entrevistas, concretamente las siguientes adiciones:

- En lo que respecta a la entrevista semiestructurada, es importante integrar las preguntas relativas a la formación profesional de los profesores, especialmente en lo que respecta a la inclusión escolar, con especial interés en su implicación y compromiso en esta actividad.

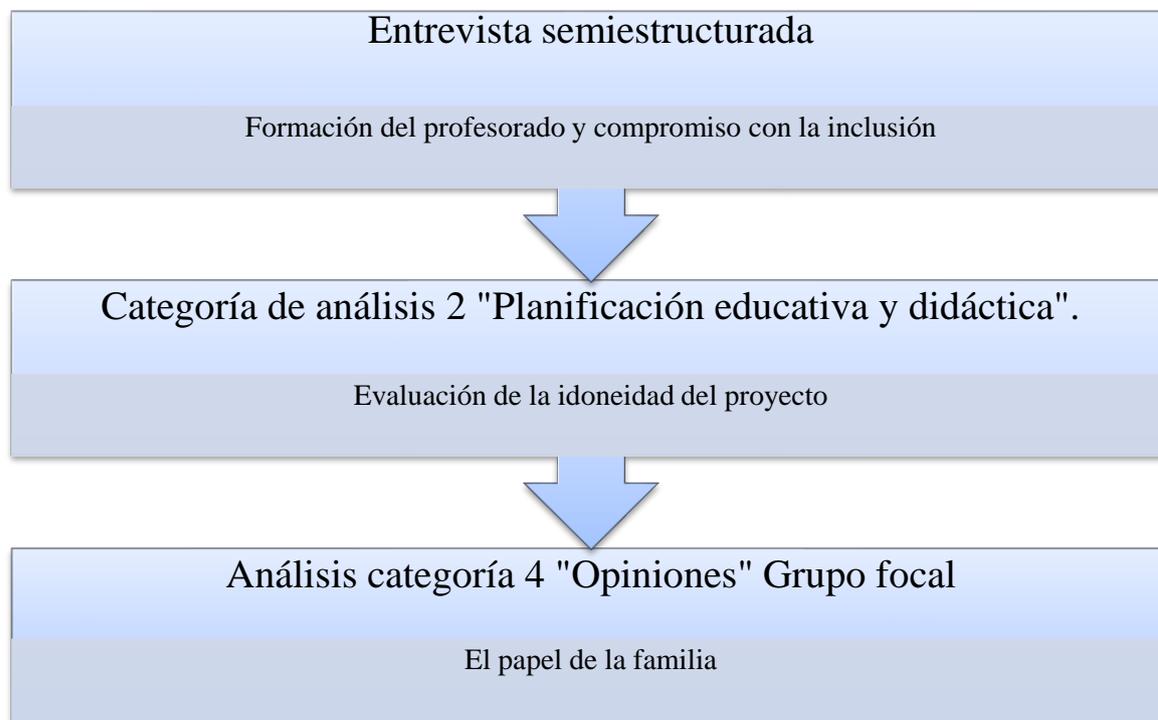
- Con referencia a la categoría de análisis 2 Proyectos didácticos de transición a la vida adulta para alumnos con necesidades educativas especiales, es necesario comprender cómo interviene el centro escolar en caso de que surjan imprevistos durante el desarrollo de las actividades del proyecto, para entender las razones y poner en práctica la resolución de las posibles incoherencias entre lo planificado y lo que realmente tuvo lugar; y también para identificar los elementos que hacen que el proyecto de transición a la vida adulta sea eficaz, en definitiva, para evaluar la idoneidad del proyecto.

- En referencia a la categoría de análisis 4 Opiniones de los participantes, en particular en lo que se refiere a la identificación de herramientas para mejorar la inclusión, es conveniente incluir entre las preguntas del grupo focal que se planteen a los profesores qué acciones concretas han llevado a cabo, o están a punto de llevar a cabo, para garantizar la inclusión y cuál es su compromiso en este sentido; también es necesario introducir ideas para reflexionar sobre el papel de la familia de los alumnos con necesidades educativas especiales, cómo se produce la comunicación con la escuela en relación con el desarrollo de la autonomía y la preparación para la transición.

A continuación se presenta la figura 15, que representa el resultado del proceso de validación de los instrumentos de investigación.

Figura 15

Resultado del proceso de validación de las herramientas de investigación



Nota. La figura muestra el resultado del proceso de validación científica de los instrumentos de investigación, que llevó a añadir algunas preguntas en las entrevistas semiestructuradas y de grupo focal, respectivamente la formación del profesorado y el papel de la familia en la mejora de la inclusión, pero también sugirió que se pusieran a prueba los elementos del proyecto de transición a la vida adulta para que fuera más eficaz.

Junto con el proceso de validación de los instrumentos, descrito anteriormente, es importante la triangulación. En efecto, al considerar el problema centro de nuestra investigación desde diferentes puntos de vista y utilizando diferentes estrategias, los resultados obtenidos, si son iguales, similares y no contradictorios entre sí, dan coherencia y validez a toda la investigación (Saiz, 2019).

Existen diferentes tipos de triangulación, en esta investigación nos referiremos a la triangulación de sujetos, métodos y datos.

La triangulación de los sujetos se refiere a la presencia de otros investigadores u otros interesados. En nuestra investigación no participaron otros investigadores, especialmente

para el trabajo de campo, pero en otros temas, se hace referencia al asesoramiento durante el proceso de validación de los instrumentos de investigación por parte de profesores italianos y de expertos evaluadores pertenecientes a la Universidad de Valencia que dieron precisión, fiabilidad y mayor coherencia a los instrumentos de investigación.

No hay que olvidar el constante apoyo profesional de los profesionales y académicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, con los que se mantuvieron constantes reuniones para el seguimiento del desarrollo de todo el proyecto de investigación.

La triangulación de métodos aborda la diversidad de métodos, estrategias y herramientas a través de las cuales se puede encontrar información útil para la investigación. De hecho, las herramientas más adecuadas y científicamente validadas, el análisis de documentos, las entrevistas, los grupos focales y la observación no participante en el aula, se utilizan combinadas entre sí para que sean fuentes de las que extraer datos que, convenientemente analizados e interpretados, resulten útiles para alcanzar los objetivos de la investigación.

Vinculada a la triangulación de los métodos está la de los datos, sobre todo teniendo en cuenta que los datos proceden de diferentes métodos y estrategias aplicados en diferentes épocas y lugares. De hecho, una de las herramientas previstas en nuestra investigación durante el trabajo de campo es la observación no participante, que se llevará a cabo en diferentes lugares, tanto dentro de la escuela en el contexto del aula o en otras dependencias, el gimnasio, la biblioteca, como fuera de la escuela durante las actividades previstas en el proyecto de inclusión, pero también se realizará en diferentes momentos para garantizar, en la medida de lo posible, la transparencia y la objetividad.

3.5. Fases de la investigación.

La investigación etnográfica en el contexto escolar relacionada con la investigación descrita en esta tesis, se refiere al estudio de las funciones de la escuela en la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales, se dividió en fases y se llevó a cabo utilizando herramientas específicas de recogida de datos.

Las principales etapas de la investigación son:

- 1) Elección del tema de investigación, incluyendo la identificación de los objetivos y la metodología, la investigación multimedia de las fuentes y la redacción de la primera parte de la tesis el fundamento teórico.
- 2) Negociación y acceso al campo, referido a la elección del contexto escolar en el que realizar la parte empírica de la investigación.
- 3) Trabajo de campo y recogida de datos, mediante el uso de herramientas de investigación: análisis documental, entrevistas semiestructuradas con el director y su personal, grupos focales con profesores y observación no participante en el aula.
- 4) El análisis de los datos, mediante la identificación de las categorías de análisis y sus dimensiones y la interpretación de las mismas por parte del investigador, selecciona la información útil para alcanzar los objetivos de la investigación.
- 5) Resultados y conclusiones, los primeros presentados en tablas, mapas y gráficos para simplificar la consulta, y las segundas, las conclusiones, destinadas a constatar la consecución de los objetivos de la investigación, precisando la credibilidad de la investigación cualitativa e indicando sus líneas futuras.
- 6) Redacción del informe etnográfico, en forma de tesis doctoral respetando los requisitos formales de redacción.

La tabla 14 del título resume las principales etapas e instrumentos de la investigación.

Tabla 14

Etapas e instrumentos del Estudio de investigación sobre las funciones escolares en la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

Fase de investigación	Herramientas	Actividades
1) Elección del tema de investigación	-Identificación de los objetivos y la metodología -Búsqueda y estudio de fuentes documentales	Redacción del marco teórico.
2) Negociación y acceso al campo	Selección de instituciones educativas adecuadas para la investigación	Contacto con las escuelas
3) Trabajo de campo y recogida de datos	Consulta documentación escolares entrevistas semiestructuradas grupos focales observación no participante en el aula	PTOF, PAI, Proyecto del Instituto para la Inclusión, PEI y Proyecto Vida. Al director y su personal Con profesores Redacción de notas de campo.
4) El análisis de los datos	Identificación de las categorías de análisis y sus dimensiones	Clasificación y codificación de datos
5) Resultados y conclusiones	Presentación de los resultados en tablas	Consecución de los objetivos de la investigación: - Credibilidad y futuras líneas de investigación
6) Redacción del informe etnográfico	Redacción de tesis doctoral	

Nota. La Tabla enumera las etapas de la investigación, las herramientas y las actividades conexas..

3.5.1. Acceso al campo.

Tras la primera fase de la investigación, la de la redacción de la parte de fundamentación teórica, la fase de la investigación etnográfica empírica en contexto escolar es la del acceso al campo (Álvarez C. , 2011). El investigador debe contar con el consentimiento del director de la escuela para llevar a cabo el estudio empírico en la institución escolar más adecuada para la investigación.

El acceso al campo no es fácil ni se da por sentado, es como si se tratara de invadir ciertos espacios o incluso como si investigar y estudiar esa organización escolar, según Álvarez (2011) pudiera dañar su imagen (p. 270-271). La negociación y el correspondiente acceso al campo de investigación que aquí se describe no fueron en absoluto sencillos. El primer acercamiento fue el envío de un correo electrónico, en diciembre de 2018, dirigido a la directora del instituto clásico "F. Scaduto" de Bagheria, en la provincia de Palermo.

El correo electrónico, con un contenido conciso sobre el proyecto de investigación cuya disponibilidad para el estudio empírico se solicitaba, pedía una cita con la directora para hablar personalmente de la investigación. Al no recibir respuesta en los días siguientes al envío del correo electrónico, se prefirió una llamada telefónica. La conversación telefónica se caracterizó por una considerable desconfianza por parte del gestor hacia esta petición y, sobre todo, hacia el investigador, ya que procedía de la provincia de Mesina, a más de 90 kilómetros del lugar de la investigación.

La elección del centro educativo por parte del investigador, situado en otra provincia siciliana, vino dictada por la lectura de algunas reseñas positivas sobre la escuela en cuestión: se trata de un instituto de enseñanza superior, con un número considerable de estudiantes, algo menos de mil, con diferentes cursos de estudio (ciencias clásicas, lingüísticas y humanas), pero sobre todo el hecho más llamativo es la considerable presencia de estudiantes con discapacidades y desventajas, cuyo número es del treinta por ciento de los matriculados. Esta cifra despertó una gran curiosidad por las políticas, culturas y prácticas de inclusión aplicadas por la escuela, que denotan una especial sensibilidad hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tras exponer los motivos de la elección del centro, el director invitó al investigador a presentar una solicitud formal de disponibilidad, acompañada de documentación que justificara la petición.

La solicitud de disponibilidad de la investigación iba acompañada de la documentación correspondiente el certificado que acredita la inscripción de la investigadora en el programa de doctorado de la Universidad de Valencia; el Plan de Investigación, avalado por la secretaría de la universidad española; la solicitud para poder llevar a cabo la investigación, firmada por el director del programa de doctorado de la universidad española, que acredita el compromiso de respetar las normas de confidencialidad de la institución educativa; y, por último, a petición del director, la investigadora envió, primero por correo electrónico, y luego por el servicio postal una carta certificada con acuse de recibo, su currículum vitae que acredita su cualificación cultural y de servicios profesionales.

Dicha solicitud, debidamente registrada, fue incluida entre los puntos del orden del día de la reunión de la Junta de Personal Docente del 18/1/2019, obteniendo su aprobación.

A la semana siguiente, la misma solicitud vio la aprobación de otro órgano colegiado del centro, el Consejo Escolar, con lo que el investigador, finalmente, estaba en posesión de la aprobación para llevar a cabo la investigación.

Aunque la solicitud fue aceptada y aprobada por dos de los órganos colegiados del centro, el director se afana en señalar al investigador que sería necesario introducir cambios en la metodología. El uso de la observación no participante que se realiza en las aulas o, al menos, en el contexto escolar, no gustó al director, citando como justificación de la presencia del investigador en el aula, una posible y concreta violación de la ley sobre la privacidad.

Tras informar de todo ello a los profesionales del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, con los que preparamos todo el proyecto de investigación, surgió la conciencia de que cada cambio realizado en la metodología hubiera supuesto un cambio en la propia investigación, y por tanto, correr el

riesgo evidente de no ver alcanzados los objetivos de la misma. Una vez que nos dimos cuenta de ello, comunicamos, por correo electrónico, la renuncia a la investigación empírica que se iba a llevar a cabo en la escuela en cuestión.

Es necesario buscar otra institución escolar disponible y compatible para ser objeto de la investigación.

La escuela seleccionada que parece adecuada para la investigación en cuestión es el Instituto Técnico Económico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" (ITET), situado en S. Agata di Militello, en la provincia de Messina. El principal motivo que impulsó a el investigador, con la plácida aprobación de los codirectores de la tesis, a solicitar la disponibilidad de la investigación, ya justificada en la introducción, fue la participación de un joven de 19 años con necesidades educativas especiales como bailarín en un conocido programa de televisión titulado "Ballando sotto le stelle", emitido por la RAI 1, un canal de la televisión italiana.

La seguridad y la gracia con la que se desarrolló el bailarín especial desencadenó algunas reflexiones y consideraciones: la escuela a la que asistió el niño habrá jugado un papel importante y fundamental, no sólo en la construcción de sus habilidades disciplinarias, sino también en la construcción de su voluntad y autodeterminación para seguir sus inclinaciones, en definitiva, en la construcción de su proyecto de vida. La escuela le habrá acompañado en la transición a la vida adulta.

Tras ponerse en contacto con el Director del colegio ITET y presentar la correspondiente solicitud de disponibilidad de la investigación, acompañada de la documentación oportuna, el 5 de octubre de 2019, el investigador y el Director firmaron el convenio, que se adjunta como Anexo 1, que sellaba el inicio de la investigación empírica.

3.5.2. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Trienal de Ofertas Formativas (PTOF).

Después de entrar en el terreno, la investigación cualitativa implica la fase de trabajo de campo.

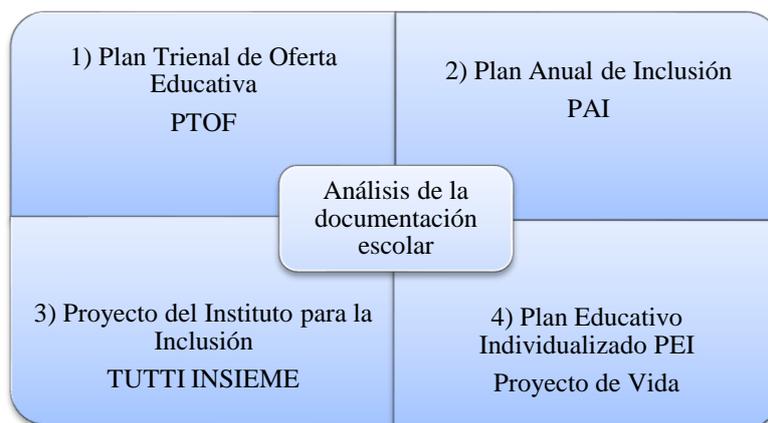
La primera operación prevista por la investigación del trabajo de campo empírico es la consulta de los documentos más importantes de la institución escolar.

En concreto, los documentos escolares sometidos a consulta son los siguientes

- 1) el Plan Trienal de Oferta Educativa, conocido por las siglas PTOF;
- 2) el Plan Anual de Inclusión, PAI, incorporado al mismo;
- 3) Proyecto del Instituto para la Inclusión, TUTTI INSIEME (TODOS JUNTOS);
- 4) El Plan Educativo Individualizado, PEI, elaborado para el alumno con necesidades educativas especiales y el Proyecto de Vida incluido en el PEI.

La figura 16 resume la documentación escolar presentada para su análisis.

Figura 16
Análisis de la documentación escolar



Nota. La primera fase de nuestra investigación es el análisis de la documentación escolar. La figura resume los principales documentos presentados para su estudio..

El primer documento escolar sometido a consulta que resulta útil para los fines de nuestra investigación es el Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Plan Trienal de la Oferta Educativa), que figura en el anexo 2. De un primer análisis se desprende que el Plan de Oferta Educativa, tras la aplicación de las medidas legislativas de reforma del sistema escolar italiano, a partir de 2015 toma el nombre de Plan Trienal de Oferta Educativa, PTOF. El objeto de nuestra investigación es el PTOF del Instituto Técnico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa", reconocible por las siglas ITET, situado en la provincia de Messina, en Sicilia. La investigación de la consulta del documento tiene como objetivo comprobar si, a nivel de programa, el ITET es una institución educativa sensible a las cuestiones de integración e inclusión de los estudiantes BES. En particular, a partir del PTOF nuestra investigación espera obtener datos importantes sobre las propuestas de proyectos curriculares y extracurriculares de carácter didáctico a favor de los estudiantes de BES, en particular de aquellos con discapacidad, para desarrollar proyectos de vida conscientes que faciliten su transición a la vida adulta.

La atención se centrará en la organización del ITET para comprender el funcionamiento de la máquina escolar, con especial atención a los órganos encargados de tejer las acciones destinadas a aumentar la integración y la inclusión de los alumnos BES.

A continuación, se describe el documento en cuestión con referencia a las principales disposiciones legislativas vigentes en Italia.

El Plan de Oferta Educativa, POF, se considera el primer proyecto que debe elaborar un centro educativo en el que se plasma el proceso educativo global que promueve el centro, con unos objetivos concretos. Son los siguientes:

- Reforzar las acciones de orientación dirigidas a la continuación de los estudios y a la inserción laboral.
- Elevar el nivel de educación y el éxito escolar.

- Diseñar de acuerdo con la identidad específica del instituto.
- Documentar los objetivos y, posteriormente, los resultados del proceso educativo para que todos los componentes implicados y la comunidad en general conozcan el conjunto de la acción educativa de la escuela (CM194/99, p. 1).

Es un documento que permite a la escuela delinear su propuesta educativa movilizandolos todos los recursos a su disposición, buscando satisfacer necesidades y requerimientos, y comprometiéndose a encontrar soluciones que puedan resolver problemas y mejorar la calidad del servicio ofrecido a la comunidad (Tortorici, 2003).

El POF, publicado en el tablón de anuncios de la institución escolar (DecretoPresidencial275, 1999, p. 3), con el paso del tiempo ha quedado reducido a la mera condición de folleto, creado para las familias y útil para la eventual inscripción de los alumnos.

Lo que hizo que el POF para las escuelas de todos los tipos y grados fuera más relevante y estratégico fue la Ley llamada de la Buena Escuela (Ley107, 2015), que en muchos aspectos confirma las disposiciones del Decreto Presidencial 275 (1999) pero, al mismo tiempo, modifica el documento para mejor. Se confirma la definición y el objetivo del documento, pero se añade la palabra "trienal", salvaguardando la posibilidad de una revisión anual complementaria por parte de los centros educativos.

Además, el PTOF, según el artículo 12 (Ley107, 2015), debe ser elaborado y aprobado por la Junta de Personal Docente, y define y dirige las actividades docentes, las opciones de gestión y administración dictadas por el director del centro, antes de octubre del curso escolar anterior y tendrá validez para los tres años siguientes.

El Ministerio de Educación italiano (2018) publica unas orientaciones útiles para los centros educativos en la elaboración del PTOF, que abarca el trienio 2019/2022.

Los cambios más importantes se refieren a los siguientes puntos el PTOF representa una herramienta de comunicación entre la escuela y la familia, y aprobado por la Junta de Profesores antes de la fecha de apertura de las nuevas inscripciones, debe permitir la comparación entre escuelas por parte de los estudiantes y las familias, para permitir, de la manera más transparente posible, la elección de la institución escolar en la que matricularse como más cercana a las propias aspiraciones y orientaciones culturales. El PTOF se publicará en el sitio web oficial de la escuela, en la plataforma digital creada especialmente para ello, Scuola in chiaro.

Paralelamente a la publicación del PTOF, tiene lugar el informe social, es decir, la difusión de los resultados alcanzados por los centros educativos obtenidos sobre las elecciones estratégicas del centro, para eventualmente determinar un plan de mejora basado en la relación entre objetivos, recursos utilizados y resultados obtenidos (MIUR, 2018).

Por último, el Ministerio elabora y pone a disposición de todos los centros educativos, tanto estatales como paritarios, la estructura de referencia del PTOF, que no es un simple formato a rellenar, sino un apoyo para que los centros faciliten las actividades de planificación, teniendo a su disposición las referencias normativas y la documentación escolar. La estructura prevista por el MIUR, contiene cinco secciones, a su vez, subdivididas en subsecciones, que pueden ser personalizadas por cada escuela según las peculiaridades de su contexto y sus especificidades educativas y didácticas.

Las secciones principales son:

- La escuela y su contexto.
- Opciones estratégicas.
- La oferta educativa.
- La organización.

- Control e informes.

El PTOF del ITET ha sido sometido íntegramente a consulta y análisis, pero se ha centrado en los apartados de opciones estratégicas para poder extrapolar información sobre la cultura pedagógica del centro que determina su misión, el apartado de la oferta educativa para analizar las propuestas didácticas que el centro determina en beneficio de todos los alumnos, en particular los que tienen necesidades educativas especiales, y por último, el apartado de la organización ya que nuestra investigación se centra en el estudio de la organización escolar cuyo trabajo en una visión integrada de todos los componentes, internos y externos, está orientado a la inclusión.

La primera parte del documento está dedicada a la descripción del centro, especificando el grado, las materias que se estudian, el número de alumnos, si se desplazan o no, y el número de clases, la posición del centro en la zona local, si es fácil o no llegar en transporte público (tren, autobús). La estructura de la escuela, la posible presencia de plexos separados del central, las condiciones estructurales y su idoneidad para acoger a los alumnos. A continuación, se describe el equipamiento tecnológico y digital del centro (presencia de pizarras multimedia, ordenadores personales para las aulas y tabletas para profesores y alumnos), las condiciones de la línea de red para que las herramientas digitales puedan funcionar siempre. La presencia de laboratorios y su tipología (multimedia, lingüístico, científico e informático), u otros, según las carreras específicas del instituto.

El segundo apartado, el de las opciones estratégicas, es inherente a la calidad de la formación de los alumnos, a la consecución de determinados objetivos, como los niveles de competencias que permitirán las oportunidades universitarias y/o laborales, pero además de estas competencias didácticas, se presta especial atención a las competencias

transversales, relacionadas con la potenciación de la educación para la paz, la multiculturalidad y la inclusión escolar.

Estas competencias se consiguen a través de elementos de innovación, que deberían especificarse en la redacción del PTOF, por ejemplo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en las que las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos se basan, no sólo en la transmisión disciplinar, sino sobre todo en las emociones, las experiencias, los sentimientos, la implicación y el descubrimiento de nuevos horizontes de conocimiento por parte de los alumnos gracias a los profesores-mediadores.

En el siguiente apartado, la oferta educativa, el PTOF pretende, de forma esquemática, enumerar la articulación de las competencias curriculares específicas con referencia a cada curso de estudio (clásico, científico, lingüístico, ciencias humanas, deportivo, técnico-profesional), indica las enseñanzas de las disciplinas individuales con el horario correspondiente y la organización del currículo.

Resulta especialmente interesante la enumeración del trabajo por proyectos que realiza el centro, una metodología especialmente apreciada por profesores y alumnos, ya que además de las actividades didácticas previstas por las disposiciones ministeriales, enriquece la oferta educativa y potencia el valor del centro, y garantiza la obtención de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, aprovechables en el mundo universitario y laboral.

A continuación se describe cómo se conciben los proyectos, normalmente a partir de las ideas de los profesores reunidos en el Grupo de Planificación, que los estructuran y presentan a la Junta de Profesores y al Consejo Escolar para su aprobación; de qué parten, a menudo de las necesidades educativas de los alumnos, cómo son compartidos por las familias, y con qué financiación se apoyan, ya sea con recursos internos del centro, o de entidades externas como las autoridades locales, el MIUR o la UE.

Entre los proyectos que el centro pone en marcha, se pueden incluir aquellos que proporcionan intervenciones educativas específicas dirigidas a alumnos con trastornos específicos de aprendizaje, que tienen un bajo nivel de motivación para el estudio, o que presentan lagunas conceptuales o metodológicas, y pretenden determinar un apoyo emocional y educativo válido para los alumnos con dificultades.

El Proyecto de vida no puede faltar, ya que todos los centros educativos muestran una gran sensibilidad hacia los alumnos con discapacidad. Este proyecto, mencionado en el PTOF, debe enumerar las actividades que favorece y que son capaces de desarrollar las habilidades de los estudiantes que también pueden ser utilizadas en contextos extracurriculares. Estas actividades se llevan a cabo en talleres o clases con la tutoría de alumnos sin discapacidad para promover la inclusión escolar.

El proyecto, asistido por el departamento de profesores de pedagogía terapéutica, puede incluir también la participación de los alumnos con capacidades diferentes en diversos eventos culturales y recreativos (juegos deportivos de los alumnos,) organizados por la escuela.

Las actividades incluidas en el proyecto recuerdan la enseñanza individualizada prevista para esta categoría de alumnos, y recrean aquellas situaciones de aprendizaje que desarrollan la autodeterminación de los estudiantes, refuerzan la autoestima y promueven la autonomía personal y social.

El PTOF describe los proyectos implementados en el marco de la alternancia escuela-trabajo, una actividad obligatoria no solo para las escuelas técnicas y profesionales, sino también para las de secundaria (L107, 2015). La descripción detallada, pero al mismo tiempo realizada en un lenguaje sencillo, claro y conciso, debe mencionar las actividades específicas previstas en el proyecto, los objetivos que se pretenden alcanzar, los sujetos dentro y fuera de la escuela implicados, el periodo de realización con el plazo en horas.

El PTOF, en su apartado tercero, enumera todas las actividades previstas en relación con el Plan Nacional de Escuela Digital previsto en la Ley 107 (2015), y la evaluación de los aprendizajes. A efectos de la investigación, resulta especialmente interesante la parte que especifica las Acciones para la inclusión escolar aplicadas por el instituto.

Estas acciones se implementan con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, y con respecto a los alumnos extranjeros, en función de su presencia en la escuela, y se realizan a través de itinerarios personalizados e individualizados con el fin de permitir el pleno desarrollo del potencial de los alumnos y la consecución de objetivos transversales, tales como la relación con los compañeros, los profesores y el personal, la capacidad de trabajar en grupo, ser capaz de pedir información, explicaciones, saber trabajar en equipo, en definitiva, asegurar la plena participación en las actividades educativas y las plenas oportunidades educativas de todos los alumnos.

Las actividades de inclusión escolar también pueden llevarse a cabo mediante acciones de recuperación y refuerzo en favor de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, falta de método de estudio y lagunas disciplinarias.

Se concretan a través del establecimiento de fichas de enseñanza, realizadas durante el curso escolar, y de cursos de recuperación de verano, tras la finalización de la actividad docente, con el fin de evaluar los datos, in itinere y finales, relativos al rendimiento curricular de los alumnos.

El PTOF concluye con el apartado cuatro de información sobre la organización del centro, con especial referencia al organigrama del centro, en el que se especifican las cifras y las funciones administrativas, el director del centro, su personal, los responsables de los plexos escolares, los profesores con Funciones Instrumentales, los Laboratorios, los departamentos disciplinarios individuales, el animador digital, los coordinadores de las clases individuales y las actividades de alternancia escuela-trabajo.

También se mencionan la organización y las funciones de las oficinas administrativas, de protocolo, de compras, de enseñanza y de personal.

Concluye mencionando las Redes y Convenios activados (L107, 2015), refiriéndose a aquellas actividades para las que es necesario activar colaboraciones en red con otros colegios, regionales y nacionales, para compartir recursos profesionales, estructurales y materiales.

El PTOF concluye con el plan de formación del profesorado, con especial atención a la actualización profesional en actividades docentes de innovación metodológica, inclusión escolar y competencias básicas.

El esquema del PTOF proporcionado por el Ministerio ha de considerarse una guía para los centros escolares, que son libres de rellenar las partes estrictamente relacionadas con sus especificidades y peculiaridades, pudiendo personalizar cada apartado y subapartado, y en su caso, no rellenar los apartados que no sean inherentes a su misión educativa - didáctica (MIUR, 2018).

Corresponderá a las oficinas escolares regionales realizar una auditoría del PTOF e informar al Ministerio.

3.5.3. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Anual para la Inclusión,

PAI.

La fase de investigación de consulta de documentos continúa con el análisis del Plan Anual de Inclusión, anexo al PTOF.

El Plan Anual de Inclusión que figura en el Apéndice tres, en adelante denominado PAI, es una herramienta de resumen y planificación en relación con las actividades de inclusión que lleva a cabo la escuela.

A partir de la consulta del PAI nuestra investigación pretende extraer datos sobre la planificación de las intervenciones educativas - didácticas implementadas por el ITET para mejorar la inclusión escolar tratando de involucrar a todos los componentes internos y externos de la escuela. Los recursos internos se refieren a las personas y los órganos colegiados, sus competencias y los materiales presentes en la escuela. Los externos, familias, organismos públicos, autoridades sanitarias locales, asociaciones de voluntariado, deportivas y recreativas, se encontrarán o implicarán en caso de necesidad y para garantizar el éxito de las intervenciones educativas - didácticas organizadas por la escuela con fines de inclusión. Es de esperar que la planificación, contenida en el PEI, relativa a las competencias de los componentes de dentro y fuera de la escuela y sometida a un análisis documental, proporcione información a partir de la cual el ITET sea consciente de que la mejora de la inclusión de la escuela sólo es posible si se lleva a cabo con una visión integrada y que los componentes mencionados trabajen, de forma conjunta, hacia un objetivo común que es el de la inclusión.

Se resumen las actividades educativas con fines de inclusión escolar realizadas por el centro durante el pasado curso escolar (CM8/2013) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis sobre los recursos que necesita el centro para atender las necesidades educativas del siguiente curso.

El PAI es redactado por el Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI), presidido por el director o su delegado, los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica y los colaboradores externos. La GLI debe exponer, en la primera parte, los puntos fuertes y, en la segunda, los puntos críticos relativos a la inclusión en la escuela.

Para ello, la GLI debe, en primer lugar, censar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) presentes en la escuela en el curso escolar de referencia, especificando el tipo de dichas necesidades, es decir, si se trata de alumnos con

discapacidades, trastornos específicos del aprendizaje o desventajas socioculturales, lingüísticas o de comportamiento.

Posteriormente, debe recoger la documentación que acredite tales necesidades de los alumnos y, en consecuencia, preparar los recursos profesionales específicos asignados para intervenir didácticamente en la educación de los alumnos (profesor de apoyo y asistente curricular, de comunicación, de autonomía y de higiene personal).

En particular, el GLI señala la participación en las actividades educativas inclusivas del personal no docente, las familias, los centros socio-sanitarios locales y las asociaciones de voluntarios.

La última fase, relacionada con la primera parte del PAI, es la detección, el seguimiento y la evaluación del grado de inclusividad del centro educativo, llevada a cabo mediante el uso de herramientas adecuadas como el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2016).

La segunda parte del PAI se centra en las hipótesis y posibles estrategias de mejora, en los objetivos de aumento de la inclusividad para el siguiente curso escolar, en la potenciación de los recursos existentes en el centro y en el territorio, en el aumento de la colaboración con las familias y en la elaboración de currículos cada vez más adaptados a las necesidades especiales de los alumnos y, por último, en la atención a las fases de transición de continuidad de estudios y de autonomía social e inserción laboral.

Una vez que el PAI ha sido aprobado por la Junta de Personal Docente, primero, y por el Consejo Escolar, después, el documento se presenta a la Dirección Regional de Escuelas, que proporcionará todos los recursos profesionales necesarios para garantizar un nivel adecuado de inclusión.

3.5.4. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Proyecto Escolar de Inclusión.

Otro documento escolar oficial sometido a consulta es el Proyecto del Instituto para la Inclusión, que se mencionó al final del capítulo dos mostrando un mapa que resume los aspectos más importantes del proyecto, y los resultados del análisis del documento se expondrán en una tabla en el capítulo cuatro. El Proyecto de Inclusión del Instituto, en el Apéndice 4, recordamos, se compone de tres proyectos, uno de orientación entrante realizado en colaboración con alumnos y profesores de institutos de primer grado, un proyecto de recuperación del aprendizaje dedicado a los alumnos de ITET y, por último, el proyecto TUTTI INSIEME.

Y esto último es muy importante para nuestra investigación.

TUTTI INSIEME se somete a consulta ya que nuestra investigación pretende analizar el proyecto con el objetivo último de la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales. El análisis de los elementos individuales del proyecto podrá, desde un punto de vista programático, sugerir su validez psicopedagógica en términos de satisfacción por parte de los profesores, los alumnos y sus familias, y en términos de herramienta facilitadora de la adquisición de competencias, tanto disciplinares como transversales, útiles para la inclusión escolar y social.

Además de la consulta documental, el proyecto TUTTI INSIEME y las actividades que contempla son objeto de observación no participante. Se trata, recordamos, de un proyecto de larga duración ya que se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar y contempla dos modalidades alternas de aprendizaje y realización de actividades docentes, una dentro del centro, en las aulas o laboratorios con la ayuda de los profesores curriculares y de apoyo, y otra modalidad que se realiza fuera del centro en instalaciones externas de la zona,

asociaciones y organismos públicos y privados con la ayuda de profesores de otros centros y representantes de las organizaciones interesadas.

Todas las actividades, tanto las realizadas dentro como fuera de la escuela, son objeto de observación porque nuestra investigación pretende extraer información valiosa sobre aquellas acciones educativas - didácticas que posibilitan el aprendizaje de competencias disciplinares y transversales para que los alumnos del BES sean útiles para la transición a la vida adulta y que faciliten la inclusión escolar, primero, y social, después.

3.5.5. Observación del proceso de inclusión: Consulta del Plan Educativo

Individualizado y el Proyecto de Vida.

La consulta de los documentos escolares oficiales, prevista como primera etapa de la investigación, continúa con el análisis del Plan Educativo Individualizado y del Proyecto de Vida.

Ambos documentos no figuran entre los anexos, ni entre las referencias bibliográficas, ya que contienen datos sensibles relativos al estado de salud del alumno al que se refieren. La investigadora, para la consulta del PEI, ha sido autorizada por la familia del alumno, el Director y el referente de apoyo, en cumplimiento del Decreto Legislativo sobre la privacidad (DLgs101, 2018), asegurando que toda la información del PEI es utilizada exclusivamente en el marco de la investigación y publicada en esta tesis.

La elaboración del Plan Educativo Individualizado (PEI) se enmarca en el ámbito de la inclusión escolar (DLgs66) de los alumnos con discapacidad, certificada por los comités locales de salud cuyos médicos, entre ellos pediatras y neuropsiquiatras infantiles, certifican sus condiciones de salud (L104, 1992).

El PEI se erige, por tanto, como la principal herramienta de inclusión escolar, ya que la planificación curricular que contiene, garantiza que los alumnos en situación de

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

discapacidad puedan aprovechar los objetivos, actividades y métodos educativos - didácticos perfectamente adaptados a las peculiaridades individuales y específicas de cada uno de ellos (CramelottiS, et al., 2015).

Las autoridades sanitarias locales, siguiendo las instrucciones del Ministerio de Sanidad, a través de las comisiones médicas, elaboran la documentación preparatoria para la redacción del PEI, es decir, el Diagnóstico Funcional (DPR87, 1994).

Este último certifica el deterioro funcional del estado psicofísico del alumno y, al mismo tiempo, constata sus potencialidades en diversas áreas: cognitiva, afectivo-relacional, lingüística, sensorial, motora-praxica, neuropsicológica y de autonomía personal y social (DPR87, 1994, p. 4). La consulta del PEI, a efectos de esta investigación, se dirige al análisis del área de autonomía, y al análisis de la planificación de todas aquellas acciones educativas - didácticas dirigidas al desarrollo de la autonomía personal del alumno BES, al desarrollo de la autodeterminación para facilitar las elecciones que tendrá que hacer en la vida cotidiana.

Posteriormente al Diagnóstico Funcional y tras la inserción inicial del alumno en la escuela, la unidad multidisciplinar, formada por los médicos, el profesor de apoyo, los profesores curriculares y la familia, elabora el Perfil Funcional Dinámico, que evalúa las dificultades del alumno en actividades específicas, y su desarrollo potencial, a corto o medio plazo, relacionado con parámetros de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo) (DPR87, 1994).

El Perfil Funcional Dinámico se elabora según los criterios del modelo bio-psico-social de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), de hecho, no sólo se expresa en términos técnico-sanitarios, destacando las debilidades del alumno, debido a sus condiciones de salud, sino que enumera sus características relacionadas con el

aprendizaje, la relacionalidad, la socialidad, el desarrollo psicológico y afectivo (CramelottiS., et al., 2015).

De este modo, el Perfil se convierte en algo realmente funcional, de utilidad inmediata para el profesor de pedagogía terapéutica, ya que, al disponer de esta información, puede elegir los objetivos más adecuados y los métodos de trabajo más eficaces en función de las características del alumno (CramelottiS., et al., 2015).

El PDF a partir de enero de 2019 será sustituido por otro documento el Perfil de Funcionamiento (PF), que además de información sobre las distintas áreas, contendrá la definición de las competencias profesionales, el tipo de medidas de apoyo y los recursos estructurales necesarios para la integración (L145/18).

Una vez conocidos el diagnóstico y el perfil, es más fácil elaborar el PEI, por parte de todo el consejo de clase en el que se encuentra el alumno, formado por los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, porque la inclusión de los alumnos con dificultades debe abarcar todos los ámbitos de la vida escolar y todas las figuras de referencia.

El PEI representa, por tanto, la planificación educativo-didáctica que define los objetivos escolares y vitales y enumera las actividades y los materiales útiles para alcanzar estos objetivos (CramelottiS., et al., 2015, p. 8). La escuela debe ser capaz de promover una intervención teniendo en cuenta las necesidades reales del alumno y del contexto del aula en el que aprende, y debe promover intervenciones didácticas focalizadas, individualizadas y personalizadas, cuando las intervenciones y la atención didáctica, previstas para toda la clase, no sean suficientes para garantizar un itinerario educativo eficaz. La primera elección que hay que hacer es el tipo de programación que debe seguir el alumno, que puede ser una programación por objetivos mínimos en línea con la programación ministerial, o una programación diferenciada, cuando se aleja de la

programación ministerial (OM80, 1995), elección ligada a la gravedad de la condición del alumno y al análisis cuidadoso de sus límites y potencialidades.

Una vez establecido el tipo de programación elegido, la redacción del PEI sigue un esquema muy preciso, sencillo y lineal, sugerido por Ianes y Cramelotti (2014), y contempla varios apartados subdivididos de forma que se posea y dé a conocer a los implicados, información valiosa.

La primera sección está dedicada a la información sobre las generalidades del alumno, su diagnóstico, su familia y su asistencia a la escuela.

La siguiente sección está dividida en subsecciones y diferentes áreas:

- el área cognitiva y neuropsicológica, recoge información sobre el nivel cognitivo del alumno, por ejemplo, el nivel de CI, las capacidades de memoria y atención, la organización espacio-temporal. En cada uno de los subapartados deben indicarse las estrategias de aprendizaje y los objetivos previsibles a alcanzar a corto, medio o largo plazo (dentro del curso escolar);
- el área afectivo-relacional, incluye información sobre la consideración de la personalidad del alumno, en relación con la relación con los demás, compañeros y profesores, y la motivación y los estímulos para las relaciones sociales
- el área comunicativa y lingüística, es inherente a las competencias lingüístico-expresivas del alumno y a sus dificultades de comunicación y producción escrita;
- el área sensorial y perceptiva, se refiere a las funciones visuales, auditivas y perceptivas del alumno, para prever el uso de herramientas auxiliares capaces de compensar cualquier deficiencia
- el área motora-praxica, describe el nivel de las habilidades motoras globales y el de las praxis, simples y compuestas;

- el área de autonomía personal y social, expone las situaciones de la vida cotidiana de las que se deduce el grado de autonomía escolar, personal y social del alumno, como el respeto de los horarios de entrega del trabajo, el uso del dinero, el uso del reloj y del calendario, el uso del transporte público y el cuidado personal y del propio material escolar

- el área de aprendizaje, indica el nivel de rendimiento académico del alumno en lectura, escritura y cálculo.

Los últimos apartados del PEI se refieren a la descripción del contexto del aula, el número de alumnos, las relaciones entre ellos, la dinámica emocional, los posibles conflictos y el grado de inclusión alcanzado por el alumno, con el fin de preparar las estrategias adecuadas.

El siguiente apartado está dedicado a los aprendizajes curriculares, relativos a cada una de las disciplinas, en el caso de la programación simplificada o de los objetivos mínimos cuyos contenidos se recogen en los programas ministeriales. En el caso de que se opte por la programación diferenciada, se requiere la notificación y autorización de la familia del alumno, que al final del curso no recibirá un diploma sino un simple certificado de las competencias adquiridas (OM80, 1995).

El modelo de PEI concluye con un listado de las intervenciones terapéuticas o rehabilitadoras extracurriculares que el alumno necesita realizar, las actividades extracurriculares recomendadas y la gestión para la intervención en caso de momentos críticos o emergencias (Ianes y Cramelotti, 2014).

Una vez finalizada la redacción del PEI, éste es aprobado, y eventualmente revisado, por el Grupo de Trabajo de Minusvalías Operativas (GLHO), compuesto por el director del centro, los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, la familia del alumno y los operadores psicosociales (L104, 1992).

El último documento escolar sometido a consulta y análisis es el Proyecto de vida.

También llamado proyecto individual, lo elaboran los ayuntamientos y las autoridades sanitarias locales y tiene como objetivo lograr la plena integración de las personas discapacitadas no sólo en el contexto familiar y social y en la educación escolar y profesional, sino también en los contextos laborales.

En el contexto escolar, es tarea de las Autoridades Locales garantizar al alumno, a partir de la certificación médico-sanitaria, otras formas de asistencia como, por ejemplo, la presencia de algunos servicios fundamentales para la inclusión, es decir, el transporte, la accesibilidad y la usabilidad de los espacios físicos de los centros educativos y, sobre todo, la presencia de auxiliares para la autonomía, la comunicación y la higiene personal del alumno, que colaboren en el aula con el profesor de pedagogía terapéutica (Masci, 2017).

Según las Directrices para la Integración Escolar del Alumnado con Discapacidad (CM4274/09), el Proyecto de Vida representa, a través de la provisión de itinerarios específicos dirigidos al desarrollo del sentido de autoeficacia y autoestima, el logro de las habilidades necesarias para vivir en contextos en los que compartir experiencias, una forma de mejorar su calidad de vida.

Nuestra investigación, mediante la consulta del Proyecto de vida, trata de averiguar si se trata sólo de un anexo del PEI que consiste en una lista de actividades extraescolares, relacionadas con el tiempo libre, el deporte, el ocio. Pero nuestro análisis pretende averiguar si el proyecto de vida, como sugiere García (2017) es un itinerario de vida (p. 153), que consiste en construir expectativas de futuro, trazando estrategias para alcanzarlas considerando el contexto social.

No es fácil diseñar la vida de otra persona, sobre todo si es discapacitada, ni por los profesores ni por la familia, que tiende a considerar al niño como un eterno.

El papel de la escuela, al ser un entorno que debe desarrollar tanto las competencias como la socialización, en la elaboración del proyecto de vida, debe tener en cuenta las características de éste, que según García (2017) son: la autoevaluación, la proyección de futuro y el contexto social.

El proyecto de vida debe basarse en el conocimiento y la evaluación de las capacidades individuales del alumno para reforzar su autoestima y superar las dificultades.

Es el profesor de pedagogía terapéutica, quien, en relación con el alumno con discapacidad, debe conocer sus características cognitivas y de comportamiento, sus capacidades, sus potencialidades, sus límites, las competencias adquiridas y por adquirir en materia de autonomía personal y social, y, finalmente, sus intereses, trabajando competencias que no son exactamente escolares, sino para desarrollar la autoestima y la autodeterminación, de manera que (CramelottiS, et al., 2015) saber qué objetivos son los más afines y cercanos al alumno, y que se incluyan en el proyecto de vida.

Es como convertir las debilidades en oportunidades de mejora (García, 2017). El proyecto de vida es un proceso que potencia la construcción de una identidad (Canevaro, 2019), que en el caso del alumno con discapacidad tiene que ver con la construcción de su autodeterminación, su deseo de decidir y su derecho a ser adulto, responsable y a pensar en el futuro. Trabajar para fomentar la autodeterminación significa, para Canevaro (2019), no sólo aceptar el aspecto democrático de la educación, sino ayudar a desarrollar una identidad fuerte y adulta, especialmente para las personas con discapacidad.

La segunda característica del proyecto de vida es que debe elaborarse en una proyección de futuro, incluyendo intervenciones educativas que vayan más allá del periodo escolar, abriendo un horizonte de futuro posible (CM4274/09).

Es impensable e inaceptable que el alumno discapacitado, una vez finalizado el ciclo de educación secundaria, ya no tenga ninguna salida profesional o social, sino que se vea obligado a quedarse en casa, provocando una regresión existencial (Pavone, 2008).

Realizar un buen Proyecto de Vida significa determinar una programación curricular y extracurricular dirigida a mejorar la calidad de vida en todos los entornos sociales en los que interactúa el alumno discapacitado.

El concepto de calidad de vida para Verdugo (2019, 8 y 9 de marzo) es multidimensional, porque se refiere a muchos aspectos de la vida del alumno, señalados por las cinco dimensiones del bienestar. Este último puede ser físico, inherente al estado de salud, que es importante pero no completa la calidad de vida; material, relativo a la disponibilidad laboral y económica; social, relacionado con las amistades y las relaciones sociales; emocional, cuando la vida está libre de estrés y preocupaciones; y, finalmente, el bienestar entendido como funcionalidad social en el sentido de los derechos humanos garantizados y respetados, y la inclusión social, es decir, la participación activa en la comunidad (Verdugo, 2019, 8-9 de marzo).

La última característica del proyecto de vida es la consideración del contexto social (García, 2017), la familia, la escuela y todos los actores implicados (los servicios sociales y sanitarios, las asociaciones educativas, deportivas, recreativas, de ocio), pero también los vecinos, el quiosquero, el dependiente, el camarero, en definitiva, todas las personas con las que el alumno entra en contacto a diario.

Considerar el contexto social significa comprender las oportunidades y los peligros que pueden materializarse, para poder definir, al elaborar el proyecto de vida, cuáles son las limitaciones y cuáles las oportunidades para el alumno discapacitado.

La consideración del contexto también juega un papel clave para lograr un nivel de calidad de vida importante para la autonomía e independencia personal, social y laboral del alumno con discapacidad (Verdugo, 2019, 8-9 de marzo).

El Proyecto de Vida, teniendo en cuenta estas características, debe adaptarse a la evolución de las necesidades del alumno con discapacidad (Canevaro, 2019), en el sentido de que debe elaborarse ya en el jardín de infancia, para que los profesores de secundaria puedan disponer de una variedad de información útil que les oriente con mayor facilidad en la elección de las acciones educativo-didácticas y propuestas formativas que deben dirigirse al alumno (Canevaro, 2019).

3.5.6. La entrevista con el director de la escuela.

Tras consultar los documentos del centro, la investigación continúa con la realización de entrevistas semiestructuradas, primero al director del centro y después a algunos de sus colaboradores, el subdirector y la persona de contacto para las actividades de pedagogía terapéutica, con el fin de recoger datos sobre la organización del centro y las actividades que se realizan en él.

En virtud de que la entrevista es un regalo del tiempo del entrevistado (Mortari, 2013), se administra con cita previa, acordando la hora y el lugar con el director de la escuela, para evitar cualquier estorbo o interrupción de sus actividades, y, previa autorización de éste, se realiza la grabación de audio.

El tipo de entrevista elegida es la semiestructurada, para comenzar con la administración de preguntas de esquema, y tener después la posibilidad de complementar la entrevista con otras.

Para empezar, y para establecer un ambiente de calma y cordialidad, hacemos algunas preguntas sobre la experiencia laboral anterior en comparación con la gestión actual, y luego continuamos con la entrevista.

En colaboración con los codirectores de la tesis, hemos elaborado una guía (véase el Apéndice 7), que contiene las preguntas de rastreo que hay que hacer al director, divididas en tres partes: la primera parte está formada por preguntas relativas a la organización de la escuela y a los grupos de referencia para la construcción del PTOF. La segunda parte se compone de preguntas relativas a los alumnos que asisten al centro, qué cambios se han producido en los últimos años y si los cambios sociales han influido en la oferta educativa del centro, como la introducción de nuevos cursos de estudio, y, por último, si se han producido problemas en las relaciones entre los alumnos, o entre éstos y los profesores, y qué relaciones existen entre el centro y las familias de los alumnos, en particular de los que tienen necesidades educativas especiales. La última parte de las preguntas se refiere al tipo de iniciativas, actividades de proyectos e intervenciones educativo-didácticas puestas en marcha por el centro para fomentar la participación, garantizar la integración y favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La entrevista continúa con preguntas al director del centro sobre su papel como garante de la oferta educativa, cuál es la confrontación real entre el centro y el territorio, cuáles son las entidades territoriales con las que más se relaciona el centro y cuáles son las implicaciones al final de la redacción del PTOF.

La entrevista concluye con una invitación al director para que haga propuestas de posibles mejoras en su organización escolar para hacerla aún más constructiva e integradora.

Por supuesto, nada quita que se formulen otras preguntas, ni que se examinen en profundidad algunas de las respuestas dadas por el gestor.

3.5.7. Entrevista con los colaboradores del director de la escuela: la persona de contacto para las actividades de pedagogía terapéutica.

Después de administrar la entrevista al director, pedimos permiso para realizar primero una entrevista informal con uno de sus colaboradores, la persona de contacto de las actividades de pedagogía terapéutica, y luego administrar la entrevista semiestructurada.

El referente de las actividades de apoyo es una figura que colabora con el director del centro (L107, 2015), nombrado a propuesta del director y aprobado por la Junta de Personal Docente, que le asigna la Función Instrumental relativa a las actividades de integración e inclusión.

La tarea del referente es coordinar todas las actividades del proyecto del instituto, destinadas a promover la plena integración de cada alumno en el contexto de la clase y la escuela (MIUR, 2015).

Sus principales funciones se refieren a la coordinación pedagógica y organizativa y a la supervisión profesional, en particular representa al director en las reuniones del GLI, apoya y coordina las diferentes acciones para promover la inclusión, desde la detección de las necesidades de los alumnos discapacitados hasta la planificación integrada, pasando por la orientación y la redacción del proyecto de vida, con el fin de aplicar la legislación, cada vez más floreciente, numerosa e innovadora.

Para la persona de contacto de las actividades de pedagogía terapéutica se eligió también una entrevista semiestructurada con las mismas preguntas que para el director del centro, con la intención de obtener información valiosa sobre las prácticas de inclusión del centro.

3.5.8. Grupos de discusión con los profesores de currículo y de pedagogía terapéutica.

Otro instrumento de recogida de datos utilizado en esta investigación es el Focus Group, o grupo de discusión, realizado con los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica de la clase objeto de estudio. En las aulas italianas hay tanto profesores curriculares como de pedagogía terapéutica que poseen, como informa Demo (2016), paridad legal, de hecho ambos profesores son miembros efectivos del consejo de clase, y tienen corresponsabilidad pedagógica hacia todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales.

Al lado del profesor curricular o de lugares comunes se encuentra el profesor de pedagogía terapéutica, instituido en Italia en 1977 (L517), cuando se suprimieron las clases diferenciadas, los alumnos con discapacidad adquirieron el derecho a asistir a las clases en las escuelas normales, y fue necesario proporcionarles apoyo educativo - didáctico.

Dotado de los mismos requisitos exigidos para ejercer la docencia en centros de todos los niveles, es decir, una titulación universitaria y un título de profesor en la disciplina, posee una especialización en actividades docentes de pedagogía terapéutica expedida por los Colegios Interuniversitarios delegados para su formación. El profesor de aula (L104, 1992) tiene la tarea de educar e instruir a todos los alumnos, no sólo a los que tienen necesidades educativas especiales, y es una figura clave en el proceso de inclusión.

Sus funciones y tareas son claras, y van desde el conocimiento del desarrollo y los modos de aprendizaje en relación con los diferentes déficits, hasta la elección de las metodologías de enseñanza más adecuadas para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales con el uso de facilitadores y tecnologías. Se requiere una buena dosis de creatividad para diseñar actividades educativas y didácticas siempre originales para proponer a los alumnos, y al mismo tiempo rigor científico para llevar a

cabo la observación y la documentación a efectos de la programación personalizada e individualizada a aplicar.

Por último, el profesor de pedagogía terapéutica debe construir el contexto inclusivo tanto en el aula, creando un clima favorable, libre de cualquier prejuicio e inclinado a la colaboración entre los alumnos, como fuera del contexto escolar, de hecho debe actuar como mediador entre la escuela y la familia, y entre la escuela y las principales instituciones territoriales (Antonietti, 2014). El proceso de inclusión en el que participa el profesor de pedagogía terapéutica debe tener el alcance de un sistema integrado (L107, 2015), en el sentido de que es fundamental la colaboración de todos los operadores escolares, cada uno por sus competencias, profesores, personal no docente, auxiliares de autonomía y comunicación, auxiliares de higiene y personal, personal administrativo y, sobre todo, el director del centro.

En la realidad de las escuelas italianas, las prácticas de inclusión y colaboración entre profesores no siempre se aplican. Uno de los momentos más importantes de la colaboración entre los profesores de pedagogía terapéutica y los curriculares, a efectos de la inclusión, es la elaboración del PEI, que es aprobado por todo el consejo de clase, pero que es redactado exclusivamente por el profesor de pedagogía terapéutica. Además, la inclusión de los alumnos con discapacidad no se consigue desde el punto de vista de la socialización, ya que pasan varias horas en entornos distintos al aula (Cottini, 2014), ni desde el punto de vista pedagógico cuando el alumno no comparte el trabajo docente con sus compañeros, y realiza otras labores completamente distintas (Demo, 2016).

Debido a estas cuestiones críticas, algunos estudiosos han propuesto y están experimentando una evolución del profesor de pedagogía terapéutica, tanto desde el punto de vista de su formación especializada como de su papel real dentro de los procesos de inclusión escolar, reforma que mencionamos en el primer capítulo.

La elección de utilizar el grupo focal o grupo de discusión con los docentes curriculares y de pedagogía terapéutica estuvo dictada por el hecho de que es una herramienta que, asociada a otras en el contexto de esta investigación cualitativa como las entrevistas y la observación no participante en el aula, representa la recolección de información sobre los puntos de vista, opiniones, percepciones, actitudes, conocimientos, consideraciones, expectativas y propuestas de mejora de los participantes sobre un tema muy específico (Yepes, Montres, Álvarez, y Ardila, 2018).

También se define como una entrevista grupal, compuesta por un máximo de doce personas, conducida por el moderador que estimula y conduce la interacción entre los participantes para que se cree una oportunidad de diálogo, confrontación y reflexión entre pares (Oddone y Maragliano, 2016).

El moderador es responsable de crear un ambiente que permita a todos los participantes la misma oportunidad de expresar sus opiniones con libertad y naturalidad, y de evitar que algún participante monopolice la discusión o pierda el hilo de la misma y, por último, evitar que la distracción se apodere de ella. Junto con el moderador está el observador que tiene la tarea de anotar la dinámica y la información resultante de la discusión del grupo.

El grupo de discusión se desarrolla en cuatro fases:

- la planificación y definición de la intervención
- la conducción;
- el registro y el análisis de los datos;
- la redacción del informe final.

La primera fase de la planificación y definición de la intervención consiste en definir, de forma detallada, el tema de la discusión, es decir, preparar una serie de preguntas, desde las más generales hasta las más específicas, relativas a la investigación, para luego someterlas al grupo. En el caso de nuestra investigación, se elaboró una guía para la

realización del grupo focal, elaborada como Apéndice 8, que aporta categorías y subcategorías inherentes al objeto de estudio: las funciones de la escuela expresadas a través de la planificación educativo-didáctica a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales cuyo objetivo es la transición a la vida adulta, desde un punto de vista puramente inclusivo.

Las categorías son:

- 1) el análisis de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, y la subcategoría implica que la discusión del grupo se centra en las funciones de la escuela en relación con el derecho de dichos alumnos a vivir una vida futura autónoma e independiente;
- 2) el desarrollo y la aplicación del PEI y del Proyecto Life, de acuerdo con las recientes disposiciones legislativas;
- 3) la relevancia de la elaboración y puesta en práctica de la planificación curricular en el aula a través de las metodologías y/o estrategias educativas - didácticas más eficaces para la adquisición de competencias disciplinares y transversales (autoestima, autodeterminación y motivación) para favorecer la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales
- 4) autonomía e inclusión educativa, para identificar las conexiones entre las competencias, curriculares y transversales, y la inclusión;
- 5) propuestas de mejora, para estimular al grupo de discusión a expresar opiniones, sugerencias, alternativas capaces de aportar una mejora en cuanto a la eficacia de los aspectos psicopedagógicos del proyecto de transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero también en cuanto a la situación del fenómeno de la inclusión en las escuelas.

La segunda fase del grupo focal, la conducción, se refiere a la organización del entorno, es decir, el lugar, los tiempos, los roles del moderador y del observador, y las modalidades a través de las cuales se lleva a cabo el grupo de discusión. En cuanto al escenario, es posible elegir dos opciones que se diferencian en función de si el observador está presente en la misma sala que el grupo o no.

Es preferible organizar el grupo focal dentro de la escuela, una vez obtenida la autorización del director y comprobada la disponibilidad de los locales, y hacer coincidir la fecha con otro compromiso de los profesores, por ejemplo su participación en el consejo de clase, después de lo cual los profesores invitados al grupo focal que han aceptado participar ya están en la escuela. En cuanto a la disposición de los profesores, el observador y el moderador, basta con confirmar la de la reunión anterior, es decir, alrededor de la mesa de reuniones.

Será responsabilidad del investigador tanto para asegurar el cumplimiento de las normas de privacidad, no se darán los nombres de los participantes, como para facilitar el trabajo de transcripción de la discusión del grupo de profesores, dar a cada uno de ellos siglas para reportar fielmente sus opiniones y atribuir las a cada uno de los participantes.

En cuanto al tiempo, se corresponde con un par de horas, durante las cuales el moderador tiene la tarea de explicar la importancia del debate, presentar los temas que se van a tratar, especificar que no hay una respuesta correcta ni incorrecta, sino que debe facilitar la formulación de opiniones y consideraciones por parte de los participantes; también debe crear un buen clima de grupo para garantizar la naturalidad y la espontaneidad en todo el grupo. El observador se limita a anotar, o con el consentimiento de los participantes se puede grabar en vídeo la discusión, las principales dinámicas e interrelaciones que se crean en el grupo, las reacciones verbales y no verbales y la información fundamental de

la investigación que surge de la discusión (Migliorini y Rania, 2001). A menudo el moderador coincide con el observador.

La última fase del grupo focal es el análisis de los datos y la redacción del informe final. Una vez concluida la discusión, el observador transcribe la entrevista en su totalidad, extrapola los temas relevantes para la investigación, interpreta y evalúa los resultados y los redacta según un enfoque etnográfico, utilizando citas directas de cada miembro del grupo.

La técnica de los grupos focales como herramienta de investigación cualitativa se utiliza junto con otras herramientas de recogida de datos, ya que los resultados obtenidos no pueden ser representativos de toda la población, resultados que ayudan a comprender por qué y cómo se determinan y desarrollan ciertos acontecimientos dentro de una comunidad.

3.5.9. Observación no participante durante las actividades del proyecto para alumnos con necesidades educativas especiales dentro y fuera del aula

La observación realizada en la escuela adecuada para la investigación, el ITET, consiste en observar las actividades educativas - didácticas realizadas dentro del aula, o incluso fuera de ella, con la ayuda de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, como parte del proyecto TUTTI INSIEME, realizado entre las principales prácticas inclusivas de la escuela.

Prácticas cuyo objetivo es la transición a la vida autónoma e independiente, desde el punto de vista personal, escolar y social, en beneficio de todos los alumnos, y en particular de los que tienen necesidades educativas especiales.

La observación no participante se inicia a principios del curso escolar 2019/2020, y contempla la presencia del investigador en el contexto escolar, en horario lectivo normal y en aquellas horas en las que se desarrollan las actividades del citado proyecto, a mitad

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

de semana y durante dos/tres horas. Inicialmente prevista para todo el curso escolar, la observación tuvo que interrumpirse bruscamente debido a la propagación de la pandemia de Covid 19, y finalizó a finales de febrero de 2020.

El horario de la observación no participante en el aula se presenta en tabla 15.

Tabla 15

Cronología de la observación no participante.

Período del año escolar 2019/2020	Número de asistencias a clase	Actividades
Octubre 2019	5	Día Internacional de las Personas con Discapacidad
Noviembre	3	Dibujo/Matemáticas
Diciembre	4	Italiano
Enero	5	Ciencias del motor
Febrero	4	Inglés/Informática
Asistencia total a la clase	21	
Total de horas	63	

Nota. La presencia del investigador en las aulas ITET y durante las actividades extraescolares del proyecto TUTTI INSIEME viene marcada por esta tabla. La observación no participante comenzó desde octubre de 2019 hasta finales de febrero de 2020, y permitió a el investigador estar presente dos veces por semana durante un par de horas y asistir a clases de italiano, inglés, matemáticas, informática, dibujo y motricidad, así como participar en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad.

Incluso antes de realizar la fase más delicada de la investigación, la de la observación no participante durante las actividades del proyecto en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, está la elección de la muestra, es decir, como sugiere Guerrero (2016), la elección de un grupo de personas sobre las que se va a recoger información. Por lo general, ciertos factores influyen en la elección de la muestra, que puede ser diferente desde el principio de la investigación, ya que se añaden o eliminan ciertos elementos.

Los factores, sostiene Guerrero (2016), que inciden en la elección de la muestra están relacionados con situaciones prácticas y operativas en la recolección de datos, es decir, cuántos casos podemos seguir y observar, cuántos casos nos permiten una comprensión real del fenómeno, nos permiten responder a las preguntas de nuestra investigación, y

finalmente, es conveniente considerar los factores inherentes al propio fenómeno, en el sentido de que puede ser una observación muy particular y difícil de seguir, o que requiera mucho tiempo y recursos.

Una vez considerados estos factores, se determina la muestra, que, en el caso de esta investigación, está representada por una clase de secundaria superior, en los dos primeros años, dentro de la cual hay alumnos con necesidades educativas especiales. En concreto, la investigación se centra en el alumno de la clase que pertenece a una de las distintas categorías de necesidades educativas especiales (NEE), es decir, los que tienen discapacidad intelectual.

Las actividades educativas - didácticas que se realicen dentro del aula, o incluso fuera de ella, con la ayuda de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, deben llevarse a cabo en el marco del Proyecto de Instituto para la Inclusión, TUTTI INSIEME, en la parte que se refiere a la transición a la vida autónoma e independiente, desde el punto de vista personal, escolar y social, en beneficio de todos los alumnos, y en particular de aquellos con necesidades educativas especiales. La razón por la que la investigación se dedica al análisis de estas intervenciones educativo-didácticas se justifica por el hecho de que el alumno con discapacidad intelectual, concretamente con retraso mental, tiene diversas dificultades de aprendizaje en la lectura, la escritura, el uso del dinero y la exploración del tiempo, pero su déficit le hace inmaduro en las relaciones sociales y susceptible de ser manipulado por los demás. Aunque es imposible desarrollar el pensamiento abstracto, es posible, en cambio, estimular el nivel de autonomía personal, escolar y social elevando el nivel. Para el alumno con retraso mental, el aprendizaje es posible a través de la experiencia del éxito y de la provisión de refuerzos positivos, de forma que sienta la competencia adquirida y muestre la voluntad, el placer de probar, experimentar y aprender (Vicari y Caselli, 2002).

La escuela en virtud de la función que posee, es decir, la de una institución que garantiza el éxito formativo y educativo a todos los alumnos, debe poner en marcha todas aquellas intervenciones didácticas que permitan a quienes tienen necesidades educativas especiales adquirir aquellas competencias, curriculares y transversales, que les permitan lograr la inclusión escolar y la facilitación para la inclusión social.

La observación no participante se inicia a principios del curso escolar 2019/2020, y contempla la presencia del investigador en el contexto escolar, tanto en el horario lectivo habitual como en aquel en el que se desarrollan las actividades del citado proyecto y con una franja horaria a mitad de semana, según acuerdos precisos de protocolo de observación estipulados con la dirección del centro. Estos acuerdos, notificados a los miembros del consejo de clase y a las familias de los alumnos a través del representante de los padres, prevén las debidas autorizaciones relativas a la recogida y el tratamiento de los datos personales de los observadores de la investigación.

La recogida de datos, durante la fase de observación no participante en el aula y fuera de ella, se subraya en los acuerdos, puede realizarse con la ayuda de medios digitales con el fin de tomar fotografías o vídeos del contexto de observación, de los materiales utilizados con fines didácticos, o realizados por los alumnos, y finalmente grabaciones de audio para permitir una mejor cantidad y calidad de datos.

En cuanto a su tratamiento, se especifica en los convenios y según la normativa de privacidad (DLgs101, 2018), es estrictamente inherente a los fines de la investigación científica, de hecho los datos recogidos serán utilizados e incluidos en la tesis doctoral que se redacte al final de la investigación por el doctorando.

3.5.10. Observación del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos

Además de observar el desarrollo normal de las actividades del proyecto dentro y fuera del aula y la inclusión real, escolar y social, de los alumnos con necesidades educativas especiales, la investigación centra su atención en su nivel de aprendizaje alcanzado.

Para ello, la observación debe realizarse a lo largo de todo el curso escolar, ya que es el tiempo que transcurre entre el inicio y el final del proyecto. Durante este periodo se investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías, estrategias y estilos de enseñanza implementados por los profesores, y las formas afectivas y cognitivas en las que aprenden los alumnos, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales.

Observar la realidad del aula no es fácil, debido a la presencia de considerables interrelaciones en las relaciones entre profesores y alumnos, entre profesores y profesores, y entre alumnos y alumnos.

Dado que está bien establecido que la realidad del aula es muy compleja, pero al mismo tiempo la vida que se desarrolla dentro de ella es dinámica y estimulante (Gallardo, 2014), la observación no participante pretende detectar el estilo de enseñanza de los docentes, desarrollado en función de las peculiaridades individuales de los alumnos, relacionadas con sus intereses, necesidades, habilidades, potencialidades, en definitiva, con los estilos de aprendizaje particulares de los alumnos (Gonzales y Pino, 2016).

El estilo de enseñanza es esa forma particular que posee cada profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: se trata de la manera de atender a los alumnos, de guiarlos hacia el conocimiento utilizando métodos y recursos adecuados, de comprender sus necesidades, intereses, aptitudes y debe adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos so pena de fracaso escolar.

La complejidad presente en el aula se refiere también a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, diferencias que pueden referirse no sólo a la ejecución de las tareas o a las respuestas de los alumnos a las distintas actividades didácticas propuestas por el profesorado (Lusque y Lusque, 2015), sino que la diversidad de los alumnos viene dada también por su historia personal y familiar, por provenir de distintas culturas y de distintas condiciones económicas, o, en fin, por las distintas capacidades o habilidades provocadas por los más diversos motivos (Crisol, Martínez, y ElHomrani, 2015).

En las aulas de las escuelas italianas de todos los niveles hay, de hecho, alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes a la categoría marcada por las siglas BES, que incluye tanto a los que tienen mayores dificultades que los demás alumnos, en el aprendizaje, como a los que tienen discapacidades intelectuales o físicas.

La educación especial acude en ayuda de todos los alumnos con alguna limitación, a través de actividades y apoyos realizados no sólo por profesores especializados en actividades de pedagogía terapéutica, sino también por profesores curriculares, en virtud de su corresponsabilidad en el proceso educativo - didáctico de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La colaboración entre profesores es fundamental en el proceso de inclusión, ya que las estrategias de enseñanza utilizadas para atender las necesidades educativas - didácticas de los alumnos con necesidades educativas especiales, si se realizan dentro del aula en presencia de los alumnos, tienen beneficios para todos (Lusque y Lusque, 2015).

Es importante, por lo tanto, que la diversidad de cada alumno sea considerada como un aspecto esencial para elevar la calidad educativa y lograr, por parte de la institución educativa, la inclusión como un derecho, la democracia y la justicia para todos (Lusque y Lusque, 2015), lo cual es indispensable para garantizar a todos los alumnos la optimización de sus aprendizajes (Gonzales y Pino, 2016).

Habiendo tomado conciencia de la diversidad de los alumnos, el profesor debe, en primer lugar, construir y mantener un clima de acogida dentro del aula, dado que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en ella, debe mejorar las relaciones sociales que se establecen entre ellos, tratando de romper cualquier prejuicio, pero considerando la diversidad como un valor (Crisol, Martínez, y ElHomrami, 2015), en definitiva, educar en la diversidad (Lusque y Lusque, 2015).

Establecido esto, el profesor resulta ser uno de los protagonistas de la hermosa aventura que es el proceso de educar, es decir, el resultado de una relación personal con el alumno. Un proceso compuesto por un momento cognitivo, el de la enseñanza-aprendizaje, y otro personal y social, el de la construcción de la personalidad, del ser social, de la madurez (Signes, Amado, Acereda, y López, 2014).

En cuanto al primer aspecto del proceso educativo, el cognitivo, el profesor asume el papel de transmisor de conocimientos, de hecho a través de su estilo de enseñanza pretende facilitar y estimular el aprendizaje de los alumnos, eligiendo las estrategias y metodologías de enseñanza más congeniales a su estilo de aprendizaje (Crisol, Martínez, y ElHomrami, 2015).

Los principales estilos de enseñanza son el académico y el activo.

El primer estilo no es connatural con el respeto y la consideración de la diversidad en las aulas; de hecho, el profesor, dicen González y Pino (2016), sólo se preocupa por transmitir sus conocimientos a los alumnos, que tienen un papel pasivo, y no se preocupa de si han entendido el tema que se explica.

El segundo estilo de enseñanza, de tipo activo, implica que el profesor utilice metodologías y actividades que impliquen a los alumnos, de modo que éstos adopten un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También pueden ser metodologías tradicionales como la lección frontal, siempre que el profesor, siendo un buen

comunicador (Andreoli, 2006), cuide al detalle su exposición para que sea clara, sencilla y concisa, elaborando materiales didácticos concisos y centrados en los objetivos de aprendizaje. Es importante que la lección se apoye en actividades que fomenten el aprendizaje significativo (Ausubel, 1978), como el uso coordinado de texto y gráficos, para que el doble canal, visual y verbal, permita a los alumnos comprender mejor la lección; o que se acompañe de ejemplos trabajados, es decir, ejemplos prácticos que ilustren mejor los contenidos expuestos por el profesor, haciéndolos reales; o que vaya seguida de momentos de práctica independiente, la realización de ejercicios, para que el alumno aplique por sí solo lo aprendido durante la lección. Es útil, según Trincherro (2013), que el profesor, para mejorar el aprendizaje, al final de la clase haga preguntas a los alumnos sobre el tema que se acaba de tratar, de manera que se pueda evaluar la presencia de errores de comprensión y corregirlos a tiempo.

Los alumnos asumen un papel activo en el aprendizaje cuando están en grupo, ya que según Andreoli (2006) la educación se basa en el grupo, en la colaboración, la solidaridad y la ayuda mutua que permiten que el talento se desarrolle y se exprese dentro del grupo. Son especialmente eficaces las estrategias de enseñanza recíproca y de tutoría entre iguales, una vía intermedia entre el aprendizaje cooperativo y el juego de roles (Trincherro, 2013).

La primera metodología didáctica, la enseñanza recíproca, consiste en que el alumno asuma el papel de profesor y explique al grupo el tema asignado, estimulando la discusión y fomentando la elaboración en profundidad de los materiales estudiados por todos los miembros del grupo. La segunda estrategia, la tutoría entre iguales, consiste en que un alumno más experimentado asuma el papel de tutor y explique el tema asignado a los demás alumnos de forma que todo el grupo pueda comprender y procesar conceptos más importantes.

El proceso de educar e instruir se compone, como ya se ha dicho, de un momento cognitivo, el de la enseñanza-aprendizaje, y otro personal y social, el de la construcción de la personalidad, del ser social, de la madurez. Conseguir ambos momentos supone dar plenitud al proceso educativo, enfatizando la dimensión humana de la educación (Signes, Amado, Acereda y López, 2014).

El profesor, de hecho, no sólo está llamado a transmitir sus conocimientos a los alumnos, sino que interviene en la formación de personas, acompañando a los alumnos, para que Andreoli (2006) se dedique a los temas durante su proceso de maduración personal que les permita crecer en libertad y autonomía.

Para ello, es imprescindible que el profesor, además de ser autoritario, punto de referencia para los alumnos, posea ciertas competencias emocionales innatas (Signes, Amado, Acereda y López, 2014), como la paciencia, la flexibilidad, la coherencia, el optimismo, el humor, pero sobre todo debe poseer el placer de enseñar para que sea una profesión gratificante y eficaz (Andreoli, 2006).

El profesor, además de las competencias que le proporciona su formación, universitaria y en servicio, debe poseer las emocionales innatas, como la empatía, el autocontrol, la autonomía, prescindibles en el caso en que haya alumnos con necesidades educativas especiales dentro de las aulas, y requieren de recursos especiales no sólo a nivel psicopedagógico, a nivel de gestión del aula, sino a nivel de interrelación con las familias y los diferentes agentes educativos (Signes, Amado, Acereda, y López, 2014).

3.6. Las últimas etapas de la investigación.

Una vez finalizada la recogida de datos mediante las herramientas descritas anteriormente, las últimas etapas de la investigación cualitativa son el análisis de los datos, los resultados, las conclusiones y la redacción del informe etnográfico.

El análisis de datos es una operación muy compleja y delicada, dada la gran cantidad de datos recogidos y su carácter puramente verbal (Álvarez, 2011).

Como ayuda para el análisis de los datos, están las categorías de análisis, con sus respectivas dimensiones, comentadas anteriormente. El objetivo principal de la categorización de los datos es facilitar su representación gráfica en tablas, mapas o figuras (Angrosino, 2012).

La representación gráfica de los datos es una actividad, la de los resultados, incluida en las últimas etapas de la investigación junto con la elaboración de conclusiones. Estas últimas etapas de la investigación son muy delicadas ya que, una vez presentados los resultados de la investigación y recordados los objetivos generales y específicos, permiten comprobar si se han alcanzado o no.

Alcanzar los objetivos fijados por la investigación significa también tener la oportunidad de hacer una contribución a la ciencia de la educación aportando conocimientos adicionales, en términos de beneficios o mejoras en las políticas, culturas y prácticas inclusivas en el contexto del estudio de investigación, la escuela y toda la comunidad de la que forman parte las personas con necesidades educativas especiales. La última etapa de la investigación, muy ardua, es la redacción del informe etnográfico en forma de tesis doctoral teniendo en cuenta los requisitos formales de redacción.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	259
4.1. RESULTADOS DE LA DOCUMENTACIÓN ANALIZADA. ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PTOF.....	261
4.1.1. Organización escolar: Los resultados del análisis documental del Plan Anual de Inclusión.....	273
4.2. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PTOF.....	280
4.2.1. Planificación educativa: el Proyecto de Instituto para la Inclusión.....	284
4.2.3. Los resultados del análisis documental del Plan Educativo Individualizado (PEI).....	286
4.3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	293
4.3.1. Entrevista con el director de la escuela.....	294
4.3.2. Entrevista con el colaborador del director: el vicedirector.....	304
4.3.3. Los resultados del grupo de discusión.....	314
4.4. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE EN EL AULA.....	331
4.4.1. Los resultados de la observación no participante en el aula: competencias básicas en italiano, inglés y dibujo.....	337
4.4.2. Resultados de la observación no participante en el aula: competencias digitales y matemáticas.....	345
4.4.3. Los resultados de la observación no participante: la socialización.....	352
4.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	359
4.5.1. Organización escolar.....	360
4.5.2. Planificación didáctica.....	365
4.5.3. Educación general y especial.....	369
4.5.4. Opiniones de los participantes.....	375

El capítulo cuatro está dedicado a los resultados obtenidos a partir de la información obtenida mediante el uso de las herramientas de investigación. Dado que la investigación en cuestión sigue el paradigma cualitativo, es esencial interpretar la información, según las categorías de análisis y las dimensiones relativas, y seleccionar cuidadosamente los datos recogidos, teniendo en cuenta el considerable volumen de los mismos, con el fin de discernir la información útil para alcanzar los objetivos de la investigación.

4.1. Resultados de la documentación analizada: Organización escolar: los resultados del análisis documental del PTOF

Una vez concluida la fase de investigación del trabajo de campo, comienza la fase de determinación y representación de los resultados obtenidos a partir de la información obtenida de las herramientas de investigación.

Los resultados se presentan siguiendo el orden de las categorías de análisis y sus dimensiones relativas.

La primera de las herramientas de investigación es el análisis de los documentos de la escuela en la que se llevó a cabo la investigación.

Ha sido un estudio cuidadoso, preciso y difícil, con el fin de comprender el funcionamiento real de la escuela, teniendo en cuenta los diversos cambios, adiciones, actualizaciones y correcciones que han sufrido estos documentos en poco tiempo. Los documentos se han extraído del sitio web oficial de la escuela, que se ha publicado recientemente.

El primer documento que se va a estudiar y analizar es el Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) del Istituto Tecnico e Tecnologico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa".

A continuación, se realizó el análisis documental de otros documentos institucionales: el Plan Anual de Inclusión (PAI), el Proyecto de Inclusión del centro y el Plan Educativo Individualizado (PEI).

Los resultados obtenidos del análisis del PTOF se reportan en varias tablas que, de acuerdo a la primera categoría de análisis relacionada con la organización y dimensiones de la escuela, reportan las entradas tomadas del documento en relación a las figuras, tanto físicas como colegiadas, que colaboran con el Director (D. S.) para asegurar un funcionamiento eficiente de la escuela. Con las otras dimensiones, siempre relacionadas con la primera categoría de análisis, se destaca la referencia del PTOF con las principales disposiciones legislativas nacionales vigentes, y finalmente, con la dimensión Inclusión, se identifican los componentes de la organización escolar y las funciones encargadas de la inclusión. En concreto, hay seis cuadros que resumen el análisis documental del PTOF relativo a los colaboradores del director del centro y los jefes de departamento, las Funciones Instrumentales y sus tareas, los referentes y coordinadores, las comisiones y jefes de departamento, los coordinadores de clase y, por último, las oficinas administrativas.

Del análisis documental del PTOF se desprende que está redactado de acuerdo con el esquema dictado por las Directrices del Ministerio de Educación (2018), de hecho hay una parte que describe el contexto en el que se desenvuelve el centro, otra dedicada a las opciones estratégicas, los procesos de mejora y los elementos de innovación, seguida de una parte dedicada a la oferta educativa, el currículo, la evaluación de los aprendizajes, las iniciativas de extensión curricular, las actividades previstas por el PNSD y las acciones de inclusión escolar de la escuela, concluyendo con la última parte relativa a la organización y descripción de los planes de formación del profesorado, del personal

administrativo y de la creación de redes entre las escuelas y los distintos acuerdos activados.

Los primeros resultados del análisis documental se refieren al personal del director, los subdirectores y los jefes de departamento.

En la documentación no aparece ningún organigrama, ni información sobre la figura del director y sus funciones, al igual que no se mencionan en el PTOF los órganos colegiados de la Junta de Personal Docente y el Consejo Escolar, salvo en la especificación de la fecha de la reunión y el protocolo de aprobación del PTOF.

Esta información puede encontrarse en el sitio web de la escuela.

Las figuras, en este caso individuos u órganos colegiados con indicaciones específicas de sus funciones, que son delegadas por el director para realizar determinadas tareas en su nombre están bien definidas. Se trata de los colaboradores del director, los subdirectores, los jefes de departamento, teniendo en cuenta que la escuela en el sitio principal de S. Agata tiene dos bloques de edificios utilizados como dos departamentos diferentes y otro en el sitio independiente de Tortorici.

La siguiente tabla 16 indica los resultados del análisis documental del PTOF en relación con el personal del director de la escuela, el subdirector y los jefes de departamento.

Tabla 16

Los resultados del análisis documental del PTOF: el personal del director de la escuela, el Vicedirector y Gerente de Plexus

Categoría de análisis	Dimensiones			
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
	Colaborador del Director: Vicedirector	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustituir al D. S en caso de ausencia, en lo que se refiere a las acciones a realizar para cumplir con las funciones de organización de la mesa. ✓ Implementar acciones para asegurar la calidad de los servicios y la innovación metodológica - didáctica. ✓ Conceder a los alumnos, si son menores de edad, permisos de entrada tardía y salida anticipada, acompañados y/o recogidos por sus padres, por razones justificadas. ✓ Colaborar con el D. S. en la preparación de la plantilla y en la asignación de los profesores a las clases. ✓ Facilitar la difusión de las circulares emitidas por el D. S. a través del registro electrónico y colgar en la web del Instituto lo que se considere necesario para el uso de profesores, alumnos y familias. ✓ Supervisar y coordinar la ejecución de proyectos durante las mañanas escolares y proyectos extracurriculares. 	(MIUR, 2018)	Facilitar la coordinación y gestión de las actividades didácticas-educativas de las distintas direcciones de ITET
	Colaborador de D.: Gerente de Plexus	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representando al D. S. en el complejo; ✓ Controlar la aplicación de las circulares del ITET emitidas por el director en cumplimiento de la normativa escolar vigente; ✓ Llevar a cabo todas las funciones que aseguren el normal funcionamiento del complejo, como sustituir a los profesores ausentes y, si es necesario, organizar las horas de recuperación; ✓ Controlar las ausencias diarias y horarias de los alumnos e informar a las familias, previa comunicación al D. S. 	(MIUR, 2018)	

Nota. Los primeros resultados del análisis documental del PTOF del ITET se refieren a la organización escolar, con especial atención a dos estrechos colaboradores del director del centro, el vicedirector y el gerente del plexo, cuyas funciones se recogen en la tabla en cuestión.

Son importantes las funciones instrumentales, como se muestra en la tabla 17 de la página siguiente. Recientemente actualizados a seis, tienen como denominador común las prácticas educativas y didácticas que se dirigen a diversas actividades: la elaboración del PTOF, la formación del personal y de los alumnos, las relaciones del centro con organismos externos, la potenciación de la educación europea y la inclusión y dispersión escolar para las que, sin embargo, no se indican las funciones pertinentes en el PTOF.

La función instrumental relacionada con la formación de los alumnos incluye actividades relativas a la inclusión, ya que se encarga de organizar y coordinar las acciones didáctico-educativas dirigidas a la compensación, la integración y la recuperación disciplinaria.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

Tabla17

Resultados del análisis documental del PTOF: las funciones instrumentales

Categoría de análisis	Dimensiones			
	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
Organización escolar	Prácticas educativas y pedagógicas: PTOF y ampliación de la oferta educativa	- Coordinación y evaluación de las actividades anuales y trienales del PTOF; - recogida sistemática de la documentación didáctico-educativa propuesta; - autoevaluación del Instituto.	(MIUR, 2018)	Coordinación de la planificación curricular y extracurricular
	Prácticas educativas y pedagógicas: Asistencia y apoyo a los profesores	- Acogida de nuevos profesores; - coordinación del uso de las instalaciones tecnológicas y del uso del registro electrónico.		
	Potenciar la dimensión europea de la educación.			
	Promoción de la relación escuela-territorio: Realización de proyectos de formación en convenio con organismos e instituciones externas a la escuela	- Coordinación de las relaciones con universidades, organismos públicos y empresas privadas para la promoción de iniciativas de formación y prácticas; - encontrar información sobre oportunidades de trabajo en la zona; - organización y coordinación de las actividades de alternancia escuela-trabajo y coordinación de actividades con la formación técnico-profesional; - organización de actos, eventos, exposiciones; - coordinación organizativa de los proyectos Erasmus y de las estancias en el extranjero; - búsqueda de oportunidades y gestión del plan de formación y actualización.		
	Prácticas educativas y pedagógicas: Intervenciones dirigidas a la formación de los estudiantes	- Coordinación de las relaciones escuela-familia; - producción del certificado de competencias adquiridas al final de la escolaridad obligatoria.		Coordinación de las actividades de compensación, integración y recuperación.
	Inclusión y abandono escolar.			

Nota. En la organización escolar de ITET hay profesores que realizan tareas relacionadas con las seis funciones instrumentales previstas en la normativa vigente. La tabla en cuestión enumera estas tareas relativas a la elaboración del PTOF, la preparación y puesta en marcha de proyectos que hagan de ITET una escuela abierta al territorio, la coordinación de las relaciones entre la escuela, los alumnos y sus familias.

Del PTOF surgen resultados interesantes en relación con las cifras de los tres referentes de inclusión: el referente de inclusión, H y DSA.

Del análisis de las figuras encargadas de la inclusión, se desprende que las funciones de la persona de contacto para la inclusión incluyen la elaboración de protocolos para la acogida de alumnos con trastornos específicos del aprendizaje y de alumnos extranjeros, pero también funciones relacionadas con los alumnos con discapacidad, ya que la persona de contacto participa en los dos grupos para la inclusión, el GLHO y el GLI, y supervisa la elaboración de la documentación específica para todos los alumnos que entran en la categoría de BES.

Los referentes H y DSA, en cambio, se encargan exclusivamente de organizar y coordinar las actividades para los alumnos con discapacidad intelectual y/o física. En el PTOF se utiliza la palabra integración con respecto a estos alumnos en referencia al referente H, mientras que para el referente DSA se utiliza el concepto de inclusividad de la escuela.

La tabla 18, incluida en la página siguiente, muestra los resultados anteriores.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

Tabla 18
Resultados del análisis documental del PTOF: los contactos

Categoría de análisis	Dimensiones			
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
	Personas de contacto Persona de contacto para las actividades de formación del personal	Asiste al D. S. en la planificación y organización de cursos de actualización y formación del personal en red con otras escuelas del territorio de Mesina y su provincia.	(MIUR, 2018)	
	Persona de contacto para la inclusión		Ley 170 (2010) Ley 104 (1992)	-Realización de itinerarios específicos, servicios de inclusión más eficientes e intervenciones para alumnos con problemas de aprendizaje y/o en riesgo de abandono, de acuerdo con las familias, la unidad multidisciplinar de ASL y los operadores de servicios sociales. -Revisión de documentación: protocolo de acogida de alumnos extranjeros, protocolo de inclusión, PEI y PDP.
	Persona de contacto H	Promueve las sinergias y los vínculos con el área local y las familias creando una red de apoyo a la diversidad.		- Presidir la planificación de las iniciativas educativas y de integración escolar previstas en el PEI. -Recoger, organizar, difundir materiales y buenas prácticas, con el fin de garantizar intervenciones cualificadas para los alumnos con capacidades diferentes.
	Persona de contacto alumnado DSA	-Encuesta a los alumnos con capacidades diferentes (DVA) del instituto y recogida de documentación de las intervenciones didáctico-educativas. -Enfoque/comparación de casos, asesoramiento y apoyo a los colegas sobre estrategias/metodologías de gestión de clases y sobre la planificación de la redacción.		-Detección, seguimiento y evaluación del nivel de inclusión de la escuela. -Participación en reuniones de información/formación y conferencias de servicio organizadas por el MIUR.
	Persona de contacto para la educación cívica	- Establecer una plantilla de cooperación para diversificar los itinerarios educativos en el año experimental.		

Nota. La tabla resume las funciones de otros colaboradores del director del centro, es decir, las personas de contacto para la inclusión, para los alumnos con discapacidades y los que presentan trastornos específicos del aprendizaje. Las funciones de los árbitros se refieren esencialmente a la preparación y difusión de acciones pedagógicas y buenas prácticas para mejorar la integración y la inclusión.

La presentación de los resultados de la investigación continúa con la tabla 19 "Los resultados del análisis del PTOF: las Comisiones y los Jefes de Departamento" que se muestra en la página siguiente, donde queda muy clara la descripción de otros órganos colegiados y sus funciones, en particular las comisiones.

Del análisis del PTOF se desprende, además, que no se especifican los distintos departamentos disciplinarios, que deberían corresponder a los cursos de estudio previstos para el tipo de escuela, mientras que se describen detalladamente las funciones de los jefes de departamento y de los coordinadores de cada clase.

Tabla 19
Resultados del análisis documental del PTOF: Comisiones y Jefes de Departamento

Categoría de análisis	Dimensiones			
	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
Organización escolar	Comités: 1) 1) Junta de Evaluación Interna (NIV)	- Revisar el Informe de Autoevaluación (RAV) en el plazo establecido y elaborar el Plan de Mejora. - Identificar estrategias, procedimientos y herramientas para una evaluación escolar eficaz; - Analizar y comunicar los datos surgidos de la evaluación de los ámbitos examinados; - Reuniones periódicas con los profesores de las funciones instrumentales, referentes de la junta de profesores y con los responsables de los plexos.	(MIUR, 2018)	
	2) PTOF	- Revisión del PTOF: evaluación y seguimiento de proyectos y actividades; - Creación de un folleto resumen del PTOF para el nuevo curso escolar; - Planificación de los Fondos Estructurales Europeos - PON.		Información a los alumnos y a las familias sobre la oferta educativa.
	3) Web	- Diseñar y actualizar periódicamente la página web de la escuela y apoyar a los profesores del instituto en la preparación de materiales didácticos para su inclusión en el sitio web.		
	4) Animador digital y equipo digital	- Coordinar el instituto en la senda de la innovación y la digitalización prevista por el Plan Nacional de Escuelas Digitales (PNSD).		
	Jefes de departamento	- Presidir las reuniones de los departamentos y organizar sus actividades (elaboración de proyectos e iniciativas de innovación metodológica – didáctica). - Estimular el debate entre los profesores en busca de propuestas, elaboraciones, soluciones en relación con la redacción de pruebas comunes y multidisciplinares y los criterios de evaluación de los alumnos por clases paralelas		-Fomentar los intercambios de información y las reflexiones entre colegas sobre las actualizaciones y la evolución de la investigación dentro de la disciplina. -Orientar la planificación de las unidades didácticas y definir las competencias disciplinares y transversales.

Nota. Forman parte de la organización del ITET las comisiones y el jefe de departamento cuyas funciones, descritas en esta tabla, también atañen a la inclusión a la hora de definir los objetivos curriculares y transversales en unidades didácticas que respeten las diferentes capacidades cognitivas de los alumnos.

La tabla 20 se refiere a la identificación de los componentes de la organización escolar, los coordinadores de clase, que se implican y desempeñan un papel destacado en el delicado proceso de inclusión. De hecho, son los encargados de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y de poner en marcha, junto con el consejo de clase, todas las acciones educativas y didácticas para garantizar su pleno éxito educativo. La última, la tabla 21 "Resultados del análisis documental del PTOF: las oficinas administrativas" que figura en las páginas 272, resume la parte de la organización escolar relacionada con las oficinas administrativas del ITET. Al igual que otros órganos del centro, cada uno con sus propias competencias, las oficinas administrativas tienen la tarea de recoger y almacenar la documentación de los alumnos del BES y facilitar la convocatoria del GLI y del GLHO, por lo que se implican y son responsables del proceso de inclusión.

Tabla 20
Resultados del análisis documental del PTOF: Coordinadores de clase.

Categoría de análisis	Dimensiones			
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
	Coordinadores de clase	<ul style="list-style-type: none"> - Coordina, modera y preside los trabajos del consejo de clase; informa sobre la marcha general de la clase y organiza cursos de recuperación. -Ilustra los objetivos y las competencias, las metodologías, los tipos de pruebas para preparar el currículo de la clase; - Informa al D. S. de las situaciones problemáticas, de las notas disciplinarias de los alumnos y, si es necesario, convoca una reunión extraordinaria del consejo de clase; - Propone visitas guiadas. 	(MIUR, 2018)	Identifica, sobre todo en los dos primeros años, las situaciones de los alumnos en riesgo de abandono o con dificultades de aprendizaje, convocando a los padres y buscando soluciones adecuadas junto con los compañeros.

Nota. Otra figura muy importante para la inclusión es el coordinador de clase, entre cuyas tareas está la de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo si son de nuevo ingreso, y poner en marcha, junto con los profesores del consejo de clase, todas las acciones educativas que garanticen su éxito escolar.

Tabla 21
Resultados del análisis documental del PTOF: las Oficinas Administrativas

Categoría de análisis	Dimensiones			
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Referencias legislativas	Inclusión
	Director de Servicios Generales y Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Superintendente de los servicios administrativos/contables generales de la escuela; - Posee autonomía operativa y responsabilidad directa en la definición de los actos administrativos/contables de la contabilidad y del economato, también con relevancia externa. 	(MIUR, 2018)	
	Oficina de Protocolo	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción, registro y reenvío de la correspondencia entrante y saliente (en papel y electrónica) y archivo; - Relaciones con las autoridades locales; - Gestión del correo electrónico del MIUR, la Oficina Escolar Provincial (USP), la Región de Sicilia. - Gestión de las actividades preparatorias de los viajes educativos, contactos con las empresas de transporte y alojamiento, preparación del nombramiento de los profesores acompañantes; - Apoyar la función instrumental para alternar el trabajo escolar; - La emisión de contraseñas para el registro electrónico de profesores y alumnos. 		Estudio de la Ley 104/92
	Oficina de Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de los expedientes personales de los alumnos. - Gestión de profesores y alumnos en el Sistema Nacional de Informática del MIUR. - Gestión de los expedientes relativos a los exámenes estatales, preparación de todo el material necesario y apoyo a los consejos de clase; 		<ul style="list-style-type: none"> - Preparar y ocuparse de los actos relativos a los alumnos discapacitados; - convocar grupos de trabajo (GLH y GLI) - Organizar cursos de recuperación, tras detectar las deudas educativas y notificar a las familias.

Nota. Las secretarías, como se muestra en esta tabla, también participan en el proceso de inclusión, cuando cumplen sus funciones de recogida y mantenimiento de registros de alumnos con necesidades educativas especiales y cuando facilitan la convocatoria de grupos de trabajo sobre inclusión.

4.1.2. Organización escolar: Los resultados del análisis documental del Plan Anual de Inclusión.

Antes de mostrar los resultados del Plan Anual de Inclusión, conviene subrayar que del análisis documental del PTOF, precisamente en la parte dedicada a las opciones estratégicas, surgen los puntos más importantes que identifican la misión del ITET.

El primero de ellos es la inclusión, aspecto fundamental para la escuela, de hecho, el diseño del itinerario educativo por competencias garantiza que las actividades educativas - didácticas, individualizadas y personalizadas, aseguren el normal itinerario de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la aplicación del PEI y del PDP, en coherencia con las actuaciones previstas en el PAI (ITET, 2020).

Una vez subrayado uno de los aspectos más relevantes de la misión del ITET, se presentan ahora los resultados del análisis documental del PAI.

El Plan Anual de Inclusión (PAI), recordamos, es un documento elaborado por el Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI), aprobado por la Junta de Profesores y el Consejo Escolar, se refiere a todos los alumnos con BES y se elabora al final de cada curso escolar. Se trata de una relación de las intervenciones de inclusión escolar llevadas a cabo durante el año pasado y, al mismo tiempo, representa una previsión para el año siguiente en cuanto al uso de recursos específicos, tanto internos como externos, para aumentar el nivel general de inclusión de la escuela.

El PAI, elaborado por el Itet de acuerdo con la CM n. 8 (2013), se compone de dos partes principales, en la primera se identifican los alumnos pertenecientes a la categoría de BES y los relativos PEI elaborados, especificando el tipo de necesidad: discapacidad, intelectual y/o física, trastornos específicos del aprendizaje, desventaja socioeconómica y desventaja lingüística. En particular, con respecto a los alumnos extranjeros, se destaca

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

su origen y su presencia en los cursos de estudio de la escuela. El análisis documental de la primera parte del PAI, propuesto en la tabla 22, resume la organización de la inclusión escolar y sus funciones. Los resultados más evidentes son la ausencia de participación de las familias en el proceso de inclusión y la nula relación con los Centros Territoriales de Apoyo y los Centros Territoriales de Inclusión.

Tabla 22

Los resultados del análisis documental del PAI curso escolar 2017/2018

Categoría de análisis	Dimensiones		
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada/Inclusión	Referencias legislativas
	B) Recursos profesionales específicos -apoyo a los profesores -asistentes de higiene personal -Asistentes de comunicación en LIS	Actividades individualizadas y en pequeños grupos; Actividades de enseñanza integradas: clases abiertas, talleres protegidos.	(CM8/2013)
	Funciones instrumentales Persona de contacto/coordinador del BES	Véase la tabla 16, 17 e 19	(MIUR, 2018)
	Pedagogos internos y externos y afines: - profesor de salud	-Educar para una alimentación sana y combatir las prácticas de riesgo (alcoholismo, anorexia, bulimia, drogas, tabaquismo, videoadicción).	
	- coordinación de la formación del profesorado para la legalidad	- Fomentar el crecimiento y la formación de la identidad cultural de los alumnos y hacer que adquieran derechos y deberes, la conciencia de un comportamiento correcto y las normas fundamentales de la convivencia social y democrática.	
	Psicólogo/Psicopedagogo (recurso externo)	Administra la detección de Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Desarrollo u otras dificultades de aprendizaje	
	Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI)	-Apoya a la Junta de Profesores en la elaboración del PEI, a los Consejos de Clase en la aplicación del PEI, en la detección de BES en la escuela y evalúa el nivel de inclusión de la escuela. - Formular propuestas de formación y actualización de los profesores en materia de inclusión.	(Ley107, 2015)
Organización escolar	Grupo de Trabajo para la Discapacidad Operativa (GLHO)	- Elabora el PEI exigido por la legislación vigente para los alumnos con discapacidad y verifica su aplicación y eficacia.	(L104, 1992)
	C) Implicación de los profesores curriculares:coordinadores de clase y profesores de apoyo especializados	- Participación en el GLI; - relaciones con las familias; - tutoría de alumnos; - proyectos educativos con un tema inclusivo predominante.	
	D) Participación del personal de ATA	Asistencia a los alumnos discapacitados.	
	E) Participación de la familia		
	F) Relaciones con los servicios sociales y sanitarios locales	Acuerdos de programa/protocolos de entendimiento sobre discapacidad	
	G) Relaciones con los Centros Territoriales de Apoyo (CTS)/Centros Territoriales de Inclusión (CTI)		(NM2563, 2013)
	H) Relaciones con el sector social privado y el sector del voluntariado	Proyectos integrados a nivel de escuela individual.	

Nota. La tabla muestra la falta de implicación adecuada de la familia de los alumnos con necesidades educativas especiales y de los centros territoriales para la inclusión.

La primera parte del PAI concluye con un resumen de los puntos fuertes y débiles que han surgido durante el curso escolar en cuestión. La segunda parte del PAI contiene la lista de objetivos que deben alcanzarse en la siguiente. Se trata de planificar la mejora de la inclusión escolar tratando de involucrar a todos los componentes internos y externos de la escuela. Los recursos internos son las personas y los órganos de gobierno, sus competencias y los materiales de la escuela. Se buscarán o implicarán recursos externos en caso de necesidad y para asegurar el éxito de las intervenciones educativas y didácticas organizadas por la escuela con fines de inclusión.

Ambos, el componente interno y el externo, tienen responsabilidades precisas en el proceso de progresión de la inclusión, que van desde la elaboración de planes de estudio adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y a sus capacidades cognitivas, pasando por la organización de los diferentes tipos de apoyo y evaluación inclusiva que también tendrán en cuenta el nivel de independencia personal y de responsabilidad social de cada alumno, hasta la organización de la formación y el desarrollo profesional de los profesores en materia de metodologías y pedagogía inclusivas. Las responsabilidades de los componentes externos, familias, expertos externos y entidades territoriales, se referirán a una mayor implicación en la planificación de las intervenciones inclusivas, en la puesta en común de las elecciones realizadas por la escuela, en el seguimiento de los procesos inclusivos para mejorarlos y en la participación en la elaboración de los PEI, PDP y PDF.

En la Tabla 23, el apartado correspondiente a la dimensión "Tarea asignada" relacionada con la primera categoría de análisis, enumera los objetivos que la escuela pretende alcanzar en el próximo curso escolar para aumentar y mejorar la inclusividad, mientras que el apartado correspondiente a la dimensión de la misma categoría de análisis Inclusión, enumera las acciones que pondrá en marcha la escuela para alcanzar los citados

objetivos. La tabla en cuestión resume estos objetivos tanto en términos de componentes escolares y no escolares implicados y por implicar, como en términos de promoción de itinerarios educativos inclusivos. En la tabla siguiente, la sección correspondiente a la dimensión "Tarea asignada" relacionada con la primera categoría de análisis enumera los objetivos que la escuela pretende alcanzar dentro del próximo año escolar para aumentar y mejorar la inclusividad, mientras que la sección correspondiente a la dimensión de la misma categoría de análisis "Inclusión" enumera las acciones que serán implementadas por la escuela para lograr estos objetivos.

Tabla 23

Los resultados del análisis documental del PAI: Objetivos para aumentar la inclusión para el próximo año.

Categoría de análisis	Dimensiones		
Organización escolar	Organismos y personas responsables	Tarea asignada	Inclusión
	Junta de profesores	<ul style="list-style-type: none"> -Prevé la planificación de la acción educativa -Predispone el PTOF, delibera sobre sus aspectos educativos – didácticos y decide los criterios de evaluación. -Decide las iniciativas de formación del profesorado y decide las iniciativas de innovación y/o colaboración con las autoridades locales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Decide, a propuesta del GLI, el PAI. -Planifica y pone en marcha iniciativas de apoyo a los alumnos del DVA y de integración de los alumnos extranjeros.
	Consejos de clase	<ul style="list-style-type: none"> - Hace propuestas a la Junta de Profesores sobre la acción educativa y didáctica y las iniciativas experimentales. - Facilita y amplía las relaciones recíprocas entre profesores, padres y alumnos; - Aplica evaluaciones coherentes con las prácticas inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Prevé la adopción de estrategias, metodologías y planes de estudio según los diferentes estilos de aprendizaje, capacidades cognitivas y BES. -Las estrategias de evaluación inclusiva deben abordar el logro de estándares de independencia personal y responsabilidad social adecuados a la edad de todos los alumnos.
Profesores curriculares y de apoyo, persona de contacto del BES y funciones instrumentales	Profesores del plan de estudios, profesores de apoyo, persona de contacto del BES y funciones instrumentales	Objetivos para aumentar la inclusión: <ul style="list-style-type: none"> - Formación/actualización de los profesores 	En el ámbito de la metodologías de enseñanza herramientas compensatorias, dispensadoras y nuevas tecnologías para la inclusión.
		<ul style="list-style-type: none"> - Organización de diferentes tipos de apoyo y aprovechar al máximo los recursos existentes 	Las figuras profesionales internas de la escuela, los recursos humanos, promueven las actividades de taller, el aprendizaje cooperativo, la tutoría

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

		- Atención a las fases de transición que marcan la entrada en el sistema escolar, la continuidad entre los distintos tipos de escuela y la posterior inserción laboral	entre iguales y las actividades individualizadas. Los proyectos de continuidad para los alumnos entrantes con el fin de que experimenten la transición entre los dos órdenes escolares con menos ansiedad. En el caso de los alumnos con discapacidades, se identificarán sectores operativos en los que el alumno pueda introducirse para realizar prácticas y/o trabajos escolares en alternancia.
	Municipio, Autoridad Sanitaria Provincial	Organización de diferentes tipos de apoyo fuera de la escuela	Participación y colaboración con los expertos de la ASL para elaborar el PEI, PDF y el PDP. Contactos con el CTS territorial para actividades de información.
	Familias	Participación activa de la familia en las prácticas inclusivas. Deben acordarse métodos y estrategias específicos relacionados con las capacidades reales del alumno para fomentar el desarrollo de su potencial.	Las familias participarán para identificar las acciones de mejora y para la elaboración del PEI/PDF/PDP.

Nota. En esta tabla se relacionan las acciones de mejora de la inclusión en ITET a realizar para el curso 2018/2019 por los componentes internos del centro (Junta de profesores, consejo de clase, funciones instrumentales, persona de contacto con el alumnado del BES, coordinadores de aula, personal del centro y personal de secretaría) y los externos, en particular la familia, llamada a participar en la planificación de las acciones docentes y en la elaboración del PEI y PDP, junto con las autoridades sanitarias locales, el Ayuntamiento y los Centros Territoriales para la Inclusión.

4.2. Planificación didáctica: el análisis documental del PTOF.

A través de la herramienta de análisis documental, esta investigación pretende conocer, dentro de la oferta educativa propuesta por el centro educativo objeto de estudio ITET, cuáles son los proyectos educativos que se van a implantar y/o proponer a todo el alumnado durante el trienio 2019/2022. En particular, conocer y analizar los proyectos para alumnos con necesidades educativas especiales, cuyo objetivo final es la transición a la vida adulta, no tanto como integración en el mundo laboral, sino como adquisición de competencias curriculares y transversales, como la independencia y la autonomía, indispensables para la inclusión escolar y social y para una vida futura autónoma y feliz.

Después de haber esbozado toda la estructura organizativa de la escuela, para completar el análisis, en la siguiente página presentamos la tabla 24 que resume los proyectos realizados y a realizar en el trienio 2019/2022.

Tabla 24

Los resultados del análisis documental del PTOF: Proyectos educativos y didácticos del ITET para el trienio 2019/2022

Competencias transversales y proyectos de orientación (PCTO)	Duración	Recursos empleados	Objetivos
Tomasi di Lampedusa... trabajando en organismos públicos y en la administración	Anual	Profesores de currículo y organismos públicos	Adquisición de habilidades relacionales, elementos de orientación profesional.
Tomasi di Lampedusa... trabajando con empresas y profesionales	Anual	Profesores de currículo, organismos públicos, empresas y profesionales	Mayor conocimiento de la economía y el mercado laboral locales
Il Tomasi di Lampedusa in Romagna	PON	Dirigirse a los profesores y a las empresas de acogida	Comprender las interconexiones entre el mercado laboral local y el de otras regiones
Il Tomasi di Lampedusa in Europa	PON	Dirigirse a los profesores y a las empresas de acogida	Promover la participación de los estudiantes en actividades laborales transnacionales
Orientación eficaz para una elección feliz	PON	Talleres con universidades y otras escuelas superiores	Orientación hacia la elección consciente
Financiación facilitada	PON	Acuerdo entre la escuela, la Agencia Tributaria y el Ministerio de Economía	Conocimiento del sistema fiscal y de las principales obligaciones
Impuestos y escuela	Anual / Exterior	Acuerdo entre la escuela, la Agencia Tributaria y el Ministerio de Economía	Difundir un mayor sentido del deber cívico en la relación entre los ciudadanos y las autoridades fiscales.
Taller de orientación y empleabilidad	L.107 (2015, p. art. 1 c.60)	Profesores autónomos	Mediante la creación de una empresa de formación simulada la realización de servicios técnicos y profesionales propios de las oficinas de diseño de la construcción.
Prácticas y aprendizajes en Italia y en el extranjero	Anual	Instituciones de formación (públicas y/o privadas) Escuelas en países extranjeros	Prácticas en otras empresas situadas en diferentes regiones/naciones para conocer la política de la empresa, la seguridad en el trabajo y los retos económicos del país visitado.
Todos juntos en las oficinas de la secretaría	Anual	Profesores curriculares y de apoyo, creación de empresa de formación simulada	Para los alumnos con necesidades educativas especiales se pretende conseguir la adquisición de competencias disciplinares y transversales útiles en la vida práctica, en el deporte y en el mundo laboral.
Guardianes de la costa	Anual	Profesores del plan de estudios, empresa de formación simulada, Enea, Olpa y Escuela de Robótica	Preservar la calidad medioambiental del litoral italiano
We can job	Anual	Empresa de formación simulada	Conocer el sistema de producción, su dinámica y sus relaciones
Proyectos educativos de extensión curricular			
Proyecto lingüístico: Delf y Trinity	Interior/ Anual	Profesores de lenguas extranjeras (talleres de idiomas)	Conocimientos lingüísticos adaptados a las necesidades del mercado laboral

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

Proyecto de lectura: el periódico en el aula	Interior/ Anual	Profesores curriculares en la biblioteca y los laboratorios multimedia	Conseguir que los alumnos se interesen por la lectura y la escritura, para estimular su curiosidad por los acontecimientos de la sociedad.
Orientación: encuentra tu camino... elige con nosotros	Interior	Profesores que participan en la orientación	Lucha contra el abandono escolar prematuro, orientación de entrada para los nuevos estudiantes en el Itet y orientación de salida para identificar las vías universitarias y las oportunidades de trabajo
Proyecto de legalidad: libre...mente	Interior	Docenti curricolari e associazioni locali e nazionali	Desarrollar una mayor conciencia de las cuestiones de legalidad y ciudadanía europea
Cultura empresarial: Young factor	Anual	Docenti curricolari e Banche nazionali	Conocimientos económicos y financieros
Proyectos educativos de extensión curricular			
	Durata	Risorse impiegate	Obiettivi
Taller creativo: el taller Il Gattopardo	Interior	Docenti d'indirizzo nel Laboratorio Moda	Desarrollar la creatividad y la imaginación de los estudiantes del Sistema de la Moda
Competencias digitales: estándar completo ECDL	Interior	Docenti in aula informatica multimediale	Refuerzo de los conocimientos informáticos para obtener el Permiso Europeo de Conducción por Ordenador ECDL
Escuela de cohesión abierta	Anual /Interior	Profesores de currículo	Desarrollar las competencias digitales, estadísticas y de educación cívica
Prevención del acoso y el ciberacoso	Interior	Docenti curricolari di diritto, di educazione civica, di sostegno.	Concienciación sobre el acoso escolar
Erasmus plus: As tu soif – One two tree	Interior/ Exterior	Profesores de currículo	Consolidación de las cuestiones ecológicas y medioambientales, en particular el agua como patrimonio natural.
Mejoro a partir de ahora	Interior		Mejora de los conocimientos de italiano y matemáticas
Apphello	Interior/ Anual	Profesores en laboratorios multimedia	Desarrollo del pensamiento lógico y computacional, creación de una aplicación Android "AppHello" como comunidad para toda la población escolar.
Proyectos de inclusión			
Proyecto del Instituto: - Todos juntos - Orientación entrante y saliente	Interior/ Exterior	Profesores curriculares y de apoyo.	Para los alumnos con necesidades educativas especiales se pretende conseguir la adquisición de competencias disciplinares y transversales útiles en la vida práctica, en el deporte y en el mundo laboral.
Alfabetización en italiano	Interior	Profesores curriculares y de apoyo.	Integración de los estudiantes extranjeros.
Recuperación y consolidación	Interior	Profesores curriculares y de apoyo.	Para los alumnos con dificultades de aprendizaje y baja motivación para el estudio, se planifican actividades de recuperación en el plan de estudios (pausa lectiva) y extracurriculares tras el examen final y la suspensión de la evaluación.

Nota. La tabla muestra los proyectos que ITET poblará en el trienio 2019/2022. Se enumeran los proyectos de alternancia escuela-trabajo, los proyectos de extensión curricular y los proyectos de inclusión. De todos los proyectos, la tabla resume su título, duración, recursos utilizados y objetivos educativos.

De la tabla anterior, que resume todos los proyectos propuestos por el ITET durante el presente curso escolar y los anteriores, se desprende que algunos de ellos, los proyectos de alternancia entre la escuela y el trabajo, tienen una importancia considerable dada la especificidad de las carreras. Algunos de estos proyectos, que ya están en su segundo año, forman parte del Plan Operativo Nacional (PON) y están financiados por el Estado y la Unión Europea. La planificación de los Fondos Estructurales Europeos y los proyectos PON relacionados es responsabilidad de la Comisión del PTOF, que también tiene la tarea de evaluar y supervisar todos los demás proyectos y actividades incluidos en el PTOF.

Los proyectos PON tienen lugar tanto dentro de la escuela en modo online, en actividades de laboratorio o en las aulas, como fuera de la escuela en estructuras de acogida, en empresas, organismos públicos, negocios en el territorio local, nacional y europeo o en despachos profesionales. Todos los trámites burocráticos indispensables para el éxito de los proyectos, como la elaboración de convenios con organizaciones y profesionales de dentro y fuera de la escuela que participan en los PON, la certificación de las actividades realizadas en los proyectos y el pago de los honorarios a los profesores, al personal de ATA y a los expertos, son realizados por las oficinas administrativas de personal.

Igualmente importantes son los proyectos previstos como extensiones curriculares, especialmente los relativos a la orientación de entrada para facilitar la elección de centro por parte de los alumnos y las familias al final del primer ciclo de bachillerato, y la orientación de salida para permitir a los alumnos una visión en profundidad de la continuación de los estudios universitarios y de las oportunidades profesionales. Otros proyectos de extensión curricular, previstos por la Ley 107 (2015) se refieren a la certificación en lenguas extranjeras, al desarrollo de las competencias digitales e informáticas a través de la creación de una app útil para todos los alumnos, al conocimiento y respeto de los principios de legalidad y ciudadanía europea, a la lucha contra el acoso

escolar y el ciberacoso, al respeto al medio ambiente y al territorio que debe respetarse como patrimonio natural, a la mejora de las actividades de escritura y lectura y a las competencias en lengua italiana y en matemáticas.

En cuanto a la inclusión, existe el Proyecto del Instituto para la Inclusión, compuesto por los proyectos TUTTI INSIEME, el proyecto de recuperación didáctica y consolidación del aprendizaje y el proyecto de orientación entrante y saliente. Este último ya ha sido mencionado en el PEI relativo a las acciones de mejora de la inclusión en los próximos cursos escolares, mientras que el Proyecto de recuperación didáctica y consolidación de los aprendizajes se encuentra entre los de ampliación curricular incluidos en la tabla anterior.

4.2.1. Planificación educativa: el Proyecto de Instituto para la Inclusión

En el apartado de la oferta educativa, dentro del PTOF elaborado por el ITET, hay una parte bastante importante dedicada a los proyectos ejecutados y a ejecutar en el trienio de referencia, es decir, de 2019 a 2022. Entre estos proyectos se encuentra el Proyecto de Inclusión en el Instituto, compuesto por tres subproyectos: TUTTI INSIEME (TODOS JUNTOS), el Proyecto de Recuperación y Consolidación del Aprendizaje y la Orientación Entrante y Saliente.

Este proyecto, elaborado por el GLI y aprobado por la Junta de Profesores, forma parte de las acciones a favor de la inclusión. La intención principal de ITET es crear una escuela para todos capaz de abordar, con los conocimientos y habilidades necesarias del profesorado, las complejas cuestiones relacionadas con la integración de los alumnos con discapacidad y la inclusión de los alumnos con diversidad (ITET, 2018).

Situar la diversidad en el centro de interés como un activo y un recurso capaz en el aula de permitir a todas las partes implicadas alcanzar resultados óptimos.

Los aspectos más importantes del Proyecto del Instituto para la Inclusión del ITET, desde el análisis de partida, el público objetivo, los objetivos generales y específicos, los proyectos componentes, las metodologías, las herramientas, hasta la verificación y la evaluación, han sido expuestos en el mapa conceptual del último párrafo del capítulo dos. Para profundizar en el análisis documental, conviene recordar la categoría de análisis y sus dimensiones.

La categoría de análisis de la planificación didáctica examina todos los proyectos que el ITET propone dentro de la oferta educativa, especialmente aquellos que tienen como objetivo último la transición a la vida adulta de los alumnos del BES para la adquisición de aquellas competencias, disciplinares y transversales, capaces de facilitar su inclusión primero en la escuela y luego en la sociedad.

A partir del análisis del Proyecto del Instituto para la Inclusión, uno de los tres proyectos que forman el Proyecto del Instituto para la Inclusión, el Proyecto TUTTI INSIEME, cuyos objetivos, generales y específicos, han sido resumidos en el mapa del capítulo dos, es de interés para los fines de esta investigación.

Las dimensiones de esta categoría de análisis que nos permiten una comprensión más profunda del documento son: la transición a la vida adulta, la autodeterminación, las metodologías, las habilidades y la eficacia psicopedagógica del proyecto. A continuación, la tabla 25 muestra los resultados del análisis documental del proyecto TUTTI INSIEME.

Tabla 25

Resultados del análisis documental: el proyecto ITET TUTTI INSIEME

Categoría de análisis	Dimensiones				
	Transición a la vida adulta	Autodeterminación	Metodologías	Competencias	Eficacia psicopedagógica
Planificación didáctica	Los objetivos específicos son: adquirir conocimientos para mejorar la vida cotidiana.	Llevar a los estudiantes a analizar sus propios intereses y su proceso personal de elección.	-Trabajo en grupo -Solución de problemas - Aprender con la práctica -Aprendizaje cooperativo -Tutoría entre iguales -Herramientas compensatorias y dispensadoras Enseñanza individualizada - Uso de herramientas multimedia	- Mejorar el aspecto práctico de la vida cotidiana - dirigiéndose a las oficinas para sus necesidades.	Verificación de los objetivos fijados; indicadores de éxito: grado de satisfacción de los estudiantes y sus familias.

Nota. A partir del análisis del Proyecto de Inclusión TUTTI INSIEME y gracias a las dimensiones de la categoría de análisis relacionadas con la Planificación Educativa, la tabla muestra que además de las metodologías de enseñanza inclusiva, como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el uso de herramientas compensatorias y dispensadoras, están presentes todas las actividades que pueden facilitar la transición a la vida adulta y desarrollar la autodeterminación en los alumnos con necesidades educativas especiales.

4.2.2. Los resultados del análisis documental del Plan Educativo Individualizado (PEI).

La última parte del análisis documental se refiere al Plan Educativo Individualizado (PEI).

A diferencia del Proyecto de Instituto, el PEI es una herramienta de inclusión de carácter individual, ya que el primero se dirige a todos los alumnos del ITET, y el segundo se dirige exclusivamente al alumno para el que se elabora. De hecho, se trata de un documento de planificación didáctico-educativa, que garantiza que los alumnos con discapacidad puedan beneficiarse de objetivos, actividades y estrategias educativas perfectamente adaptadas a las peculiaridades individuales y específicas de cada uno de ellos.

Es todo el consejo de clase en el que se encuentra el alumno el que elabora el PEI, en virtud de la corresponsabilidad educativa, a partir de la información contenida en el diagnóstico y en el perfil funcional dinámico. Una vez elaborado el PEI, es aprobado y,

en su caso, revisado por el Grupo de Trabajo de Minusvalías Operativas (GLHO), que está formado por el director, los profesores curriculares y de apoyo, la familia del alumno y el personal psicosocial (L104, 1992).

El PEI se elabora de acuerdo con la Ley 104 (1992) y el Decreto Legislativo 66 (2017) por los centros de enseñanza secundaria que utilizan un modelo, en virtud de la autonomía de la que gozan, que pueden adaptar con cualquier adición y/o modificación según las peculiaridades de los casos concretos.

La consulta del PEI, a los efectos de esta investigación, se dirige al análisis de la planificación didáctica, con especial referencia a las acciones e intervenciones formativas para desarrollar el área de autonomía para facilitar al alumno la transición a la vida adulta, y a la verificación de la presencia de disposiciones que forman parte de su Proyecto de Vida. El PEI objeto de análisis ha sido elaborado por el consejo de clase en el que se encuentra el alumno con necesidades educativas especiales cuya inclusión en la escuela es objeto de nuestra investigación. Se trata de un documento extremadamente confidencial, ya que contiene información relativa a datos sensibles sobre la salud del alumno, y no se hará aquí ninguna mención al mismo, ni se incluirá el documento entre las referencias bibliográficas por no ser de consulta pública. El investigador ha sido autorizado por la familia del alumno, el director de la escuela y la persona de contacto de pedagogía terapéutica para consultar el PEI, asegurando que toda la información que contiene, en cumplimiento del Decreto Legislativo sobre la Privacidad (DLgs101, 2018), se utiliza exclusivamente en el ámbito de la investigación y se publica en esta tesis.

El PEI elaborado por el ITET referido al alumno A., para el curso 2019/2020, es de tipo diferenciado, es decir, se aparta de las indicaciones ministeriales sobre los programas y se elabora sobre un modelo completo y exhaustivo, compuesto por tres grandes apartados.

Inmediatamente después de la portada aparece la información sobre la GLHO, indicando los nombres del director del centro que la preside; los profesores, la disciplina impartida y el número de horas; los médicos, normalmente neuropsiquiatras y psicólogos pertenecientes a la Autoridad Sanitaria Local correspondiente; los padres del alumno, el experto solicitado por la familia y, por último, el representante de la Asociación ONLUS correspondiente.

En el primer apartado se recogen los datos personales del alumno, incluyendo sus datos personales, su expediente escolar y la certificación, indicando el tipo de discapacidad, el grado de gravedad y la necesidad de apoyo pedagógico, tanto en lo que se refiere a un profesor especializado como a otras figuras como un auxiliar de autonomía y comunicación y un auxiliar de higiene personal.

También se indican servicios como la necesidad de un ordenador personal, con estación de trabajo, en el aula y en casa y, por último, la necesidad de ayudas especiales en términos de software para desarrollar actividades de lectura y escritura, matemáticas, lectura del reloj y uso del euro.

El primer apartado finaliza con la indicación de la documentación médico-sanitaria que sustenta la elaboración del PEI, es decir el Perfil Funcional Dinámico, pero se registra la ausencia del Proyecto de Vida o Individual.

La segunda sección del PEI indica qué recursos humanos internos del centro están disponibles para lograr la inclusión escolar del alumno, están presentes en el aula:

- profesor especializado en actividades de pedagogía terapéutica, durante 18 horas semanales;
- asistente de autonomía y comunicación durante 18 horas a la semana en copresencia con el profesor de pedagogía terapéutica;
- asistente de higiene personal;

- profesores de las distintas disciplinas, pero ninguno de ellos estaba especializado en actividades de pedagogía terapéutica;

- profesor especializado durante 9 horas a la semana en el aula asignada a otro alumno.

El tercer apartado del PEI es interesante porque se refiere a la información extraída de la observación del alumno por parte de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica y de la documentación médico-sanitaria, el Perfil Funcional Dinámico.

La sección se esquematiza refiriéndose a la información según las disposiciones dictadas por la ICF, que la divide en funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación y factores ambientales. Las funciones corporales incluyen información sobre las funciones mentales del alumno, y se informa del diagnóstico, que corresponde a la discapacidad intelectual, como se menciona en el capítulo tres.

También se ofrece información sobre las capacidades de memoria, inducción, deducción y abstracción. Las actividades y la participación incluyen el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos. En el apartado de factores ambientales, se informa de las relaciones sociales, comunitarias y familiares. Se destaca que el alumno, que vive en un pueblo de montaña, Longi, tiene la oportunidad de vivir al aire libre y en contacto con la naturaleza, y cuenta con el apoyo de la familia que le acompaña en las diversas actividades escolares, extraescolares y médicas, tratando de promover la autonomía personal en la vida cotidiana.

El apartado tres continúa con una nueva esquematización y descripción de las características cognitivas del alumno en áreas, destacando los puntos fuertes y débiles. De hecho, se distinguen las siguientes áreas: el área de interacciones y afectiva-relacional, el área comunicativa-lingüística, el área sensorial y motora-práctica, el área neuropsicológica, el área cognitiva y, finalmente, el área de autonomía personal y social.

Este último, a efectos de esta investigación, es interesante teniendo en cuenta que representa el resultado de la primera observación del alumno por parte de los profesores, a partir de la cual se construye el PEI.

Es interesante, dentro del PEI, el horario semanal de la clase en la que se encuentra el alumno con la indicación de las asignaturas individuales durante un total de 32 horas semanales y con la indicación de la presencia, bien distribuida, del profesor de pedagogía terapéutica durante 18 horas. Sigue el mismo horario pero con la especificación, de acuerdo con la Circular Ministerial n. 153/1988, de que durante la semana, en los días y horarios establecidos, es posible realizar intervenciones educativas personalizadas fuera del aula. Será responsabilidad del profesor de pedagogía terapéutica realizar algunos cambios en el horario, manteniendo intacto el número de horas semanales de actividades fuera de clase.

La planificación didáctica del PEI continúa con la presentación de los objetivos educativos y disciplinares, divididos en áreas, en forma de conocimientos, habilidades y competencias a alcanzar a medio-largo plazo.

Para completar el análisis documental del PEI, que se enmarca dentro de la categoría de análisis de la planificación educativo-didáctica, los resultados se muestran en la tabla 26.

Tabla 26

Los resultados del análisis documental: el PEI

Categoría de análisis	Dimensiones				
Planificación didáctica	Transición a la vida adulta	Autodeterminación	Metodologías	Competencias	Eficacia psicopedagógica
	Esta locución no está presente	Creación de situaciones de orientación Poner al alumno en situación de tomar una decisión motivada	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza individual - Talleres - Estrategias lógico-visuales (mapas conceptuales, diagramas, imágenes, vídeos, resúmenes con ilustraciones) - Trabajo estructurado y secuencial (de lo simple a lo complejo) - Memorización y orden en la presentación de contenidos - Actividades de grupo - Simplificación de los temas (uso de ejemplos y comparaciones) - Preguntas guiadas con palabras clave, repetición de la exposición - Introducción gradual de nuevos términos (ejercicios de enriquecimiento lingüístico) - Ejercicios guiados - Actividades de escucha. 	<p><u>Área Humanística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - leer y comprender e interpretar textos escritos breves y sencillos; - enriquecer el vocabulario; - producir textos sencillos de diversa índole en relación con distintos tipos de comunicación; - para reordenar secuencias de acontecimientos y establecer relaciones de contemporaneidad, sucesión y ciclicidad; - contar las experiencias de la vida en orden cronológico; - escuchar y comprender frases sencillas en inglés; - reproducir expresiones sencillas respetando la pronunciación. <p><u>Área matemática - científica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - comprender el significado de los números y su valor posicional; - realizar cálculos mediante sumas y restas; - desarrollar el razonamiento de cálculo en 	Atención a las necesidades reales del alumno y a su educación individual; Evaluación con la adjudicación de puntos relacionados con el PEI.

Capítulo IV: Resultados de la Investigación

				<p>las actividades de la vida cotidiana;</p> <ul style="list-style-type: none"> - saber orientarse en entornos nuevos y descubrir sus elementos característicos; - llegar a lugares útiles (farmacia, supermercado, etc.) leyendo las señales de tráfico. <p><u>Área técnica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizar el euro en la vida cotidiana; - distinguir los derechos y deberes en la comunidad escolar y no escolar; - relacionarse con los demás dentro de un grupo, ser capaz de escuchar, colaborar para un propósito común; - respetar las normas de comportamiento y controlar las emociones.
--	--	--	--	---

Nota. El PEI sometido a análisis es de tipo diferenciado y la tabla presentada muestra los objetivos individualizados, en estrecha correlación con la gravedad de la necesidad educativa especial del alumno. Entre las competencias previstas en el área científico-matemática, los objetivos curriculares se refieren a las disciplinas tratadas de manera funcional (matemáticas y utilización del euro en la vida cotidiana) y- los objetivos transversales se refieren al control de las propias emociones, al respeto de los demás y de las reglas de la comunidad.

El PEI concluye con la planificación de las pruebas realizadas por el alumno y su evaluación. Las pruebas se estructurarán en función de las posibilidades cognitivas reales del alumno y se adaptarán a los objetivos de aprendizaje establecidos en el PEI.

El consejo de clase deberá tener en cuenta el grado de madurez y autonomía alcanzado en las áreas temáticas para las que se han identificado las competencias.

En lo que respecta a la evaluación, las notas se concederán de acuerdo con las disposiciones del PEI. Dado que este último es de tipo diferenciado, se adjunta el consentimiento firmado por los padres del alumno, que reconocen que, al final del curso de estudios y de los eventuales exámenes estatales, su hijo no obtendrá un título con valor legal (OM80, 1995), sino sólo un certificado que acredite las competencias y habilidades adquiridas, reconocido por las instituciones educativas y los centros regionales de formación profesional.

A continuación, informamos de la recogida de datos realizada con las otras herramientas de investigación, es decir, las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión.

4.3. Análisis de las entrevistas.

Entre los instrumentos utilizados para la recogida de información, tras el análisis documental, en relación con la investigación cualitativa que aquí se presenta y que concierne, recordamos, al estudio de las funciones de la escuela secundaria en relación con aquellas intervenciones educativas y formativas dirigidas a la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales desde un punto de vista estrictamente inclusivo, incluyen la entrevista semiestructurada que se realizará al director de la escuela ITET y a su colaborador, el subdirector, así como al referente de las actividades de pedagogía terapéutica, el grupo focal compuesto por profesores curriculares y de pedagogía terapéutica y la observación no participante en el aula.

Para una mayor claridad y objetividad en los datos recogidos a través de estas herramientas de investigación, ya que las respuestas más importantes de los entrevistados se reportan literalmente y para facilitar la atribución de las mismas a los protagonistas, se muestra la siguiente tabla 27.

Tabla 27
Herramientas de investigación y siglas de atribución

Acrónimos atribución	Herramientas de Investigación		
	Entrevistats	Focus Group	Observación
	DIR (Director de la escuela)	DOC1 (Profesor1)	A. (alumno con necesidades educativas especiales)
	VIC (subdirector de la escuela)	DOC2 (Profesor2)	Insost. (Profesor de pedagogía terapéutica)
		DOC3 (Profesor3)	Incur. (Profesor de disciplina)
		DOC4 (Profesor4)	Assist. (Asistente de autonomía y comunicación)
		DOC5 (Profesor5)	
	DOC6 (Profesor6)		

Nota. La tabla asigna siglas, de tipo alfanumérico, a las personas que intervinieron en las entrevistas (el director y el subdirector del centro), en el grupo focal de seis profesores (curriculares y de pedagogía terapéutica) y durante la observación no participante (el alumno con necesidades educativas especiales, el profesor curricular, el profesor de pedagogía terapéutica y el asistente de autonomía y comunicación).

4.3.1. Entrevista con el director de la escuela.

No fue fácil organizar la entrevista con el director y su personal, de hecho la cita se acordó varias veces, pero se pospuso durante el curso de la investigación primero por razones relacionadas con los fuertes compromisos profesionales de ambas partes involucradas en la entrevista, y luego debido a la pandemia de Covid 19 que llevó al cierre de las escuelas y

la suspensión de las actividades de enseñanza a partir de marzo de 2020 en toda Italia y Europa.

Gracias a la campaña de vacunación prevista para toda la población italiana, incluidos los profesores en activo, los directivos, los empleados, y a que se han encontrado estimaciones reconfortantes en cuanto al porcentaje de contagio del virus, finalmente tras varios recordatorios, siempre respetando la disponibilidad del gestor, su personal y las restricciones antivirus, y tras el envío de un correo electrónico con las preguntas orientativas que deben presentarse al gestor, se fija la cita para realizar la entrevista.

En realidad, de acuerdo con el proyecto de investigación, se planificaron dos entrevistas semiestructuradas distintas, compuestas por las mismas preguntas, que se someterían primero al director y luego a sus colaboradores, el subdirector y la persona de contacto para las actividades de pedagogía terapéutica. Por razones puramente objetivas relacionadas con los compromisos profesionales, y dado que el vicedirector actúa como persona de referencia para las actividades de pedagogía terapéutica, se programó una única reunión con el investigador, el director y su colaborador, para realizar la entrevista conjuntamente.

La reunión tuvo lugar en la oficina de gestión del ITET en S. Agata Militello, y duró algo menos de dos horas. El gerente fue muy servicial y, después de que la investigadora resumiera brevemente los puntos de su investigación, los objetivos, las categorías de análisis y, por último, la experiencia altamente formativa con la Universidad de Valencia, en un ambiente de absoluta calma comenzó la entrevista.

Lamentablemente, cuando se le preguntó si podía grabar la conversación, la directora, por razones que no se explicaron bien, no lo autorizó y la investigadora anotó la entrevista en el diario de campo.

Para empezar, y para establecer un ambiente de tranquilidad y cordialidad, se hacen algunas preguntas sobre la experiencia laboral anterior en comparación con la del actual jefe, y luego se continúa con la entrevista.

Hemos preparado, en colaboración con los codirectores de la tesis, una guía, que se encuentra en el anexo 7, que contiene las preguntas orientativas que se formularán al director, divididas en tres partes: la primera parte se compone de preguntas relativas a la organización del centro y a los grupos de referencia para la construcción del PTOF; la segunda parte se compone de preguntas sobre los alumnos que asisten al centro, qué cambios se han producido en los últimos años y si los cambios sociales han influido en la elaboración de la oferta educativa del centro, y, por último, si se han encontrado problemas en las relaciones entre los alumnos, o entre los alumnos y los profesores, y cuáles son las relaciones entre el centro y las familias de los alumnos, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales; la última parte de las preguntas se refiere al tipo de iniciativas, actividades de proyectos e intervenciones didácticas puestas en marcha por el centro para fomentar la participación, garantizar la integración y favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, sin olvidar el tema de la formación del profesorado, especialmente en materia de inclusión.

La entrevista continúa con preguntas al director de la escuela sobre su papel como garante de la oferta educativa, cuál es la comparación real entre la escuela y el territorio, cuáles son los organismos territoriales con los que más se relaciona la escuela y cuáles son las implicaciones al final de la redacción del PTOF.

La entrevista concluye con una invitación al director para que haga sugerencias sobre posibles mejoras en su organización escolar para hacerla aún más constructiva e integradora.

Por supuesto, esto no impide que se formulen otras preguntas, o que se profundice en algunas de las respuestas dadas por el gestor.

En cuanto a la primera parte de las preguntas de la entrevista, relativa a la organización del centro y a la elaboración del PTOF, el director comenta la importancia de este documento, ya que refleja las peculiaridades estructurales, organizativas y pedagógicas del centro, y es imprescindible actualizarlo anualmente porque

(...) la escuela es una comunidad abierta, viva, siempre en movimiento y el documento que la representa debe adaptarse a todos los cambios culturales y sociales que se producen en la sociedad y que, inevitablemente, se reflejan en la escuela (DIR).

La redacción del PTOF, dice el director, se encomienda a una comisión del mismo nombre, formada por profesores que llevan varios años trabajando en el ITET, que son profesionales autónomos y que conocen muy bien el centro y la zona en la que opera. Esta comisión trabaja conjuntamente con la función instrumental, y juntos se encargan de coordinar y evaluar todas las actividades educativas y didácticas a incluir en el documento a considerar en la oferta educativa del centro, para que los alumnos y sus familias puedan conocerlo y optar por matricularse en el ITET con plena conciencia. Los órganos que giran en torno al PTOF, continúa el director, también se encargan de preparar opciones estratégicas innovadoras proponiendo nuevas ideas, nuevos proyectos que se presentarán primero a la junta de profesores y luego al consejo escolar para su aprobación.

Este proceso, para la aprobación de nuevos proyectos y cualquier otra propuesta realizada por el comité, la función instrumental PTOF o incluso por profesores individuales, un proceso que también implica a la parte administrativa de la escuela en la persona de la DSGA especialmente en lo que respecta a los proyectos europeos, demuestra la transparencia y la

equidad en los procedimientos burocráticos implementados por el ITET por todos los componentes de la escuela y en cumplimiento de la legislación nacional y regional (DIR).

En cuanto a la organización del ITET, el director se ocupa de ilustrar los principales cursos de estudio presentes (AFM, SIA, TUR, CAT, también nocturno o de segundo nivel, y SM) especificando que el curso de Sistema de la Moda, único en la provincia de Mesina, se creó recientemente y los exámenes finales del primer ciclo se realizaron el año anterior. Al tratarse de una asignatura nueva, confiesa que es difícil encontrar profesores adecuados para esta materia, hasta el punto de que dice, con gran satisfacción, que el actual profesor es un alumno que se graduó el año pasado. La idea de introducir este nuevo curso de estudio surgió debido a la presencia de algunas fábricas textiles en la zona, con las que la escuela ha establecido acuerdos privados para garantizar que los alumnos puedan realizar, durante el año escolar, horas de trabajo escolar en alternancia, y en algunos casos, dice la complacida directora, entrar en contratos de aprendizaje y/o prácticas.

El ITET es una escuela con vocación técnico-profesional que tiene como objetivo salvaguardar determinados oficios que garantizan el desarrollo económico de Italia y, por tanto, de Sicilia (DIR).

El director reitera la importancia de que la escuela se relacione con el mundo laboral, ya que al final de sus estudios, los alumnos que han elegido una de las carreras del ITET pueden pasar su diploma en la región.

Otra carrera muy importante que merece más atención por parte de los estudiantes (de cara a posibles futuras matriculaciones) es la TUR, es decir, el turismo, dado que nuestra región, y en particular la zona de Nebrodi, es un destino turístico, y

(...) si hubiera profesionales en este campo, sería posible organizar mejor las instalaciones de alojamiento, potenciar la belleza del paisaje y la naturaleza, y los productos locales para que el turismo en nuestra zona despegue (DIR).

Preguntado por los alumnos del centro, el director afirma que los estudiantes que asisten y se matriculan en el ITET viven en las localidades cercanas al centro, pertenecen a diferentes clases sociales y suelen vivir en situaciones de desventaja sociocultural y económica. Tras ocho años al frente del ITET, el director constata la diferencia entre las generaciones que se han sucedido en el centro, las diferencias en los métodos de aprendizaje, la irrupción de los medios informativos y tecnológicos en las aulas, las redes sociales utilizadas por los alumnos de forma excesiva y desproporcionada hasta el punto de ser una auténtica adicción, y al mismo tiempo una oportunidad para cometer ciberacoso contra los compañeros más débiles. La escuela ha experimentado una serie de cambios desde que el director se hizo cargo de ella. Se ha producido un importante descenso en la matriculación, debido al descenso de la población nacional y a las tendencias actuales, y las matrículas suelen orientarse más hacia los institutos de enseñanza secundaria que a las escuelas técnicas y profesionales.

Estos cambios no me han desanimado... He elegido esta profesión y la ejerzo, según otros, con pasión y profesionalidad, como garante de la redacción, pero aún más de la puesta en práctica de la oferta educativa del instituto, hago todo lo posible cada día para mantener el buen nombre de la escuela, de acuerdo con los dictados del Ministerio de Educación italiano y del regional (DIR).

El PTOF, continúa el director,

(...) se adapta a los usuarios del centro y a sus necesidades educativas, a través de propuestas lo más cercanas posible a las necesidades de los

alumnos, ya sean profesionales, culturales, emocionales, relacionales o inclusivas (DIR).

Como garante de la oferta educativa

Tengo una doble responsabilidad: dentro de la escuela, ya que soy el guía cultural de la misma, tengo que motivar a mi profesorado para que, desde el punto de vista organizativo y didáctico, se compartan siempre los valores éticos y culturales del ITET, y fuera de ella tengo que conseguir que la escuela que dirijo sea un referente y una mejora en la comunidad en la que opera (DIR).

Entre las propuestas incluidas en la oferta educativa de la escuela, el director enumera los diversos proyectos, tanto a nivel nacional como internacional, que se han llevado y se llevarán a cabo en el ITET: para las actividades de alternancia, la escuela ha llegado a un acuerdo con la asociación Confindustria (Asoform) de Rimini, en Emilia Romagna, ya que se encontraron dificultades con las empresas locales. Se realizó un intercambio cultural y lingüístico en Edimburgo (Escocia) en el marco del proyecto PON; para el proyecto Erasmus, la escuela se asoció con otros 4 países de la UE (Francia, Eslovenia, Eslovaquia y Alemania) para llevar a cabo intercambios interculturales entre estudiantes, pero también entre profesores y personal administrativo.

En cuanto a la última parte de las preguntas de la entrevista sobre la participación de los alumnos, además de las actividades del proyecto enumeradas anteriormente, el director quiere subrayar las actividades de integración e inclusión del ITET, de hecho

(...) la ley sobre el BES permite al ITET elaborar los PEI de los alumnos con discapacidades, más o menos graves, y los PDP de los alumnos con DSA informados por el coordinador de la clase, especialmente en los dos primeros años (DIR).

En cuanto a la planificación de las actividades docentes

(...) sigue las formas y los tiempos de aprendizaje de cada alumno respetando la diversidad cognitiva de cada uno, y la evaluación de la trayectoria escolar se realiza de forma que permita a cada alumno alcanzar conocimientos, competencias profesionales, transversales y ciudadanas para ser ciudadanos activos del mañana en la comunidad en la que viven (DIR).

En cuanto a las relaciones entre la escuela y la familia, el director dice que no siempre son fáciles y directas, y que muy a menudo están ausentes. La primera implicación tiene lugar con la firma del Pacto de Corresponsabilidad, un documento en el que se enumeran los derechos y deberes de ambas partes, la escuela por un lado y la familia por otro. La dificultad para establecer estas relaciones se ha visto agravada en la actualidad por la llegada del registro electrónico, cuyas credenciales, en poder de los padres y facilitadas por la secretaría del centro en el momento de la matriculación, les permiten conocer en tiempo real la evolución educativa y disciplinaria de sus hijos. En un pasado no muy reciente, la escuela solía organizar reuniones escuela-familia dos o tres veces al año para que los profesores tuvieran la oportunidad de conocer a los padres y proporcionarles toda la información que necesitaban sobre la escolarización de sus hijos, y los padres tenían la oportunidad de conocer el entorno en el que sus hijos pasaban la mayor parte del tiempo.

E inevitablemente se hace referencia al momento histórico que vivimos

(...) hoy en día, debido a Covid, las reuniones escuela-familia se organizan a través de la plataforma g-suite de Google Education, así como la mayoría de las clases, pero no han tenido mucha respuesta por parte de los padres, sobre todo de aquellos que no tienen ningún dispositivo electrónico, ya sea por desconocimiento funcional en el uso de los mismos, o porque los padres están ocupados trabajando, y finalmente porque ya no consideran tan

importante conocer los resultados escolares, considerando que los alumnos son mayores y tienen que manejarse de manera independiente (DIR).

En cuanto a los alumnos con discapacidad física o intelectual, informa de que la familia está bastante presente e interesada en las actividades curriculares y extracurriculares que realizan sus hijos, y se muestran entusiastas a la hora de sumarse a cualquier iniciativa que proponga la escuela; se establecen más relaciones con el profesor de pedagogía terapéutica asignado al alumno, sobre todo en lo que se refiere a los problemas cotidianos que pueden conocer y resolver juntos. La familia del alumno discapacitado pretende reunirse con el director para plantear algunas cuestiones relacionadas con el transporte, un servicio garantizado por la ciudad metropolitana de Messina que, por razones ajenas a la organización escolar, se presta siempre más tarde del inicio del curso escolar; o por otros motivos administrativos, pero que son fácilmente mediables y solucionables gracias a la intervención de los profesores de pedagogía terapéutica, el referente y el coordinador de clase. Ninguna familia, hasta ahora, se ha quejado de los actos de exclusión, marginación, acoso escolar cometidos por compañeros de clase contra sus hijos, considerados más débiles.

A la sugerencia del investigador si el ITET es una escuela inclusiva

(...) dentro de las clases, según informan todos los profesores, hay un clima positivo, constructivo e inclusivo, se adopta la educación entre iguales y el aprendizaje cooperativo, y los niños sin discapacidad están muy contentos de ayudar a sus compañeros. El ITET es una escuela en la que el sentido de comunidad y de cooperación mutua es evidente...

No creo en una escuela elitista y exclusiva, en la que las matrículas se hagan "por moda", es decir, que se hagan sin pensar en las verdaderas inclinaciones y apetencias de los alumnos, sino que se hagan única y exclusivamente

porque en un momento dado la tendencia entre los jóvenes es preferir los institutos antes que el ITET.

Por eso trabajo cada día para combatir y disipar estas tendencias, trabajo para crear una escuela abierta a todos, acogedora, que consiga ser un punto de referencia para los jóvenes en busca de su identidad personal y profesional.

Por lo tanto, puedo decir que para el próximo año escolar ha habido un aumento de las inscripciones, especialmente en el curso nocturno o de segundo nivel, para la dirección del CAT, y para el MS. (DIR).

Es una escuela inclusiva, incluso en este periodo de pandemia, la escuela ha tomado medidas para satisfacer todas las necesidades de sus alumnos: El Ministerio de Educación ha dotado de fondos a las escuelas de todos los niveles para que todos sus alumnos puedan seguir las clases a distancia, entregándoles, en régimen de préstamo gratuito con el único cargo de devolverlo, dispositivos electrónicos (tabletas, ordenadores portátiles) con posibilidad de conectarse a internet (pago de tarjetas de prepago para la compra de gigas en el caso de la conexión con el smartphone), especialmente en los lugares donde la conexión es más débil. La mayoría de los estudiantes han asumido con éxito esta iniciativa, dado que esta generación es nativa digital. Muchos alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades, apoyados por sus familias, también han tenido éxito, aunque algunos se han negado a utilizar dispositivos electrónicos y han preferido que las actividades docentes se realicen a través de videollamadas con la aplicación whatsapp, un canal no oficial pero considerado válido igualmente.

El director reitera la importancia de que la escuela se relacione con el mundo laboral, ya que al final de sus estudios, los alumnos que han elegido una de las carreras del ITET pueden pasar su diploma en el ámbito local.

En cuanto a la formación del profesorado, tanto en sentido general como en relación con las distintas disciplinas, y en referencia a la educación inclusiva, el director expresa con gran pesar la falta de interés y curiosidad en el desarrollo profesional de su personal docente.

Los profesores se quejan de que todavía tienen que dedicar tiempo a estas actividades de formación, y me sorprende que no tengan que debería caracterizar a un profesor (DIR).

Una vez que los profesores participan en las actividades de formación, no son capaces de aplicar los contenidos que han aprendido. De hecho, durante la primera oleada de la pandemia, muchos profesores tuvieron dificultades para impartir sus clases en línea porque, a pesar de haber recibido formación, no estaban preparados para utilizar los dispositivos.

A pesar de ello, no hubo problemas entre los profesores ni entre éstos y el director, porque (...) afortunadamente, prevalece el sentido común por parte de todos, así como la seriedad en el desempeño de su profesión. Nunca ha habido sucesos o acontecimientos graves entre los alumnos, a lo sumo algunas bromas pero dentro de la normalidad, los alumnos del ITET siempre han estado disponibles para el diálogo respetando sus roles, el mío y el de los profesores, han mostrado seriedad, madurez y disposición para ayudar a sus compañeros más débiles (DIR).

Al final de la entrevista, el director insiste en anunciar que el ITET ha obtenido la certificación de calidad, ISO 9001, por los servicios prestados por el centro en la enseñanza secundaria.

4.3.2. Entrevista con el colaborador del director: el vicedirector.

Al final de la entrevista, el director pasa la palabra a su colaborador, el vicedirector, que también es la persona de contacto para las actividades de pedagogía terapéutica, y la entrevista continúa con el tema de la inclusión. También para el vicedirector, el proceso de inclusión está en continua evolución, el ITET es una escuela inclusiva por las actividades curriculares y extracurriculares que se proponen, por la implicación de todos los componentes de la escuela, desde el director hasta los profesores, pasando por los auxiliares y las oficinas administrativas. El éxito de la inclusión requiere una visión sistémica e integrada que tenga en cuenta también los componentes externos a la escuela: las familias, las autoridades locales y los centros sanitarios.

Porque la colaboración entre estos actores implicados en la inclusión no siempre existe,

(...) en este momento histórico en Italia se habla de una "utopía de la inclusión", es necesaria una reforma del sistema escolar (VIC).

La crítica del vicedirector se dirige a las estructuras sanitarias y al legislador italiano. El vicedirector argumenta que existe una gran incompetencia en las autoridades sanitarias locales, ya que el equipo psicopedagógico elabora con mucho retraso documentos importantes como el diagnóstico funcional y el perfil dinámico funcional, no según el modelo biopsicosocial de la ICF, sino según el modelo biomédico anterior de la ICD10. Esto conlleva una serie de dificultades en la elaboración de la planificación de las actividades de pedagogía terapéutica, ya que los profesores se ven obligados a deducir las capacidades del alumno discapacitado a través de la observación.

El modelo de elaboración del PEI, utilizado por el ITET, prevé la parte, precisamente el apartado tres, en el que el profesor describe la información del alumno gracias a la presencia de la documentación sanitaria y, en su defecto, mediante la observación directa, siguiendo el esquema sugerido por

la ICF, relacionando las funciones y estructuras corporales del alumno, las actividades, la participación con los factores ambientales (VIC).

Los retrasos en la elaboración y transmisión del informe de constatación de la discapacidad de los alumnos de primera matriculación o recién certificados, por parte de las autoridades sanitarias locales a los centros educativos, permiten a estos últimos elaborar el PEI provisional de forma aproximada, ya que no ha sido posible realizar la observación habitual. A menudo ni siquiera se puede hablar de "equipo", ya que las relaciones entre la ASL y la escuela son con un solo neuropsiquiatra. Se producen retrasos en la asistencia al GLO, ya que el médico insta al referente de apoyo a celebrar estas reuniones junto con las clases matinales de la escuela, lo que provoca dificultades en el curso normal de la enseñanza. El vicedirector se muestra muy crítico con el legislador italiano, cuya última legislación ha anulado la Ley 104/92, especialmente cuando la asignación de profesores de pedagogía terapéutica ya no se basa en las asignaturas. Esta asignación solía implicar la vinculación de la titulación de cada profesor a un área temática específica (área de humanidades para los licenciados en humanidades, literatura y lenguas, área científica para los licenciados en matemáticas y física, área técnica para los licenciados en arquitectura, ingeniería, derecho y economía). En función de su pertenencia a las distintas áreas temáticas, los profesores con especialización en pedagogía terapéutica eran asignados por la oficina escolar provincial, según una lista actualizada cada año, a los distintos centros y, en consecuencia, a los distintos alumnos que necesitaban apoyo: un licenciado en ingeniería rara vez podía dar clases en un instituto clásico, sino que era preferible asignarlo a un instituto científico y/o a un instituto técnico. Esta relación titulación-área permitía una intervención docente más adecuada y competente, algo que fracasó cuando, debido a la presión política de los sindicatos sobre el gobierno, se prefirió asegurar la contratación del mayor número de profesores precarios en lugar de salvaguardar la calidad de la enseñanza.

El vicedirector desea que el Estado sea más prudente con la escuela, a la que debería dedicar constantes mejoras estructurales y de calidad de la enseñanza. Otra de las críticas que hace el vicedirector es la ausencia de una legislación válida para la elaboración del proyecto de vida del alumno discapacitado desde la escuela infantil o primaria, que esté de acuerdo con el desarrollo de la autodeterminación de cada alumno discapacitado, según el nivel de gravedad de la patología, y en su participación en la GLO y en la elaboración de su proyecto de vida.

Algunas consideraciones sobre el proyecto, objeto de esta investigación, TUTTI INSIEME:

(...) es un proyecto del que ITET está muy orgulloso. Representa un excelente producto realizado por GLI a favor de la inclusión, logrando hacer operativos los principios y líneas que se comparten en esta escuela (VIC).

El proyecto, que se desarrolla a lo largo del curso escolar, incluye numerosas actividades: la orientación de entrada, de hecho hay reuniones con las últimas clases de los institutos, para presentar el ITET; el trabajo escolar alterno con especial atención a la preservación del patrimonio cultural de la zona, y por último, las actividades de transición a la vida adulta para los alumnos con necesidades educativas especiales. El proyecto implica la colaboración entre la escuela y las autoridades locales, las asociaciones de voluntarios y las asociaciones deportivas y recreativas de la zona, lo que permite a los alumnos especiales conocer las actividades de estos organismos, primero en la escuela, y luego entremezclarse con su propia realidad.

Estas colaboraciones entre la escuela y los organismos públicos y privados son alianzas educativas esenciales para el éxito de la inclusión y para la consecución de los objetivos de la escuela como comunidad educativa abierta al territorio (DIR).

TUTTI INSIEME cuenta con la participación de los bomberos urbanos y del cuerpo de bomberos, que en cursos anteriores han impartido charlas de presentación de su función en la zona y han permitido a los alumnos visitar su centro de operaciones y simular una solicitud de intervención, por ejemplo, llamando al número 155 para informar del peligro de un incendio. Con la policía municipal en el colegio, los alumnos del BES recibieron una explicación del trabajo de la policía municipal, conocieron las principales señales de tráfico y simularon una ruta en el gimnasio para practicar la orientación y los puntos de referencia y las posibles soluciones en caso de pérdida. Los alumnos visitaron la oficina de correos para comprender el significado de la correspondencia entre personas que viven en países lejanos, visitaron un supermercado para ver cómo está organizado y simularon la operación de compra; se organizó una salida didáctica al lugar de la obra montada para la construcción del puerto y algunos de ellos quedaron fascinados por el equipo pesado utilizado para este trabajo (excavadora, taladro, camión, grúa).

El ITET, aunque sea en pequeño, pretende ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a entender el mundo, su dinámica, sus peligros...(VIC)

La transición a la vida adulta de estos alumnos tiene lugar durante el último año de la escuela y se plantea como una transición e inserción en la vida laboral, siempre compatible con el grado de gravedad del que cada uno de ellos pueda estar afectado.

Como escuela inclusiva, el ITET comienza, desde las primeras clases, a proyectar a los alumnos del BES hacia una dimensión práctica de la vida y no sólo hacia una abstracta, hecha de nociones estériles que no les servirán (VIC).

A través de estas actividades, que forman parte del proyecto TUTTI INSIEME, y mediante los métodos de enseñanza del aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, los alumnos

sanos se familiarizan con sus compañeros discapacitados, considerándolos parte de su clase y consiguiendo protegerlos, guiarlos, estimularlos, en definitiva, hacerse amigos. Para muchos alumnos discapacitados, la escuela es el único punto de apoyo en la normalidad, la única forma de socializar, de aprender a respetar ciertas normas de comportamiento que volverán a encontrar en el futuro en la vida familiar y laboral.

La escuela no debe ser vista como una organización asistencial que sólo permite pasar unas horas en la vida de los alumnos de forma diferente, sino como un centro de formación de su autonomía, independencia y autodeterminación (VIC).

A causa de Covid, desde marzo de 2020 se han interrumpido todas las actividades en el aula, incluidas las incluidas en el proyecto TUTTI INSIEME, excepto, durante un cierto periodo, las actividades previstas en el taller creativo, en las que, sin embargo, no participaron todos los alumnos del BES, dadas las dificultades para llegar al centro y las relacionadas con el uso del transporte público.

Cuando se reanudaron las clases presenciales, puntuadas por precisas normas anti-conflicto, se prohibió la entrada a los estudiantes, así como a los demás usuarios, organismos públicos y privados implicados en el proyecto.

TUTTI INSIEME es una iniciativa didáctica muy importante para el ITET dentro de su oferta educativa, teniendo en cuenta que es el único instituto, entre los presentes en el distrito, que realiza una actividad educativo - didáctica a favor de los alumnos de BES que consigue implicar a muchas instituciones. Es una pluma en la gorra del ITET porque representa una propuesta educativa transferible en el tiempo, se ha reproducido durante los dos cursos anteriores y, se espera, que se implemente también en los

siguientes y, por último, además de implicar a todas las clases, representa la práctica más importante en términos de inclusión escolar y social (VIC).

Las actividades extraescolares realizadas en el curso 2019/2020, según el proyecto, fueron la participación en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, celebrado en diciembre de 2019, organizado con el patrocinio y la colaboración de una entidad benéfica con sede en S. Agata, la Fundación Mancuso. Todas las demás actividades, salidas y/o visitas educativas, fueron canceladas (VIC).

A la pregunta de si el proyecto TUTTI INSIEME necesita algún cambio y/o añadido para ser aún más eficaz

(...) ¡siempre podemos mejorar! Hasta ahora, el proyecto siempre ha sido bien recibido por todos los alumnos del ITET, especialmente por los que tienen necesidades educativas especiales y por sus familias, que han notado el compromiso del colegio y la conciencia de que sólo juntos podemos construir una escuela más segura y segura y la inclusión social de sus hijos (VIC).

Son interesantes las sugerencias sobre la tan esperada reforma relativa a la inclusión y al profesor de pedagogía terapéutica

(...) a menudo marginado por sus propios compañeros, carga con toda la responsabilidad de la intervención educativa y didáctica del alumno discapacitado, ya que no todos, sino una buena parte del consejo de clase desconoce o rechaza la corresponsabilidad educativa hacia el alumno discapacitado, también delega la redacción del PEI en el compañero especializado, limitándose a firmarlo, sin ninguna objeción, con tal de que se concluya la reunión (VIC).

Es evidente la desmotivación de algunos profesores, especialmente los anticuados, carentes de cultura pedagógica, que sólo aman la lección frontal y desatienden las diferentes necesidades educativas de los alumnos, negándose a corresponsabilizarse en el camino educativo de todos los alumnos (DIR).

A pesar de que se afirma repetidamente que es copropietario de la clase, ya que participa en el consejo de clase y está obligado a intervenir didácticamente sobre todos los alumnos que lo necesiten, el profesor de pedagogía terapéutica

(...) elige esta profesión sólo porque, tras 5 años de servicio en actividades de apoyo, puede optar por enseñar su disciplina (VIC).

La reforma de las ayudas debe basarse en

(...) sobre la co-enseñanza, es decir, permitir que el profesor de pedagogía terapéutica pueda enseñar su disciplina durante la mitad de sus horas de trabajo (8 horas) o garantizar la co-presencia entre profesores de la misma disciplina, porque hay que recordar que el profesor de pedagogía terapéutica (¡yo mismo he dado clases de apoyo durante muchos años!) es primero un profesor cualificado en su disciplina y luego especializado; o restablecer la división en áreas temáticas y permitir la presencia simultánea, dentro de la misma clase, de profesores con la misma cualificación de disciplina (VIC).

La crisis desencadenada por la pandemia ha provocado el colapso de dos de los pilares más importantes de la sociedad italiana: la escuela y la sanidad pública, debido a la falta de inversiones adecuadas y de reformas apropiadas (VIC).

Por último, el vicedirector espera que el ministerio no ponga fin a la asignación de inversiones a los centros escolares, realizadas sólo con motivo de la pandemia, sino que

sean constantes, pertinentes a las necesidades de cada instituto, y capaces de garantizar la consecución de un nivel de enseñanza en línea con los de otros países europeos, medidas legislativas para aumentar los salarios de los profesores, equiparándolos a los de muchos otros países europeos, con el fin de estimular la motivación de los docentes; y, por último, inversiones financieras para crear ventanillas con psicólogos y psicoterapeutas que apoyen a los alumnos, a los profesores, a las familias y a todo el personal escolar que lo solicite.

En este periodo, el ITET organizó el servicio de ayuda psicopedagógica (con fondos propios) para ayudar a los alumnos, profesores y familias que sufrieron la soledad y la falta de relaciones sociales con los demás durante la pandemia (VIC).

En cuanto al proceso de inclusión, durante el periodo Covid, las disposiciones ministeriales interrumpieron las actividades docentes presenciales, aunque se garantizaron las actividades de laboratorio presencial para los alumnos con discapacidad. Se introdujo el aprendizaje a distancia, DaD, y luego el aprendizaje integrado, DDI, alternando con el aprendizaje presencial. Las clases en línea durante la pandemia se organizaron utilizando la plataforma digital llamada G - Suite de Google, que permitió la creación de clases virtuales gracias a la posesión de la cuenta institucional (con la extensión del nombre de la escuela) de los profesores, curriculares y de pedagogía terapéutica, de los asistentes para la autonomía y la comunicación y de los alumnos. La posesión del código alfanumérico que debe introducirse en la sección correspondiente permite la conexión de toda la clase que, junto con el profesor según el horario habitual, realiza la lección en modo de videoconferencia; el tiempo de cada lección es de 45 minutos, con una pausa de 15 minutos entre cada lección. Según el tipo de materia, las clases pueden ser sincrónicas, si las dirige el profesor, o asíncronas si los alumnos deben realizar ejercicios, ver vídeos o elaborar trabajos.

Para no excluir a ningún alumno con necesidades educativas especiales

(...) se han creado aulas virtuales paralelas, gestionadas por los profesores de pedagogía terapéutica con la presencia de los alumnos BES y sus auxiliares de autonomía y comunicación, con la facultad de acceder a la clase también para sus compañeros, para no interrumpir la continuidad inclusiva (VIC).

En el contexto del cierre total de las clases, salvo un breve período de tiempo en el que se realizaron actividades de laboratorio en presencia y con la plena participación de los alumnos discapacitados, las familias de los alumnos desempeñaron un papel muy importante, ya que fueron llamadas a apoyar a sus hijos durante las clases en línea desde el momento de acceso a las clases virtuales hasta la realización de las actividades asignadas por los profesores, asistidos por la presencia de ayudantes. En algunos casos, las dificultades experimentadas por los alumnos discapacitados se debieron a la falta de dispositivos digitales en posesión de la familia, que la escuela se encargó de proporcionar, así como de pagar las suscripciones a los teléfonos inteligentes, y a la ignorancia funcional en su uso.

Se produjo una situación desafortunada en detrimento de los alumnos discapacitados, que se vio en la subordinación a su hermano "normal", que tenía prioridad para participar en las clases en línea. Esta elección realizada por las familias con dos hijos que asisten al ITET fue frecuente (VIC).

La entrevista con el director y el vicedirector ha concluido. Tras los saludos y agradecimientos de rigor, nos despedimos con la esperanza de que la entrevista haya tenido el efecto deseado, es decir, aportar conocimiento y contribución a la ciencia de la educación y, sobre todo, mejorar la inclusión escolar y social de todos los alumnos del ITET, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales.

Después de las entrevistas semiestructuradas con el director y el subdirector encargado del apoyo, la investigación prevé otro tipo de instrumento de recogida de información: el grupo focal con los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica del consejo de clase. También nos encontramos con muchas dificultades a la hora de organizar este tipo de entrevista y no se desarrolló exactamente como estaba previsto. A continuación describimos los cambios realizados en la organización de esta entrevista y los resultados obtenidos.

4.3.3. Los resultados del grupo de discusión.

El grupo focal o grupo de discusión con profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, recordamos, es una herramienta que, asociada a otras en el contexto de esta investigación cualitativa, representa la recogida de información con un fuerte componente subjetivo, de hecho recoge puntos de vista, opiniones, percepciones, actitudes, conocimientos, consideraciones, expectativas, propuestas de mejora de los participantes sobre un tema muy preciso: las funciones de la escuela en cuanto a las intervenciones educativas y didácticas a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales para su transición a la vida adulta y su inclusión escolar y social.

Las dificultades que encontramos fueron las relacionadas con la organización del grupo de discusión.

En particular, el escenario de la reunión sufrió algunas variaciones con respecto a lo previsto. Estas diferencias se referían al lugar, a la forma de realizar la entrevista de grupo y a los participantes.

El grupo de discusión no pudo celebrarse en las instalaciones del colegio, ya que, debido a la pandemia de Covid, para cumplir con las disposiciones anticontagio y no correr el riesgo de reunirse, no fue posible organizar ninguna actividad de los órganos colegiados en presencia de los participantes. Por lo tanto, se prefirió adoptar el mismo método que para las lecciones y todas las reuniones previstas, es decir, utilizar una aplicación informática Meet, utilizada para las videoconferencias o las lecciones en vídeo, de la plataforma Google Education G-Suite.

Las otras dificultades están relacionadas con los participantes. Habíamos previsto la presencia de todos los profesores, curriculares y de pedagogía terapéutica, pertenecientes

al consejo de la clase en la que está incluido el alumno del BES, para contar con sus opiniones sobre el tema de la investigación. Lamentablemente, no fue posible reconstituir el consejo de clase, bien porque algunos profesores fueron trasladados a otros centros, bien porque no mostraron interés en la entrevista de grupo y no aceptaron participar, bien porque, en el último momento, se vieron desbordados por otros compromisos familiares urgentes. A pesar de estos defectos en la participación de los profesores en la entrevista de grupo, su validez está garantizada, ya que el número es igual a seis participantes, excluyendo al investigador que actúa como moderador y observador.

No notamos ningún cambio en las otras fases de organización del grupo focal, la garantía del respeto de las normas de privacidad está asegurada, los nombres de los participantes no serán reportados, y para facilitar el trabajo de transcripción que surgió de la discusión del grupo de profesores, algunos acrónimos serán atribuidos a los participantes para reportar fielmente sus opiniones de acuerdo con la tabla 28 "Herramientas de investigación y acrónimos de atribución", que reproducimos a continuación.

Tabla 28
Herramientas de investigación y siglas de atribución

	Herramientas de Investigación		
	Entrevistats	Focus Group	Observación
Acrónimos atribución	DIR (Director de la escuela)	DOC1 (Profesor1)	A. (alumno con necesidades educativas especiales)
	VIC (subdirector de la escuela)	DOC2 (Profesor2)	Insost. (Profesor de pedagogía terapéutica)
		DOC3 (Profesor3)	Incur. (Profesor de disciplina)
		DOC4 (Profesor4)	Assist. (Asistente de autonomía y comunicación)
		DOC5 (Profesor5)	
		DOC6 (Profesor6)	

Nota. La tabla asigna siglas, de tipo alfanumérico, a las personas que intervinieron en las entrevistas (el director y el subdirector del centro), en el grupo focal de seis profesores (curriculares y de pedagogía terapéutica) y durante la

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

observación no participante (el alumno con necesidades educativas especiales, el profesor curricular, el profesor de apoyo y el asistente de autonomía y comunicación).

La definición del tema de la discusión se mantiene intacta y, recordamos, que se llevó a cabo mediante la elaboración de una guía para la realización del grupo focal, elaborada como Anexo 8, que proporciona categorías y subcategorías relativas al tema del estudio: las funciones de la escuela expresadas a través de la planificación educativo-didáctica a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales cuyo objetivo es la transición a la vida adulta, desde un punto de vista estrictamente inclusivo.

Las categorías son:

- el análisis de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, y la subcategoría implica que la discusión del grupo se centra en las funciones de la escuela respecto al derecho de estos alumnos a vivir una vida futura autónoma e independiente;
- el desarrollo y la aplicación del PEI y del Proyecto de vida, de acuerdo con las recientes disposiciones legislativas;
- la relevancia de la elaboración e implementación de la programación curricular en el aula a través de las metodologías y/o estrategias educativas más eficaces para la adquisición de competencias disciplinares y transversales (autoestima, autodeterminación y motivación) para favorecer la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales;
- autonomía educativa e inclusión, para identificar las conexiones entre las competencias, curriculares y transversales, y la inclusión;
- propuestas de mejora, estimular al grupo de discusión para que exprese opiniones, sugerencias, alternativas capaces de aportar una mejora en cuanto a la eficacia de los aspectos psicopedagógicos del proyecto de transición a la vida adulta de los alumnos con

necesidades educativas especiales, pero también en cuanto a la situación del fenómeno de la inclusión en las escuelas.

Una vez esbozados los principales pasos organizativos, se procedió a la reunión propiamente dicha. El investigador creó el enlace a la aplicación Meet en la plataforma digital y lo compartió con los profesores participantes, y les envió la guía de preguntas sobre el tema de la investigación como punto de partida para el debate.

La reunión tuvo lugar al final de las actividades docentes relacionadas con el curso 2019/2020, ya que algunos profesores estaban ocupados con las operaciones de los exámenes finales del Estado. Una vez hecha la conexión y tranquilizados los profesores preocupados por no estar a la altura de la discusión, se procede a una breve explicación sobre los temas del debate especificando que no hay una respuesta correcta ni incorrecta, sino que el enfoque debe facilitar la formulación de opiniones y consideraciones de los participantes sobre los temas de la investigación, también a la luz de sus experiencias laborales actuales y anteriores en otras escuelas.

La reunión puede comenzar y, previa autorización de los profesores que la consienten, se realiza una grabación en vídeo del acto.

En poco más de una hora, en un ambiente natural y espontáneo, se abordaron todos los temas establecidos y surgió información fundamental para la investigación.

Una vez concluida la discusión y transcrita la entrevista en su totalidad, es fundamental para el logro de los objetivos de la investigación, interpretar y evaluar los resultados que se reportan a continuación, tomando en cuenta la categoría de análisis propia de esta herramienta de investigación, la cual está marcada por la frase "Opiniones".

En cuanto al primer tema de la guía, como punto de partida para iniciar el debate, algunos profesores que enseñaron en otras escuelas de la provincia de Messina señalaron que las

intervenciones de proyectos similares a los propuestos por el ITET para la inclusión escolar no son tan frecuentes.

Di clases durante diez años en un centro de secundaria del norte, y había este tipo de proyectos con el objetivo de la transición a la vida adulta para alumnos con necesidades educativas especiales, que conseguían buenos resultados (DOC2).

El curso pasado también participé en un proyecto llamado "Una finestra sul mondo" (Una ventana al mundo) organizado por la escuela en la que daba clases, aquí en Sicilia, y me pareció una propuesta educativa y didáctica válida ya que permite a los alumnos tener experiencias fuera de la escuela (DOC3).

Las actividades del proyecto realizadas por los centros educativos, así como por el ITET, a favor de la inclusión de los alumnos del BES cuyo objetivo es la transición a la vida adulta, es decir, la posibilidad de sentar las bases para que estén preparados para afrontar la vida cotidiana de forma autónoma e independiente, prevén salidas y/o visitas educativas previo acuerdo y convenios con organismos públicos y privados de la zona en la que opera el centro.

En cuanto a la organización de estos viajes educativos, todos los profesores coinciden en que

(...) son muy útiles para los alumnos porque pueden aprender mucho más que cuando están en el aula, pero implican riesgos considerables en términos de responsabilidad para nosotros los profesores, en caso de cualquier imprevisto (DOC5).

Esta responsabilidad tiene que ser compartida con las familias, algunas de las cuales están más dispuestas que otras a dejar que sus hijos participen en estas iniciativas educativas

(...) la familia tiene un papel central en la educación de sus hijos y en el proceso de hacerlos adultos, lo que no es fácil si tienen necesidades educativas especiales, ya que siempre se tiende a protegerlos y a querer evitar cualquier tipo de problema e incluso a sustituirlos en cualquier actividad en la que muestren dificultades (DOC1).

La familia y la escuela son las instituciones educativas más importantes y tienen que apoyarse mutuamente, escucharse.

(...) Participé en las salidas pedagógicas del proyecto antes mencionado, sin tener en cuenta los muchos riesgos que corremos los profesores, sólo para dar algo más a los alumnos en cuanto a experiencias concretas, y me di cuenta de que algunos eran muy ágiles y otros no, y esto depende de las familias si fueron capaces de estimular a sus hijos a realizar ciertas acciones de forma independiente (DOC3).

La participación en estas actividades que propone la escuela, y que muy a menudo son bien acogidas por las familias, son importantes para los alumnos, ya que al final del año escolar hay una mejora general, aunque sólo sea en el aspecto relacional (DOC4).

Tras iniciar el debate sobre los proyectos de transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales y sobre el papel de la familia en el proceso de autonomía e independencia de sus hijos, se continúa abordando los temas planteados en el segundo y tercer punto, relacionados con la planificación educativo-didáctica

elaborada a través de la redacción del PEI y la realizada en el aula, con especial atención a las metodologías y estrategias didácticas utilizadas.

Sobre el PEI

(...) la redacción del PEI no es fácil e implica un estudio minucioso de la documentación sanitaria, un periodo al principio del curso escolar de observación minuciosa del alumno y luego la determinación de los objetivos individuales en caso de programación diferenciada. La redacción es responsabilidad exclusiva de los profesores de pedagogía terapéutica y no del consejo de clase (DOC4).

Los profesores de apoyo que participaron en el focus están de acuerdo con la afirmación del único colega curricular

(...) los profesores curriculares no tenemos las competencias especializadas para ayudarle a apoyar a los profesores en la redacción del PEI, sobre todo si es diferenciado; en el caso del PEI simplificado cada uno, según su disciplina, traza los objetivos mínimos que el alumno debe alcanzar (DOC6).

En cuanto al proyecto de vida

(...) no se menciona en el PEI, a pesar de que debería ser parte integrante del mismo. Se denomina Proyecto Individual elaborado por los municipios y está relacionado con la concesión de algunos servicios escolares como el transporte, la asignación de auxiliares de comunicación e higiene personal y la determinación de terapias y servicios de rehabilitación (DOC1).

Esto podría entenderse como

(...) el logro de la conciencia autodeterminada del alumno de sus propensiones e inclinaciones personales que le ayuden a elegir y comprender lo que quiere hacer en el futuro... es de esperar que las nuevas y recientes disposiciones relativas al nuevo PEI abran nuevas perspectivas en este sentido (DOC4).

En cuanto a las metodologías y estrategias didácticas utilizadas en el proyecto de transición a la vida adulta y las incluidas en el programa, todos los profesores coinciden en que es fundamental preparar la nueva actividad en la escuela, presentándola a través de esquemas, gráficos, ilustraciones, preguntas orientadoras y resolución de problemas

(...) es importante preparar al alumno para la nueva actividad para no aumentar su inseguridad y frustración, sobre todo si se sabe que es una experiencia que nunca ha tenido y para evitar que se encuentre desorientado a la hora de realizarla realmente en el campo (DOC3).

No hay que olvidar las estrategias que ayudan a los alumnos a desarrollar habilidades como la autoestima, la motivación y la autonomía

(...) una de las más eficaces es la que se basa en el andamiaje, es decir, una vez presentada la nueva actividad didáctica y memorizados y consolidados los contenidos, gracias a la presencia y el apoyo educativo del profesor de pedagogía terapéutica, del profesor del currículo y de los compañeros, es aconsejable ir retirando las ayudas para permitir al alumno la confianza de realizar la tarea con total autonomía. Debe preferirse un enfoque funcional de la enseñanza de las matemáticas, con la presentación previa de las principales denominaciones del euro, en monedas y billetes. Una vez aprendidas las diferencias y los principales

usos del dinero, abordar lo concreto comprando a los distribuidores, animar al alumno a coger lo que quiera, ayudarle a evaluar el precio de la serpiente en comparación con el dinero que tiene en su poder para evitar momentos de pérdida, frustración y ansiedad, y luego dejar que repita la operación hasta que esté seguro de poder hacerlo por sí mismo (DOC3).

Estas estrategias y métodos de enseñanza deben ir acompañados de facilitadores y soportes informáticos, incluidos los móviles

(...) de camino al supermercado para saber cómo estaba organizado y hacer la compra, se me ocurrió utilizar Google maps, descargando la aplicación en el smartphone del alumno para que entendiera cómo orientarse, y también hicimos fotos por el camino, centrándonos en determinadas referencias, una señal, una tienda, un semáforo, para que memorizara el recorrido, aunque tuviera que venderlas. El experimento ha sido un éxito, tanto porque hemos consolidado nuestras competencias digitales aprendiendo a utilizar una aplicación muy útil, lo que nos ha dado una inyección de optimismo, como porque el mundo fuera de la escuela ya no da miedo si te acercas a él con precaución, concentración... (DOC5).

Es natural abordar ahora los aspectos de los que se deduce el valor psicopedagógico del proyecto, y entre ellos surgen la satisfacción de los alumnos y sus familias, la continuidad con la que el centro propone el proyecto y las acciones educativas y didácticas incluidas en él, y la consecución de los objetivos del proyecto, es decir, las competencias curriculares y transversales esenciales para la vida adulta.

El proyecto TUTTI INSIEME, así como todos los demás proyectos a favor de la inclusión propuestos por las escuelas, deben ser plurianuales,

convirtiéndose en prácticas inclusivas consolidadas, que se implementen cada año escolar para garantizar la estabilidad y la coherencia a todos los protagonistas, especialmente a los alumnos (DOC1).

Existe una necesidad de continuidad didáctica, entendida como la posibilidad de que los alumnos comiencen y terminen su trayectoria escolar con los mismos profesores, auxiliares y compañeros, ya que algunos de ellos, según la especificidad de sus necesidades educativas especiales, están anclados a los hábitos, a las acciones realizadas siempre de la misma manera, a la rutina... esto representa la posibilidad de consolidar el aprendizaje a través de la repetición de las mismas operaciones (DOC4).

Se admite que en el sistema escolar italiano uno de los puntos débiles es la continuidad, que es difícil de garantizar, aunque

(...) Creo que la continuidad didáctica puede ser estéril para el aprendizaje de los conocimientos y competencias curriculares y transversales, ya que asignar el mismo profesor de pedagogía terapéutica a la clase y al alumno con necesidades educativas especiales, para todo el itinerario didáctico, puede llevar, por un lado, a una especie de apego similar a la dependencia emocional (profesor de pedagogía terapéutica y alumno con necesidades educativas especiales) del que es difícil desprenderse y, por otro, a una monotonía en las acciones didácticas propuestas. Por otra parte, la asignación de dos profesores de pedagogía terapéutica diferentes en la misma clase crearía una especie de dinamismo, un estímulo adicional, una

mayor creatividad en la enseñanza y una mayor facilidad de aprendizaje (DOC2).

Otros puntos para evaluar la validez psicopedagógica del proyecto son la satisfacción de los alumnos y sus familias y la consecución de los objetivos del proyecto, es decir, las competencias esenciales para la vida futura. De hecho, ya se ha discutido el papel de las familias en relación con el hecho de que el proceso de autonomía e independencia de los alumnos con necesidades educativas especiales comienza en el contexto familiar, que es más abierto, disponible, estimulante y proclive a la construcción del futuro de sus hijos, cuanto más preparados, autónomos, independientes, formados y listos para vivir su vida futura. Por supuesto, no se pueden subestimar ni disminuir las preocupaciones, ansiedades y dudas que tienen las familias sobre sus hijos especiales. Y la escuela es un salvavidas para las familias, un asidero al que agarrarse sabiendo que gracias a la intervención educativa y a la transmisión de valores como la solidaridad y el respeto a la diversidad que imparte la escuela, ven en la práctica la inclusión de sus hijos.

El otro elemento del que se deduce la validez psicopedagógica del proyecto está representado por la consecución de los objetivos educativos y didácticos planteados. En el caso del proyecto TUTTI INSIEME, o de cualquier proyecto cuya finalidad sea la transición a la vida adulta, los objetivos se refieren a la adquisición de aquellas competencias, tanto curriculares como transversales, que puedan ser utilizadas en la vida cotidiana en una perspectiva de facilitar la inclusión, primero en la escuela y luego en la sociedad.

Partiendo de esta premisa, el debate entre los profesores resultó muy interesante, a partir de las dudas planteadas

(...) en la clase en la que enseño y coordino, hay dos alumnos con necesidades educativas especiales, uno con la connotación de gravedad

según la Ley 104/92 que tiene asignadas 18 horas semanales en actividades de apoyo, y el otro sin gravedad, sólo 9 horas. Aunque la protección del derecho a la educación está garantizada y amparada, creo que es difícil que el alumno con discapacidades severas adquiera competencias curriculares, específicas y transversales que le permitan ser autónomo, ya que por su patología siempre necesitará de alguien que le asista... (DOC6).

La consideración planteada suscita perplejidad y consternación, sobre todo entre los profesores de apoyo que presionan para rebatir esta afirmación alegando que procede de aquellos cuyas creencias suelen estar aún firmemente arraigadas en la época de la integración escolar.

Los alumnos con necesidades educativas especiales, con seriedad, tienen el mismo derecho a la educación y a la vida independiente que cualquier otro alumno. Aunque a causa del déficit no puedan enfrentarse a los retos que les depara la vida desde su nacimiento, esto no impide que la escuela haga todos los intentos posibles para que puedan progresar y adquirir habilidades relacionadas únicamente con la socialización y la inclusión (DOC3).

La opinión de que el alumno no puede alcanzar determinadas habilidades debido a su grave déficit no debe considerarse perjudicial. Creo que es una cuestión de optimización en la disponibilidad de profesores de pedagogía terapéutica. Seguramente el alumno estará apoyado tanto por el asistente personal higiénico, útil para las necesidades fisiológicas, como por el asistente de autonomía y comunicación que suele estar en

copresencia con el profesor de pedagogía terapéutica. Sería conveniente, dada la colaboración didáctica entre estos últimos, que el profesor de pedagogía terapéutica se dedicara a otro alumno con necesidades educativas especiales al que la certificación sanitaria le ha atribuido sólo ocho de apoyo, pero que en realidad merece más. Para derivar estos recursos, que provienen en total de las horas de la Dirección Provincial de Escolarización a todos los colegios según sus necesidades deducidas del PEI, se requiere la aprobación del gerente, responsable de su distribución, así como un acuerdo con las familias (DOC2).

Una vez restablecido el orden en el grupo, el moderador invitó a los profesores a continuar el debate sobre los dos últimos temas previstos, es decir, la resolución de las incoherencias que se habían producido con respecto a lo previsto y, por último, el grupo focal terminó con opiniones, sugerencias para determinar una mejora en nuestro sistema de inclusión.

En cuanto al primer punto, los participantes son partidarios de la evaluación continua con referencia a lo que se ha incluido en la planificación, tanto en el PEI como en las actividades educativas y didácticas incluidas en el proyecto. Dado que esta evaluación es útil para comprender las imprecisiones cometidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, también es útil en el caso de la evaluación durante las fases del proyecto TUTTI INSIEME, a nivel de organización y procedimientos burocráticos.

Con el fin de integrar y completar el proyecto TUTTI INSIEME y para evitar algunos inconvenientes durante el curso normal de las actividades del proyecto, se ha planificado e incluido en el PTOF la alternancia de trabajo escolar en la Biblioteca para todos los alumnos.

Los alumnos del BES, especialmente los que no realizan actividades de alternancia fuera del centro, acompañados y apoyados por sus profesores de pedagogía terapéutica y auxiliares, realizan operaciones de catalogación, etiquetado y ordenación de libros, además de llevar un registro en el que anotan los datos de quienes solicitan algún volumen. Las simulaciones de estas operaciones han sido positivas. Al abordar el último tema, es decir, la formulación primero de comentarios sobre la inclusión y luego de posibles sugerencias para la mejora del proceso, los profesores expresan sus consideraciones también a la luz de sus experiencias actuales y anteriores en otras instituciones educativas en las que prestaron servicios.

Hay testimonios contundentes que describen, en cursos anteriores y en otros centros, actitudes por parte de los profesores curriculares hacia los alumnos con necesidades educativas especiales que eran, como mínimo, humillantes, de gueto y carentes de cualquier forma de respeto o consideración. Sin embargo, para gran alivio de todos, estos incidentes ya no se producen. La situación de los alumnos con necesidades especiales ha mejorado definitivamente en comparación con el pasado, pero todavía necesita muchos ajustes para afirmar con firmeza que la era de la integración ha terminado y que hemos entrado en la era de la inclusión, aunque todavía esté en ciernes.

Las principales disfunciones del sistema inclusivo italiano, según los profesores, deben atribuirse a la falta de formación específica sobre políticas, culturas y prácticas inclusivas de los profesores curriculares, que tienden a delegar completamente en el colega de apoyo, a la falta de colaboración entre los profesores de una misma clase y a la menor consideración del profesor de pedagogía terapéutica en comparación con sus colegas.

En cuanto a la formación y actualización profesional

(...) en los primeros años de docencia, cuando había un alumno con necesidades educativas especiales en mis clases, realmente tenía dificultades para acercarme a él, no sabía cómo empezar a relacionarme con él. Estaba más relajado cuando mi colega de pedagogía terapéutica estaba presente en la clase. Llevo varios años enseñando y ahora estoy más acostumbrada a la presencia de los alumnos del BES, aunque sólo los incluya haciéndolos participar en el trabajo en grupo (DOC6).

En cuanto a la formación sobre el tema de la inclusión

(...) como coordinadora de aula he participado en cursos de formación sobre inclusión enfocados, en referencia a la Ley 170 de 2010, a los alumnos DSA, es decir, con trastornos específicos del aprendizaje, sobre la redacción del PDP y la aplicación de herramientas prescindibles y compensatorias. La formación sobre los alumnos con discapacidad y sus intervenciones educativas y didácticas es específica y está dirigida a apoyar a los profesores (DOC6).

Entre los profesores de pedagogía terapéutica presentes en el grupo de discusión, es común la opinión de que se trata de un tipo de enseñanza difícil que requiere, además de una preparación especializada para planificar e implementar acciones educativas y didácticas dirigidas a las diferentes discapacidades, habilidades emocionales indispensables como la paciencia, la empatía, la creatividad, habilidades importantes también para los profesores curriculares.

Otra dificultad que se encuentra en las actividades de pedagogía terapéutica a la enseñanza es que el profesor, aunque pertenezca a una materia específica por ser licenciado en una disciplina concreta, está obligado a garantizar la personalización e identificación de la enseñanza en relación con todas las materias escolares, incluso

aquellas para las que ni siquiera posee los conocimientos y habilidades. Por ejemplo, un profesor de pedagogía terapéutica con una licenciatura en humanidades también debe impartir asignaturas científicas y técnicas

(...) somos "omniscientes" (DOC2).

En cuanto a la menor consideración del profesor de pedagogía terapéutica respecto a los compañeros de currículum, es un fenómeno que desgraciadamente sigue presente en muchas clases. Esta desvalorización, a pesar de una cualificación universitaria adicional, radica en la creencia de que el profesor de pedagogía terapéutica, al estar asignado a un solo alumno, o en algunos casos incluso a dos, tiene una carga de trabajo inferior a la de los profesores que trabajan en más clases y con un mayor número de alumnos. A menudo no tienen en cuenta que el profesor de pedagogía terapéutica no está asignado exclusivamente al alumno con necesidades especiales, sino a toda la clase y forma parte del consejo correspondiente. Estas razones llevan a los profesores de pedagogía terapéutica, después de cinco años de enseñanza especializada, a abandonarla en favor de la enseñanza disciplinar, lo que se traduce en una falta de recursos especializados en este ámbito.

Resulta que di una conferencia a la clase sobre mi tema, a petición de mi colega de currículum, al final de la cual me dijeron "¡estás desperdiciado en el pedagogía terapéutica!" (DOC3).

Para superar estas graves situaciones discriminatorias y perjudiciales para los estudiantes, los grupos de discusión fueron útiles porque los participantes expresaron importantes alternativas de resolución:

- cursos de formación sobre la inclusión dirigidos a los profesores del currículum;

- obligación de este último de impartir clases de pedagogía terapéutica durante uno o dos cursos escolares consecutivos;

- restablecimiento del criterio de asignación de profesores de pedagogía terapéutica en función de las materias o de los conocimientos y competencias reales del profesor.

Es interesante examinar con más detalle este último punto, en particular el criterio de asignación del profesor de pedagogía terapéutica a la clase y al alumno con necesidades especiales basado en la posesión de conocimientos y habilidades precisas.

Este es un criterio que funciona, ya que se pide al profesor de pedagogía terapéutica que intervenga didácticamente en las materias en las que es más conocedor y competente, y su acción educativa sería más eficaz e incisiva en favor del alumno y de toda la clase. Sería conveniente asignar otro profesor de pedagogía terapéutica para las otras asignaturas, aunque sea a la misma clase y al mismo alumno. Este tipo de organización no es fácil, sobre todo cuando se aplica a un centro con un gran número de alumnos, y muchas veces es inviable por aspectos burocráticos como el establecimiento del horario, ya que el horario de los profesores curriculares tiene que encajar perfectamente con el de los profesores de pedagogía terapéutica, y la elaboración de varios programas individualizados PEI (DOC2).

Estas propuestas válidas suponen una mayor consideración del profesor de pedagogía terapéutica, ya que es el experto sobre el que pivotan muchas dinámicas que favorecen y mejoran el proceso inclusivo. Para evitar situaciones desagradables y negativas entre los profesores, todos los grupos focales coinciden en apoyar el papel del director de la escuela que, además de dirigir y poner en práctica los valores inclusivos de toda la institución escolar, debe abiertamente

(...) consideran que los profesores de pedagogía terapéutica son un recurso precioso para la escuela (DOC4).

El grupo de discusión con los profesores resultó ser una herramienta de recogida de datos realmente eficaz para nuestra investigación, de la que se extrajo una valiosa información. Concluimos con la esperanza de que las sugerencias surgidas del debate no queden sin respuesta y que el sistema educativo italiano pueda seguir el camino de la inclusión sin más dificultades.

Este último apartado del capítulo cuatro está dedicado a los resultados obtenidos de la observación no participante en el aula. Para la investigación descrita en esta tesis, realizada según el paradigma cualitativo, se utilizó el estudio de caso, por considerarse más adecuado para describir el delicado proceso de inclusión escolar, de un único alumno perteneciente a la categoría de BES incluido en la primera clase del curso de dos años de estudio del ITET "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" del Sistema Moda.

Los resultados que se describen a continuación están relacionados con la observación realizada durante una parte del curso escolar, interrumpida por el cierre de las escuelas debido a la pandemia del Covid 19. No obstante, la observación en el aula proporcionó información útil sobre las prácticas inclusivas y el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en el ITET.

4.4. Análisis de la observación no participante en el aula.

La observación no participante tiene como objeto las actividades educativas y didácticas realizadas dentro del aula, o fuera de ella, con la ayuda de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, en el marco del proyecto TUTTI INSIEME, implementado entre las principales prácticas inclusivas del ITET. Prácticas cuyo objetivo es la

transición a una vida autónoma e independiente, desde el punto de vista personal, escolar y social, en beneficio de todos los alumnos, y en particular de los que tienen necesidades educativas especiales.

La observación no participante se inicia a principios del curso escolar 2019/2020, y prevé la presencia del investigador en el contexto escolar, tanto en el horario lectivo habitual como en el que se desarrollan las actividades del citado proyecto, con una franja horaria a mitad de semana y durante dos/tres horas.

La presencia del investigador en el aula fue notificada a los profesores, a los miembros del consejo de clase y a las familias de los alumnos a través del representante de los padres, preparando las autorizaciones necesarias para la recogida y el tratamiento de los datos personales de los observados por la investigación.

La recogida de datos, durante la fase de observación no participante en el aula y fuera de ella, se llevó a cabo mediante la redacción del diario de campo por parte del investigador, que utilizó su smartphone para tomar fotografías del contexto de observación, de los materiales utilizados con fines didácticos o realizados por los alumnos.

En cuanto al tratamiento de los datos recogidos, se especifica de acuerdo con la legislación de privacidad (DLgs101, 2018), es estrictamente inherente a los fines de la investigación científica, de hecho se informan en la tesis doctoral redactada al final de la investigación por el doctorando.

La observación no participante en el aula tuvo lugar desde octubre de 2019 hasta finales de febrero de 2020 y se interrumpió debido a la pandemia del Covid 19, cuando el Estado italiano, oído el dictamen del Comité Técnico Científico para frenar la propagación del virus, decretó, a partir de marzo, el cierre de las escuelas de todos los niveles, suspendiendo las clases presenciales y las actividades de los órganos colegiados.

Por lo tanto, la herramienta de investigación de la observación en el aula, inicialmente prevista también para las actividades del proyecto TUTTI INSIEME, con motivo de las salidas y visitas educativas, no se utilizó hasta el final del curso escolar, tal como se había previsto durante la organización del trabajo de campo. Por lo tanto, los resultados descritos en este apartado, aunque limitados a una parte del curso escolar, muestran la vida de la clase y su dinámica relacional.

Pocos días después de la firma del convenio, que acredita los acuerdos para realizar el estudio empírico, entre el investigador y el gerente del ITET ocurrida a principios de octubre de 2019, se inicia la recolección de datos mediante el uso de la herramienta de observación no participante en el aula. En concreto, el estudio de caso previsto para llevar a cabo la investigación consiste en la observación de un alumno BES, que padece una discapacidad intelectual media/grave, al que atribuimos la inicial ficticia de su nombre A. que está inscrito en una clase de primero de la dirección del Sistema de Moda. Antes de comenzar la observación, me reúno con el subdirector que me lleva a saludar a mi colega de pedagogía terapéutica M., con quien trabajaré durante la observación y con quien mantengo una interesante conversación sobre el alumno objeto de mi investigación. Ha pasado menos de un mes desde el inicio de las clases y el profesor de pedagogía terapéutica sigue observando a A., lo que le sirve para definir los objetivos educativos individuales que se incluirán en la programación diferenciada. Característicamente, A. es un chico tranquilo y afectuoso, cuenta con el apoyo de dos auxiliares, uno para la autonomía y la comunicación, que asiste didácticamente al profesor de pedagogía terapéutica, y otro para la higiene personal que le asiste en las necesidades fisiológicas. Con todos los adultos, incluidos los profesores de la clase, A. ha conseguido establecer una buena relación de amistad y respeto. Vive en un pequeño

pueblo, Longi, a varios kilómetros de la escuela, a la que A. llega todas las mañanas porque le acompaña su padre. La familia está muy presente en todas las actividades escolares y sanitarias de A. y le sigue con atención y cariño. Han pasado tres semanas desde el comienzo de la escuela, pero A. todavía no ha conseguido entender algunas normas de comportamiento. Sale de repente del aula sin avisar al profesor y sin ningún motivo y corre por los pasillos, perturbando a menudo las lecciones de otras clases y arriesgándose a caerse. Por este y otros incumplimientos de las normas escolares

(...) Me parece interesante que se haya establecido un contrato entre A., su profesor y sus padres, por el que se otorga una nota positiva por cada tarea y comportamiento que el alumno aborde, realice y complete según los criterios que se le expliquen, y una nota negativa si no realiza la tarea correctamente, o si muestra un comportamiento opositor, o si no respeta las normas de buena convivencia civil en el aula. Alcanzada una puntuación positiva en un periodo de tiempo determinado, previamente acordado entre las partes (hasta ahora por el final del colegio por las vacaciones de Navidad), el profesor emitirá un juicio sobre las tareas realizadas y sobre el correcto comportamiento adoptado por A. en clase y fuera de ella, y los padres, contentos con los resultados obtenidos, se comprometerán a comprar un objeto de su elección. Se trata de una estrategia basada en la administración de refuerzos positivos y está dirigida a desarrollar la motivación de A., estimulando esa voluntad y autodeterminación que le anima a comportarse correctamente y a completar las tareas encomendadas (Diario de campo, 10/10/2019).

El profesor de pedagogía terapéutica de A. me comenta algunas de las características de A. en cuanto a sus capacidades cognitivas, entre ellas su capacidad de memoria, que es

insuficiente, así como su atención es lábil y discontinua; sus capacidades inductivas, deductivas y de abstracción son casi inexistentes. Teniendo en cuenta la discapacidad y la gravedad de la afección, la observación directa confirma que el alumno no es autónomo para organizar y realizar cualquier actividad didáctica; aunque es capaz de manejar su material escolar, es incapaz de realizar otras actividades, de hecho, sólo escribe en mayúsculas y, aunque conoce las sílabas, tiene dificultades para asociarlas y leer una palabra completa. Comprende los conceptos sencillos contenidos en un texto, especialmente si se relacionan con imágenes y si son de su interés, siendo capaz de identificar personajes, acciones y lugares. La esfera cognitiva lógico-matemática está seriamente comprometida, de hecho no es capaz de asociar el número con la cantidad, no puede resolver problemas sencillos, no conoce ni sabe utilizar el euro, no sabe leer el reloj, no relaciona la hora con las fases del día, no es capaz de coger el transporte público para ir al colegio y, por último, no conoce los días de la semana, los meses del año y sus ciclos. El niño tiene un lenguaje muy sencillo, claro y es capaz de expresar sus necesidades, peticiones y emociones. Es capaz de cubrir sus necesidades básicas de forma autosuficiente y de poder, si es necesario, pedir lo que necesita; sus habilidades digitales también son escasas, de hecho no está familiarizado con el ratón, aunque es capaz de buscar vídeos sobre actividades que le interesan, utiliza su teléfono móvil para llamar a números ya memorizados.

En cuanto a las interacciones y relaciones interpersonales

(...) son buenas y positivas tanto con los adultos como con los compañeros, A. prefiere la gratificación y el refuerzo positivo antes que las reprimendas mías o de otros profesores o auxiliares, siempre que no respete las normas de la clase (Insost. Octubre 2019).

Antes de comunicar la observación en clase, acordamos con el profesor de pedagogía terapéutica un calendario general de los días y horas en los que estaré presente, tratando de cubrir todas las materias y actividades más importantes, sin necesidad de avisar al resto de los profesores, para asegurar el flujo normal de las actividades escolares y garantizar la transparencia y espontaneidad de sus intervenciones educativas y didácticas.

El periodo total de observación en el aula es de cinco meses, con una media de 4 presencias del investigador en la sección de SM de la clase I cada mes, para un total de 21 encuentros y algo más de 60 horas de clase. Durante este periodo se ha intentado garantizar la observación en todas las asignaturas incluidas en el horario de clase, en particular los resultados más significativos se han registrado en italiano, matemáticas, dibujo, ciencias motoras e inglés y durante la participación en el Día Internacional del Discapacitado, actividad extraescolar del Proyecto TUTTI INSIEME.

La estructura de la observación y las disciplinas implicadas se resumen en la tabla 29 propuesta a continuación.

Tabla 29
Calendario de observación no participante en el aula

Periodo curso escolar 2019/2020	Número de asistencias en clase	Actividades
Octubre de 2019	5	Día Internacional de las Personas con Discapacidad
Noviembre	3	Dibujo/Matemáticas
Diciembre	4	Italiano
Enero	5	Educación física
Febrero	4	Inglés /Informática
Asistencia total a las clases	21	
Total de horas	63	

Nota. La presencia del investigador en las aulas ITET y durante las actividades extraescolares del proyecto TUTTI INSIEME viene marcada por esta tabla. La observación no participante comenzó desde octubre de 2019 hasta finales de febrero de 2020, y permitió a el investigador estar presente dos veces por semana durante un par de horas y asistir a clases de italiano, inglés, matemáticas, informática, dibujo y motricidad, así como participar en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad.

Además de la observación en el aula, hay varias reuniones con el director para la firma del convenio y la entrevista, con el subdirector para la preparación y organización de la observación en el aula y la entrevista y, por último, reuniones con la secretaría para los trámites burocráticos (protocolo del convenio).

Una vez organizados los últimos detalles, procedemos a aplicar la última herramienta de recogida de datos de la investigación: la observación no participante en el aula.

En los siguientes párrafos describimos los resultados de la observación no participante en clase en relación con las competencias de algunos sujetos y el proceso de socialización e inclusión escolar.

4.4.1. Los resultados de la observación no participante en el aula: competencias básicas en italiano, inglés y dibujo.

El primer día de clase de la observación, durante la segunda hora de la lección de italiano, está previsto un estudio en profundidad de la gramática y la sintaxis.

La profesora de la asignatura, a la que conozco y a la que vuelvo a ver con agrado, está de pie y sale a mi encuentro notando la curiosidad de los alumnos, tanto que, antes de empezar la clase, me invita a presentarme y a comunicar el motivo de mi presencia en clase. Explico mi actividad y el motivo de mi presencia, utilizando la expresión "observación no participante", con el compromiso de no perturbar ni condicionar el desarrollo normal de la vida en clase (Diario de campo, 22/10/2019).

La clase no es muy grande, está formada por diez alumnos adolescentes, seis chicas y cuatro chicos, dos de los cuales son BES, a los que se les asignan dieciocho y nueve horas de apoyo a la semana. El aula, en la primera planta, es pequeña, pero luminosa,

con dos enormes ventanas por las que entra mucha luz. Al entrar por la izquierda, los pupitres están dispuestos en dos filas. A. está sentado en el primer pupitre, está flanqueado por el profesor de pedagogía terapéutica y el asistente de autonomía y comunicación, ambos presentes durante 18 horas a la semana, algunos de ellos trabajando juntos. No hay nada colgado en las paredes, excepto el que está cerca del escritorio de A., que es un calendario que representa tanto las estaciones como los días de la semana, y que A. debe mover cada día mediante un sencillo mecanismo (un pasador con un pivote), deslizando los días, las semanas, los meses y cuando cambian las estaciones.

En el aula existe la pizarra interactiva, pero el profesor prefiere utilizar la lección frontal con la ayuda del libro de texto. Los alumnos leen y hacen algunos ejercicios oralmente. El profesor interactúa mucho con los alumnos, les anima a hacer los ejercicios, les corrige si es necesario, les anima a seguir con la tarea asignada y les llama la atención si se distraen. El profesor es muy servicial, saluda a A., le pregunta cómo está, pero no va más allá porque está ocupado con su colega de pedagogía terapéutica y su asistente.

A., ayudada por el profesor de pedagogía terapéutica y el asistente, no puede seguir la lección de gramática frontal y realiza un crucigrama transcribiendo las palabras relacionadas con las definiciones presentadas en forma de imágenes. El hecho de que no lea hace que la enseñanza sea muy individualizada, basada en ejercicios sencillos destinados a consolidar sus conocimientos de escritura y lectura.

De hecho, las letras del alfabeto se han hecho en cartulina, se han recortado y se han presentado a A., se han asociado a vocales y consonantes para que la correspondencia entre grafema y fonema sea clara. Una vez formada la palabra, A. tiene que reescribirla en su cuaderno de ejercicios y leerla. Hay que repetir el ejercicio al cabo de unos días para ver si se ha entendido el mecanismo, y luego proceder a formar otras palabras y

empezar a asociar las sílabas. Para facilitar el mecanismo de memorización de las palabras y de las letras necesarias para formarlas, se prefiere una estrategia visual-aplicativa, de hecho las nuevas palabras formadas se asocian con imágenes.

En general, A. es capaz de trabajar tranquilamente con la ayuda del profesor de pedagogía terapéutica, aunque tiene algunos momentos de oposición que le impiden realizar las actividades asignadas. Su compromiso es limitado, al igual que su capacidad de atención, y se distrae fácilmente, especialmente si no le gusta la tarea.

Las nuevas actividades no le desaniman, pero la conciencia de sus límites a menudo le bloquea y se niega a continuar la tarea.

Sin embargo, se las arregla para hacer esta actividad porque sabe que al final de la clase de italiano podrá ver un vídeo sobre la historia religiosa de su ciudad natal "La vida de San León" de Longi. A. se siente especialmente atraído por la música, en la que muestra interés y especial aptitud, de hecho sigue muy bien el ritmo.

A. se siente especialmente atraído por la música, hacia la que muestra interés y una aptitud particular, de hecho sigue muy bien el ritmo. Noto un buen ambiente en la clase, los alumnos están ocupados haciendo sus ejercicios de italiano y están concentrados ya que la profesora consigue involucrarlos e interesarlos, los llama por su nombre si se distraen y también consigue saludar afectuosamente a A. mostrando curiosidad por su tarea (Diario de campo, 22/10/2019).

Otra actividad muy interesante que se enmarca en la disciplina de la lengua italiana tiene lugar en la biblioteca. Para llegar a la biblioteca, tenemos que desplazarnos y cambiar de plexo. Nos anticipa A. y el profesor de pedagogía terapéutica nos explica el camino y por el camino se encuentra y saluda a unos amigos de su país. Cuando llegamos al otro

edificio, A. saluda al personal de la escuela que le devuelve el saludo, y si se encuentra con profesores de otras clases, los saluda aunque no los conozca, y si los vuelve a encontrar, los reconoce y los saluda.

La biblioteca es una sala amplia y luminosa con, además de las estanterías llenas de libros, un puesto de ordenador al que se han conectado dos altavoces para escuchar música de cámara a un volumen bajo que no moleste.

Hay sillas donde se sientan los alumnos y se les ha dicho que apaguen o entreguen sus teléfonos móviles al profesor.

Es la primera vez este año escolar que el profesor de italiano organiza esta actividad, que consiste en escuchar una leyenda sobre el nacimiento de nuestra región de Sicilia.

El profesor de italiano lee un pasaje de un libro de leyendas sicilianas. Es la leyenda de Colapesce. A. entra por primera vez en la biblioteca y se muestra muy interesado, escucha muy atentamente al profesor de italiano, mientras que el profesor de pedagogía terapéutica está a su lado cerca del ordenador, que sirve de apoyo a la actividad didáctica al permitir a A. ver las imágenes relativas a la leyenda de Colapesce, y que repiten todos los acontecimientos de la leyenda.

Inmediatamente después de la escucha, el profesor de italiano subraya la importancia de esta actividad y la capacidad de aprender escuchando; hace a los alumnos preguntas de comprensión oral para comprobar su aprendizaje. Le hace a A. preguntas sencillas sobre el protagonista de la leyenda y el contexto en el que se desarrolla, A. responde a las preguntas de forma sencilla, demostrando que las entiende.

Los alumnos son muy atentos, hay otros dos alumnos que son mayores y asisten a una clase superior.

El nivel de interacción con los alumnos del profesor es bueno, se puede trabajar bien porque los alumnos no son numerosos ni ruidosos, el profesor habla con los alumnos,

destacando la importancia de escuchar porque saber escuchar con atención significa aprender.

Se estimula a los alumnos a sintetizar las lecturas, a formular sus propias consideraciones y opiniones, y el profesor les pregunta sobre sus experiencias.

Durante la lectura de la leyenda por parte del profesor de italiano, A. se ha mostrado muy atento y curioso, aunque no consigue entender todo de la lectura, junto a él está su profesor que relee la leyenda, dándole explicaciones más sencillas pero detalladas mostrándole imágenes sacadas del ordenador (Diario de campo, 11/12/2019).

Después de la leyenda del nacimiento de Sicilia, el profesor de italiano pide a un alumno que lea un pasaje en dialecto siciliano sobre las aventuras de Giufà, y como se trata de aventuras cómicas, A. decide sentarse más cerca para escuchar mejor la lectura de un compañero.

A. tiene una buena relación con los profesores de su clase y éstos intentan que participe en las actividades docentes. Cuando A. se sienta a su lado, el profesor de italiano le pregunta: "¿Conoces la leyenda de Giufà?"

A. responde que no, precisando que conocía el de Colapesce (Diario de campo, 11/12/2019).

Al terminar de leer las aventuras de Giufà, otro alumno de Bes entra en la biblioteca con su profesor de pedagogía terapéutica, A. lo conoce y se sienta a su lado.

El profesor de italiano de la clase de A. recibe abiertamente al alumno E. y continúa leyendo otro cuento popular en dialecto siciliano, traducido al italiano por el historiador palermitano Pittrè.

La inclusión en esta escuela es evidente, y se traduce en prácticas de acogida para todos los alumnos de BES. También está determinado por la inclusión educativa, en el sentido de que los alumnos, que tienen una discapacidad grave y un plan de estudios diferenciado, participaron en la actividad de escucha junto con sus compañeros sin discapacidad y compartieron con ellos las mismas actividades educativas. Aunque la comprensión de los pasajes no es fácil ni inmediata, sin embargo están atentos a la lectura y han participado en la misma tarea que los demás (Diario de campo, 11/12/2019).

Figura 17
Actividades de escucha en la biblioteca



Nota. Biblioteca: lección de italiano, escucha de la leyenda de Colapesce, relativa al nacimiento de la región de Sicilia.

La actividad de escucha en la biblioteca fue un éxito, los alumnos se mostraron curiosos y atentos, interactuaron entre ellos y con los profesores de forma constructiva, lo que permitió un aprendizaje disciplinario. Se acaban las dos horas disponibles, pero antes

escuchan una canción en dialecto siciliano que repasa toda la leyenda de Colapesce y concluyen la actividad en la biblioteca con la promesa de repetirla pronto.

Se describen los resultados de la observación no participante en clase sobre el dibujo y las competencias en lengua extranjera.

Durante la clase de dibujo, se realiza una lección frontal con la ayuda de la pizarra, en la que el profesor reproduce la proyección ortogonal de un zapato. Muestra a los alumnos cómo tomar las medidas del zapato y reducirlas a escala, y explica cómo hacer la proyección vertical y lateral, desde arriba y desde abajo.

Para A. hoy no es un buen día, no está muy interesado en dibujar y suele salir del aula sin preguntar a nadie, de hecho se queda cerca de la puerta. Durante los primeros días de clase, según informó su profesor de pedagogía terapéutica, salía a menudo del aula y corría por el pasillo. Tanto el profesor como el asistente de autonomía y comunicación le persiguieron, intentando convencerle de que volviera a entrar en el aula, sobre todo para evitar el peligro de caerse y hacerse daño.

Los profesores ofrecen siempre explicaciones adecuadas de la materia, a menudo acompañadas de ejercicios prácticos específicos, ejercicios y lecturas. Una vez asignados los ejercicios o el dibujo, el profesor sigue paso a paso a cada uno de los alumnos, sugiriendo cómo hacer la tabla en el álbum, midiendo los zapatos, recomendando el procedimiento más sencillo y eficaz. Junto a las explicaciones hay estímulos e incitaciones para motivar a los alumnos a terminar el trabajo.

El profesor de dibujo saluda a A., que responde y le pide que complete el trabajo propuesto por el profesor de pedagogía terapéutica, es decir, que coloree unas fichas que representan varios modelos de zapatos elegantes, deportivos, etc.

A. decide no trabajar, en parte porque se distrae con las baquetas que se ha traído de casa, con las que toca el tambor: ¡su pasión! En lugar de colorear la tarjeta de zapatos, prefiere escribir, con la ayuda de su profesor, una carta a un amigo que conoció unos días antes.

El nivel de atención de A. es fluctuante, en el sentido de que no sólo se concentra en un espacio de tiempo muy corto, de hecho consigue trabajar durante poco tiempo y no de forma continua, hay que hacer varias pausas, y la finalización del trabajo asignado sólo es posible con la promesa de un premio: ¡ver un vídeo en la sala de ordenadores! (Insost.15/01/2020).

Durante la clase de inglés tuve la oportunidad de revisar su cuaderno de ejercicios, en el que se realizaban algunos ejercicios de vocabulario en inglés, colores, miembros de la familia, fórmulas de saludo.

Se realiza la prueba escrita de inglés, válida para toda la clase. A. tiene que hacer la prueba, que consiste en identificar algunos animales, llamarlos por su nombre en inglés y luego pegarlos en la sección correspondiente, basándose en las características de los animales y su hábitat. La prueba se ha realizado perfectamente.

Figura 18
Prueba de inglés



Nota. Prueba escrita de inglés. Ejercicio para relacionar la figura con el nombre del animal y la posición en su hábitat.

Al cabo de unos meses, el profesor y el ayudante ya no se persiguen y A. puede permanecer más tiempo en el aula. El compromiso y la motivación están estrechamente relacionados con el interés de A. por la actividad propuesta.

Muestra sus intenciones de todos modos, y se niega a trabajar especialmente si no le gusta o no le interesa la actividad. La relación entre A. y su profesora de pedagogía terapéutica es muy buena: ella siempre se dirige a él con educación, dulzura, paciencia y autoridad, tratando de dejarle libre si cree que A. no está predispuesto a realizar una determinada actividad, porque esto representaría una pérdida de tiempo, y la ineficacia de la propia actividad. Cuando la actividad no le interesa, su atención tiende a decaer en poco tiempo, y el profesor tiene que estimularle a menudo. La profesora siempre trata de complacerle, pero al mismo tiempo es estricta, sobre todo cuando se trata de respetar las

normas que hay que seguir en clase y fuera de ella. Al mismo tiempo, A. quiere mucho a su profesora y sabe que puede trabajar con ella haciendo nuevas actividades.

La actitud de A. es indicativa del respeto a las formas y tiempos de aprendizaje, y representa para A. un punto de referencia, y lo será también durante los siguientes cursos escolares, teniendo en cuenta que es un alumno de primer curso, y todos los objetivos planificados por el consejo de clase a través de la elaboración del PEI, deben entenderse alcanzados a largo plazo (Diario de campo, 15/01/2020).

En el siguiente apartado se describen otros pasos de la observación en el aula de informática y matemáticas, así como la descripción de los resultados obtenidos relacionados con las disciplinas.

4.4.2. Resultados de la observación no participante en el aula: competencias digitales y matemáticas.

La observación no participante en el aula continúa, y hoy la clase de 1de SM del ITET tiene su clase de informática en la sala multimedia. Se encuentra en la tercera planta del otro complejo, y nos guía A., que se orienta bien dentro del recinto escolar y en el exterior, aunque no puede describir el recorrido que hay que hacer para llegar.

Es un aula muy grande, espaciosa y luminosa, y contiene unos 32 puestos de trabajo con ordenadores (hardware y software), dispuestos en tres filas, incluyendo el puesto de trabajo del profesor y del técnico de laboratorio, y la impresora.

La actividad escolar se refiere a la clase de informática, concretamente a un ejercicio aplicado al programa Word para profundizar en un comando. A. tiene un asiento específico, el tercer ordenador de la primera fila, al lado de su compañero favorito. Sabe cómo abrir el ordenador y se sabe la contraseña de memoria, y sabe cómo acceder al

programa de videoescritura que suele utilizar: es un programa, sugerido por el profesor de informática y el técnico, y se llama "Tutore dattilo". Funciona como un programa normal de escritura en vídeo, con la simple opción de ayudar al operador, en este caso A., a escribir las palabras correctamente. La ayuda consiste en que aparece una pequeña mano oscura sobre la letra a escribir, y una vez compuesta la palabra, aparece en la pantalla la posible corrección.

Una vez asignados los ejercicios, el profesor de informática sigue paso a paso a cada uno de los alumnos, sugiriendo cómo realizarlos, o la tecla o comando exacto en el programa, recomendando el procedimiento más sencillo y eficaz. Junto con las explicaciones, hay estímulos e incentivos para motivar a los alumnos a completar el trabajo. Además de la presencia del profesor de informática, el técnico de laboratorio es muy servicial y está siempre presente, dispuesto a intervenir en caso de que algo vaya mal.

Nada más entrar en el aula A. saluda y es saludado por los profesores, conoce su puesto, se sienta, abre el ordenador, introduce la contraseña y selecciona su programa.

Figura 19

En el aula de informática



Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

Nota. A. se sienta en su puesto de trabajo frente al ordenador. Escribe, con ayuda del programa de escritura "Tutore Dattilo", una carta a un amigo.

A. pide ayuda al profesor o, si lo hay, al ayudante para el texto que tiene que escribir: suele elegir el suyo propio, es decir, una carta dirigida a una amiga suya, que comparte su pasión por la música -toca el saxofón y es miembro de la banda del colegio.

Durante el tiempo de uso del ordenador, A. está tranquilo y bien concentrado. Le gusta esta actividad y se enfrenta a las dificultades con calma y es capaz de pedir ayuda a sus compañeros y profesores.

A. sabe utilizar el ordenador, por lo que no teme cometer errores, e intenta utilizar comandos que no conoce, pero aún así se las arregla para volver a pedir ayuda. En el aula de informática, A. se siente a gusto y muestra resistencia cuando se acaba la hora de clase y tiene que volver a ella. Durante la clase de informática, la autoestima, la confianza y la autonomía de A. aumentan, sobre todo porque confía en su capacidad para utilizar el ordenador (Diario de campo, 16/01/2020).

Las habilidades digitales alcanzadas hasta ahora por A. son buenas y sólo pueden mejorar al final del año escolar.

De vuelta al aula, A., no contento con el final de la clase de informática, pide al personal del centro encargado del piso las llaves con las que abrir la caja que guarda el ordenador conectado a la pizarra interactiva (LIM).

Las habilidades matemáticas de A no son las mismas que sus habilidades informáticas, teniendo en cuenta que los resultados del análisis documental del PEI de A. muestran una grave deficiencia en el ámbito lógico-matemático debido a la gravedad de su discapacidad intelectual.

Por ello, los objetivos individualizados que figuran en la programación diferenciada de A. en la asignatura de matemáticas deben considerarse alcanzados si la asignatura se aborda de forma funcional a todas las actividades de la vida diaria.

Por lo tanto, las matemáticas para A. deben entenderse como una aplicación práctica que garantice al alumno la consecución de habilidades que le permitan autonomía, independencia y seguridad a la hora de enfrentarse a acciones sencillas como utilizar el dinero para ir a la compra, comprar un billete de autobús o cualquier otra cosa.

A partir de la observación no participante en el aula en la disciplina de matemáticas, se observa que las primeras intervenciones didácticas están relacionadas con la comprensión de la cantidad que se asocia al número. En el cuaderno de A. hay muchos ejercicios de escritura de números y, junto a cada uno de ellos, la cantidad relativa de objetos dibujados por el propio alumno. Las matemáticas son presentadas a A. por su profesor de pedagogía terapéutica como un juego, y aplicando el método analógico del profesor Bortolato, las manos vienen a ayudar. A. ha comprendido cuántos dedos tiene en una mano y cuántos en dos.

Durante la clase de matemáticas, el profesor se da cuenta de que la mayoría de los alumnos están ausentes y, por tanto, decide que la prueba escrita es imposible. A continuación, deja ejercicios para los pocos alumnos presentes. A. muestra su falta de interés debido a su evidente cansancio, e informa de que no ha dormido bien. Después de haber abandonado el aula varias veces, su profesor le convence para que vuelva a entrar y trabaje, en parte porque le muestra una nueva actividad para hacer con su móvil. Su profesor había conseguido descargar en su teléfono móvil una aplicación sobre el método analógico de las matemáticas. Gracias a esta aplicación, A. realizó algunos ejercicios sencillos de numeración.

Se confirma la eficacia del aprendizaje con la ayuda de dispositivos informáticos. Otras veces se ha utilizado la tableta del profesor, pero ahora que está vacía, A. utiliza su smartphone (Diario de campo, 20/01/2020).

A. se niega con frecuencia a realizar las tareas que se le asignan, especialmente si no le gusta o no le interesa la actividad. Es cierto que casi siempre el profesor le consiente primero y le permite hacer lo que quiere, pero le pone condiciones, en el sentido de que una vez que ha terminado de hacer lo que quiere, tiene que hacer lo que su profesor le dice, quizás por una pequeña recompensa.

La actitud complaciente del profesor no debe malinterpretarse como permisiva y débil. Al contrario: es una actitud que tiene un objetivo muy preciso, el de no crear fricciones, el de fomentar relaciones positivas y de confianza entre el alumno y su profesor, y el de garantizar, finalmente, la voluntad y el deseo de que el alumno asista a la escuela con gusto y de forma constante. El resultado, hasta ahora, se ha conseguido, de hecho A. asiste de buen grado a la escuela y no ha hecho ninguna falta, porque se siente plenamente incluido en el grupo de clase, acogido cariñosamente por todos los profesores y auxiliares (Diario de campo, 20/01/2020).

Cuando A. se decide a trabajar, su nivel de atención fluctúa, en el sentido de que se concentra durante muy poco tiempo y no de forma continua, hay que hacer varias pausas, y la finalización del trabajo asignado sólo es posible con la promesa de un premio: ¡ver un vídeo en la sala de ordenadores!

Las dinámicas puestas en marcha por el profesor de pedagogía terapéutica para que A. pueda permanecer en el aula y realizar las actividades planificadas se basan en convencer a A. de que realice las tareas que se le asignan, y desde luego no en coaccionarle u

obligarle a hacer lo que no quiere o no le gusta. El profesor, que le observa desde los primeros días de clase, prefiere actuar siguiendo el comportamiento de A., intentando convencerle de que trabaje también a cambio de un premio, que puede consistir en ver una película sobre la historia de su pueblo (Longi) o la fiesta del patrón San León con todas las celebraciones anexas, tanto sagradas (la procesión, la banda de música, las funciones religiosas) como profanas (juegos de fuego, casetas), o películas sobre superhéroes, o, finalmente, el premio puede consistir en utilizar el teléfono móvil del profesor para ver imágenes, fotos y vídeos.

Al observar las clases de matemáticas, A. se dedica a aprender sobre los billetes y monedas de euro

(...) Hicimos mucho trabajo en el libro de ejercicios en el cuaderno de A. hay muchas hojas en las que se presentan y describen los diferentes billetes y monedas, prestando especial atención a los más utilizados. También son frecuentes los ejercicios prácticos de identificación de las distintas monedas que posee el profesor o A, acompañados de explicaciones sobre las características de cada moneda, su color, su forma y el número que lleva estampado. Estos ejercicios culminan con un ensayo general frente a la máquina expendedora y para comprar un sándwich para comer en el descanso (Assist.22/02/2020).

Frente a la máquina expendedora, A. se ocupa de elegir el producto que va a consumir, un bocadillo o una botella de agua, de comprobar su dinero y compararlo con el precio de los productos elegidos, de introducir las monedas, de seleccionar el producto y de esperar a poder recogerlo. Este es un logro muy importante para A., siempre realizado con la ayuda del

profesor o del ayudante, pero en cualquier caso representa una operación en la que A. ha razonado, procesado la información y luego ha actuado (Diario de campo, 22/02/2020).

Como alternativa a la máquina expendedora, A. participa cuando, poco antes del recreo, sus compañeros deciden reservar y pedir un bocadillo en un lugar fuera del colegio. A. se le pide entonces que decida qué va a tomar como merienda y que entregue el dinero al compañero que hará la reserva y le entregará su pedido.

Se trata de operaciones sencillas que realizamos casi mecánicamente, pero que para una persona con discapacidad intelectual suponen importantes logros en términos de autonomía e independencia que pueden pasar a la vida adulta (Diario de campo, 22/02/2020).

Las competencias que pueden alcanzar los alumnos con necesidades especiales están relacionadas con las materias escolares, pero también con la socialización y la inclusión, que son igualmente importantes. El último párrafo del capítulo cuatro describe la consecución de estas últimas competencias durante las actividades particulares organizadas dentro de las instalaciones del ITET, como el belén y la clase de ejercicios en el gimnasio, y fuera del colegio, como la participación en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad.

4.4.3. Los resultados de la observación no participante: la socialización.

Como parte del proyecto de inclusión de la escuela, en concreto, el Proyecto TUTTI INSIEME, el ITET, como todos los años, participa en el acto del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, organizado con el patrocinio de la Fundación Mancuso. Además del ITET, participan en el evento las demás escuelas que operan en el territorio de S. Agata, de todos los niveles, escuelas infantiles, primarias y secundarias. La

participación en el evento es una de las actividades extracurriculares de orientación de entrada para todas las escuelas, como parte del proyecto TUTTI INSIEME. De hecho, todos los alumnos de las distintas escuelas, especialmente los alumnos BES, actúan o presentan algo como para mostrar los proyectos y las distintas actividades que se realizan en la escuela a la que pertenecen, con el fin de fomentar la inscripción en los primeros cursos de secundaria superior.

Ese día, los alumnos con necesidades educativas especiales del ITET formaron una banda de música, de la que A. es el solista de la pandereta. Durante los ensayos en la escuela, con la colaboración de los alumnos que ya se han graduado en ITET y tocan instrumentos musicales, el profesor de pedagogía terapéutica comprendió la aptitud de A. para el ritmo, que sigue y ejecuta correctamente. Además, el profesor percibió su considerable interés por las bandas de música, especialmente la de su ciudad natal, Longi, un pequeño pueblo de montaña de unos 2.000 habitantes que está especialmente atento a la conservación de sus tradiciones populares, de las que A. está fascinado.

Figura 20

La banda de música del ITET, participación en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, 23/10/2019



Nota. Actividad extraescolar en el proyecto TUTTI INSIEME: la banda de música ITET interpreta piezas de música ligera.

Esta actividad también es altamente inclusiva, los niños de ITET BES se encuentran compartiendo la experiencia de la banda de música con otros alumnos, actúan con naturalidad, están contentos de estar allí, aceptan los aplausos de los presentes, incluidos sus padres que se emocionan y se emocionan al ver a sus hijos actuando como y con otros (Diario de campo, 23/10/2019).

Al entrar en el aula, me entero por los alumnos de que ha comenzado el parón docente, es decir, una semana, a partir de la finalización del primer cuatrimestre el 9/12/2019, durante la cual los profesores no abordan ni temas nuevos relacionados con su disciplina ni preguntas o pruebas escritas, sino que realizan estudios disciplinares en profundidad para el beneficio de los alumnos. Este estatus y la proximidad de las vacaciones de Navidad hacen que los estudiantes de 1 SM estén especialmente eufóricos.

Es la hora de dibujar, y el profesor asigna una proyección ortogonal de dos figuras planas, un rectángulo y un triángulo, dibujadas en la pizarra con sus medidas, que los alumnos tienen que reproducir en su tablero de dibujo (álbum). A. ha determinado por sí mismo el tema a dibujar y colorear, el belén, del que conoce los personajes humanos y animales.

Como muestra de la inclusión, observo que mientras A. está ocupado dibujando y coloreando su belén, el profesor de pedagogía terapéutica recorre los pupitres y ayuda a todos los alumnos con la tarea asignada por el profesor de dibujo, haciendo lo posible por apoyarlos aconsejando, corrigiendo, animando y respetando el potencial de cada uno (Diario de campo 11/12/2019).

En cuanto a la capacidad de participar en interacciones sociales con el grupo de compañeros A, es muy positivo con sus compañeros, se sabe sus nombres, se acerca a ellos con curiosidad para ver qué hacen o dicen, tiene contacto físico, los abraza y no

rehúyen y corresponden. Hoy han decorado el aula con un pequeño árbol de Navidad, rayas en las paredes y un lazo rojo en la puerta, que A. ha colocado junto a sus compañeros.

Tras el tiempo de dibujo, los alumnos tienen un descanso de 10 minutos, durante el cual A. se come un bocadillo, con torpeza y desmaña. A. está acompañado por dos auxiliares, uno de autonomía y comunicación, que le ayuda a realizar las operaciones relacionadas con el aprendizaje, de acuerdo con el profesor de apoyo, y otro de autonomía personal, que le acompaña en las operaciones relacionadas con la merienda y sus necesidades fisiológicas. Los tres le recuerdan a A. la forma de sujetar el sándwich y los bocados que debe dar, ya que no se ha comido todo el sándwich sino sólo la mitad, la otra mitad se guarda en la mochila. A. se comporta de forma afectuosa y respetuosa con las tres figuras, las saluda abrazándolas y besándolas, y ellas le corresponden con afecto. Así que las relaciones establecidas son muy buenas.

Al final del recreo, nos trasladamos, junto con algunos de los alumnos (otros están ocupados en la sala principal haciendo actividades de orientación), a otro complejo, porque nos ha avisado un compañero sobre el belén que se está montando.

Nos guiamos por A., que consigue moverse bien, con total autonomía, dentro y fuera del recinto escolar porque lo conoce, después de más de dos meses de escuela.

Cuando llegamos al otro edificio hay otros profesores de pedagogía terapéutica con sus alumnos con necesidades educativas especiales y otros asistentes.

En un rincón del pasillo de la escuela, sobre dos pupitres unidos, deciden montar la cuna. A. está muy implicada: ayuda a la profesora a recoger el material en otra sala, papel, corcho y figuritas, que, según explican, se hacían durante los años escolares en el colegio, con moldes de escayola, y luego, una vez secos, se coloreaban. Hay otros alumnos que

participan en el montaje del belén, unos más implicados, otros menos, pero todos juntos y contentos de hacer el belén. Algunos de los profesores empiezan a montar, hacen la gruta con corchos, colocan el papel de estrellas en la pared, para evocar la noche santa, ponen las otras figuras de los pastores con las ovejas, los ángeles encima de la gruta y el que anuncia a los pastores.

El montaje del belén provoca un poco de confusión y desconcierto: entre las cosas que se utilizan para montar el belén, falta la estatuilla de la Virgen... A. y su profesor entran en una habitación y la encuentran, se pone muy contento, y consigue colocar la estatuilla perfectamente dentro de la cueva, junto a Jesús y junto a San José (Diario de campo, 11/12/2019).

Figura 21

Montaje del belén del ITET, diciembre de 2019



Nota. Ambiente navideño en el ITET por el montaje del belén.

El belén está terminado, aunque aún quedan algunos detalles por pulir.

La actividad que observé se enmarca en el ámbito de la enseñanza inclusiva, ya que los alumnos que participaron (sin discapacidad y con necesidades educativas especiales) estuvieron juntos y compartieron un tiempo con un objetivo muy concreto: montar el belén. Este momento de socialización disminuye, considerablemente, las diferencias entre los alumnos (Diario de campo, 11/12/2019).

Otro aspecto que me llamó la atención en la organización de la escuela que observé es que no hay un aula dedicada a los alumnos con necesidades educativas especiales. Realizan sus actividades en el aula junto con sus compañeros sin discapacidad. De este modo se consigue una verdadera inclusión en la referencia, no sólo en cuanto a la presencia del alumno discapacitado, sino sobre todo en cuanto a las actividades que realiza en el aula junto con sus compañeros, y la lección en la biblioteca es una prueba de ello (Diario de campo, 11/12/2019).

Estamos en el gimnasio, gracias a la disponibilidad del profesor de motricidad durante su hora libre, se realiza una clase en el gimnasio con los alumnos del BES. Durante la explicación de cómo realizar los ejercicios, el profesor de ejercicios explica en voz alta y, si es necesario, llama la atención de los alumnos que se distraen con facilidad; primero muestra cómo realizar el ejercicio él mismo y luego va llamando uno a uno a los alumnos que se acercan para que le repitan lo que debe hacer. Si alguien no ha entendido bien las instrucciones, el profesor repite la explicación y le ayuda físicamente, sobre todo a los que tienen más dificultades, garantizando así un trato uniforme a todos. Cuentan con el apoyo de sus profesores, que les animan y animan, de asistentes que les cuidan y les ayudan con sus dificultades, y también de otros alumnos de otras clases. Realizan

Estudio de las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales

ejercicios sencillos: zigzags, saltos con los pies juntos y separados, saltos mortales en la colchoneta, subidas y bajadas en la barra de la pared sueca, equilibrios en la viga. El último juego es un juego de grupo: todos los alumnos, profesores y asistentes se colocan en círculo y se pasan la pelota a quien quieran, ocupando su lugar, ¡cada vez más rápido! Los niños están contentos y esperan esta clase cada viernes, porque se divierten y están todos juntos

(...) es bonito ver cómo se animan los unos a los otros, se alegran de que lo hayan conseguido, se aplauden mutuamente, y también buscan la aprobación de sus profesores. Es un momento agradable de ver, sobre todo cuando ves la felicidad en sus caras cuando consiguen o fallan en el salto mortal, se consuelan unos a otros y alguien más experimentado da consejos a los demás sobre cómo hacer los ejercicios. La presencia de alumnos de otras clases representa la aplicación del método de educación entre iguales, fundamental en el proceso de inclusión escolar (Diario de campo, 20/02/2020).

Figura 22

ITET: lección de ciencias del ejercicio en el gimnasio



Nota. En el gimnasio, los alumnos de ITET realizan diversos ejercicios guiados por sus profesores y ayudados por sus compañeros.

A., al igual que todos los demás alumnos que he observado hoy, presta atención a las explicaciones e instrucciones del profesor de ejercicios, y no se frena a la hora de realizarlos. Al cabo de un rato se cansa y quiere descansar sentado en la silla. Si su profesor de pedagogía terapéutica le anima, está encantado de seguir trabajando. Y espera, al final del ejercicio que ha hecho, un abrazo, un choque de manos que le reconforta y tranquiliza (Diario de campo, 20/02/2020).

La fase de observación no participante en el aula del ITET, a la que nos referimos en nuestra investigación, termina a finales de febrero de 2020, y nadie entre el director, los profesores, los auxiliares, el personal y los operadores de la escuela, y entre la gente de a pie, las familias y los representantes de los organismos públicos y privados, incluso los políticos locales y nacionales, podría haber imaginado lo que ocurriría unas semanas después. La rápida propagación del Covid y la facilidad de contagio hicieron que se emitieran decretos legales de cierre de la escuela, suspendiendo todas las actividades docentes y las de los órganos de gobierno.

Junto con la escuela, también se cerraron las actividades económicas que pudieran animar a la gente a reunirse y responsabilizarse de la propagación del virus. Es como si Italia, Europa y el mundo entero se hubieran paralizado.

Vivir en estas condiciones nos lleva a todos los profesores y padres a pensar en la regresión existencial, además de cognitiva, que todos los adolescentes, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales, pueden haber experimentado. La introducción de la enseñanza a distancia no ha mejorado la situación, de hecho las conexiones, que no siempre son fáciles, lineales y aunque se restablezcan, no tienen ni tendrán nunca el mismo impacto, la misma calidez de una mirada, un abrazo o una

sonrisa que, en cambio, son parte integrante de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5. Discusión de los resultados, objetivos de la investigación y categorías de análisis.

En los siguientes párrafos exponemos la Discusión de los resultados de nuestra investigación, tratando de destacar si se han alcanzado los objetivos y en qué medida.

Una vez esbozado el problema de nuestra investigación, hemos definido los objetivos generales y luego los específicos.

A partir de esto último, la información que obtuvimos durante el trabajo de campo se analizó según las categorías de análisis, descritas en el capítulo tres en la sección 3.2:

- 1) ORGANIZACIÓN ESCOLAR
- 2) PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA
- 3) DIDÁCTICA GENERAL Y ESPECIAL
- 4) OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES.

4.5.1. Organización escolar.

El primer objetivo general señala "Conocer la planificación didáctica en una visión puramente inclusiva", al que se vincula el objetivo específico "Analizar la planificación didáctica del centro, el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF), el Plan Anual de Inclusión (PAI), y la relativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Proyecto de Vida".

La información recopilada con la herramienta de investigación relacionada con el análisis de los documentos más importantes del ITET, cuyos resultados se muestran en las tablas del capítulo cuatro, se refiere a la categoría de análisis ORGANIZACIÓN ESCOLAR, a través de cuyas dimensiones atribuidas se ha querido conocer el

funcionamiento de la organización escolar, las personas, los órganos colegiados y sus funciones realizadas para lograr un buen nivel de inclusión.

El análisis de los documentos de la escuela, en el que se llevó a cabo la investigación, fue un estudio cuidadoso, preciso y difícil, dadas las diversas modificaciones, adiciones, actualizaciones y correcciones que estos documentos han sufrido en poco tiempo. Los documentos fueron extraídos del sitio web oficial de la escuela.

Los principales documentos escolares analizados, recordemos, son el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF), el Plan Anual de Inclusión (PAI), el Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Proyecto de Vida.

El primer documento que se va a estudiar y analizar es el Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF) del ITET.

El PTOF lo elabora la comisión especial designada por el director de la escuela, utilizando un formato sencillo con instrucciones precisas dictadas por el Ministerio de Educación italiano.

La estructura proporcionada por el MIUR, contiene cinco secciones, a su vez, subdivididas en subsecciones, que pueden ser personalizadas por cada escuela según las peculiaridades de su contexto y sus especificidades educativas y didácticas.

Las seis tablas, presentadas en el capítulo cuatro, se refieren a la sección de la organización escolar de ITET, y resumen en particular las funciones de los colaboradores del director del centro, de los jefes de departamento, de los profesores encargados de las funciones instrumentales, de las personas de contacto y de los coordinadores, de las comisiones y de los jefes de departamento, de los coordinadores de clase y, por último, de las oficinas administrativas.

Esta primera parte del análisis documental ha mostrado que el PTOF del ITET es un documento elaborado de acuerdo con las disposiciones ministeriales vigentes, con un lenguaje sencillo, conciso, muy eficaz y fácil de consultar. Para garantizar una comprensión directa y esquemática de la estructura organizativa de la escuela, sería conveniente incluir alguna información sobre el director de la escuela e incluir un organigrama.

El análisis del PTOF pone de manifiesto, dentro de la organización escolar de ITET, las figuras encargadas de la inclusión, véase la tabla 18.

Las figuras son la Persona de Contacto para la Inclusión, la Persona de Contacto H y la Persona de Contacto para los alumnos DSA que, en cumplimiento de la normativa vigente sobre integración e inclusión, realizan tareas específicas capaces de mejorar el proceso inclusivo de los alumnos pertenecientes a la categoría BES. De la entrevista realizada al colaborador del director de la escuela, concretamente al subdirector, se desprende que todas las funciones atribuidas a las figuras encargadas del proceso de inclusión estaban centralizadas en sus manos (hasta hace unos años era profesor de apoyo). Por tanto, el subdirector, además de realizar las actividades docentes relacionadas con su asignatura y las de un estrecho colaborador del director del centro, también realizaba las de las personas de contacto de inclusión. Para garantizar una mayor fluidez en las operaciones, más bien delicadas, del proceso de integración e inclusión, sería deseable delegar las funciones de los tres árbitros de inclusión en otros tantos profesores motivados y bien formados.

Otra figura muy importante en el proceso de Inclusión es el Coordinador de Clase, cuyas funciones se muestran en la tabla 20, ya que está en contacto directo con los alumnos y puede identificar, tras un periodo de observación inicial, cualquier caso de alumnos BES.

Es aconsejable, en la elección ad personam del coordinador por parte del director de la escuela, tener en cuenta al profesor de pedagogía terapéutica, si hay uno en la clase.

De hecho, al estar presente durante un elevado número de horas, nueve o dieciocho a la semana, y teniendo en cuenta su formación especializada en actividades docentes y prácticas inclusivas, puede convertirse fácilmente en un punto de referencia para los alumnos y así intervenir, de acuerdo con los demás profesores, para planificar y poner en marcha intervenciones a favor de la inclusión escolar.

Una vez concluido el análisis sobre el PTOF, analizamos otro documento importante, el Plan Anual de Inclusión (PAI).

Se trata de una herramienta de resumen y planificación en relación con las actividades inclusivas implementadas por la escuela. El PAI elaborado según la CM 8 (2013) por el Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI) recoge en la primera parte la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) presentes en la escuela en el curso escolar de referencia, especificando el tipo de dichas necesidades, es decir, si se trata de alumnos con discapacidad, con trastornos específicos de aprendizaje o con desventajas socioculturales, lingüísticas o de comportamiento.

En la segunda parte, el PAI establece los recursos profesionales específicos internos asignados para intervenir didácticamente en la educación de los alumnos (profesores de pedagogía terapéutica, y auxiliares curriculares, de comunicación, de autonomía y de higiene personal), y los recursos profesionales externos al centro que intervienen en las actividades educativas inclusivas, como el personal no docente, las familias, los centros sociosanitarios locales, las autoridades locales y las asociaciones de voluntarios.

La tabla 23 de los resultados del análisis documental del PAI pone de manifiesto qué componentes internos y externos están implicados, y con qué responsabilidades precisas

están investidos en el proceso de avance de la inclusión. En el caso de los componentes internos del centro, se trata de funciones que van desde la elaboración de planes de estudio adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades cognitivas de los alumnos, pasando por la organización de los diferentes tipos de apoyo y evaluación inclusiva que también tendrán en cuenta el nivel de independencia personal y responsabilidad social de cada alumno, hasta la organización de cursos de formación y actualización profesional para los profesores sobre metodologías y pedagogía inclusivas. Entre los componentes externos, el cuadro en cuestión no menciona nada sobre la familia y los Centros Territoriales de Apoyo e Inclusión.

El ITET es consciente de la importancia fundamental de la colaboración mutua con los componentes externos mencionados, imprescindibles para mejorar la inclusión escolar y facilitar la inclusión social, y en la segunda parte de la planificación del PAI para el siguiente curso escolar, prevé una mayor implicación de los recursos del área y un aumento de la colaboración con las familias en lo que se refiere a la planificación de las intervenciones inclusivas, la puesta en común de las decisiones tomadas por el centro, el seguimiento de los procesos inclusivos para mejorarlos y la implicación en la elaboración del PEI, PDP y PDF.

Podemos afirmar que la visión inclusiva que el ITET pretende tener a nivel programático, se realiza según un enfoque integrado en cuyo centro está la escuela que se construye y mejora como comunidad centrada en el aprendizaje, en la que los protagonistas, en estrecha colaboración y cooperación, trabajan por un objetivo común: elaborar planes de estudio cada vez más adaptados a las necesidades especiales de los alumnos, prestar atención a las fases de transición de la continuidad de los estudios, garantizar facilidades para la autonomía social y la inserción laboral.

Considerando que el PTOF es el primer y más importante proyecto que debe elaborar el centro y que el PAI representa la planificación para el incremento de la inclusión escolar, teniendo en cuenta los resultados del análisis documental relativo a la organización del centro, podemos afirmar que los objetivos, tanto generales como específicos, se han alcanzado, de hecho la planificación didáctica del ITET tiene una visión inclusiva.

4.5.2. Planificación didáctica.

El segundo objetivo general de nuestra investigación dice textualmente "Analizar los proyectos didácticos realizados por la escuela secundaria a favor de los alumnos con necesidades educativas especiales" y el específico "Conocer los principales tipos de proyecto más utilizados en la escuela secundaria de Sicilia occidental (provincia de Messina) a favor de los alumnos con discapacidad (DVA), cuyo objetivo final es la transición a la vida adulta".

El objetivo de esta investigación, recordamos, es conocer, dentro de la oferta educativa propuesta por el centro en estudio ITET, cuáles son los proyectos didácticos que se van a implantar y/o proponer a todo el alumnado durante el trienio 2019/2022. En particular, conocer y analizar los proyectos para alumnos con necesidades educativas especiales, cuyo objetivo final es la transición a la vida adulta, no tanto como inclusión en el mundo laboral, sino como adquisición de competencias curriculares y transversales, como la independencia y la autonomía, indispensables para la inclusión escolar y social y para una vida futura autónoma y feliz.

De la tabla 24 presentada anteriormente y producida por el análisis documental del PTOF, se desprende que los proyectos de alternancia escuela-trabajo tienen una

importancia considerable dadas las peculiaridades de los cursos de estudio. Igualmente importantes son los proyectos previstos como extensiones curriculares: los relativos a la orientación de entrada para facilitar la elección de centro por parte de los alumnos y las familias, la certificación en lenguas extranjeras, el desarrollo de las competencias digitales e informáticas, el conocimiento y el respeto de los principios de legalidad y ciudadanía europea, la lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso, la valorización del medio ambiente y del territorio, la mejora de las actividades de escritura y lectura y de las competencias en lengua italiana y en matemáticas.

En cuanto a la inclusión, existe el Proyecto del Instituto para la Inclusión, compuesto por el proyecto TUTTI INSIEME, el Proyecto de Recuperación y Consolidación del Aprendizaje y el Proyecto de Orientación Entrante y Saliente. ITET es una de las pocas escuelas de la zona que ofrece un Proyecto de Instituto para la Inclusión como parte de su oferta educativa.

El proyecto que interesa a nuestra investigación es TUTTI INSIEME (TODOS JUNTOS), porque tiene como objetivo último la transición a la vida adulta de los alumnos de BES para la adquisición de aquellas competencias, disciplinares y transversales, capaces de facilitar su inclusión primero escolar y luego social. Trataremos las conclusiones del proyecto, con más detalle, en el capítulo cinco relativo a las propuestas para mejorar su valor psicopedagógico.

El último documento que se somete a análisis es el Plan Educativo Individualizado (PEI), elaborado por el Consejo de Clase para el alumno perteneciente a la categoría BES incluido en la clase objeto de nuestro estudio de caso de investigación.

De hecho, se trata de un documento de planificación didáctica, que garantiza que los alumnos con discapacidad puedan beneficiarse de objetivos didácticos, actividades y

estrategias perfectamente adaptadas a las peculiaridades individuales y específicas de cada uno de ellos.

El PEI se elabora de acuerdo con la Ley 104 (1992) y el Decreto Legislativo 66 (2017) por los centros de enseñanza secundaria que utilizan un modelo, en virtud de la autonomía de la que gozan, ajustado con adiciones y/o modificaciones según las peculiaridades de los casos concretos.

El PEI es un documento extremadamente confidencial, ya que contiene información relativa a los datos sensibles del alumno en relación con su salud, y no se mencionará aquí, ni se incluirá el documento entre las referencias bibliográficas, ya que no es de consulta pública. La investigación, dirigida por los expertos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València, conscientes de la confidencialidad del documento en cuestión, ha realizado el análisis documental en cumplimiento de la normativa de privacidad (DLgs101, 2018), e informando de los resultados obtenidos única y exclusivamente en el ámbito de la investigación y publicados en esta tesis doctoral.

El PEI elaborado por el ITET referente al alumno A., es de tipo diferenciado, es decir, se aparta de las indicaciones ministeriales sobre los programas y está redactado sobre un modelo completo y exhaustivo, esquematizado a partir de las disposiciones dictadas por la ICF, que ve la subdivisión en funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación y factores ambientales, según informó el subdirector durante la entrevista.

La consulta del PEI, a efectos de esta investigación, tiene como objetivo analizar la programación didáctica desde un punto de vista puramente inclusivo, con especial referencia a las acciones formativas e intervenciones para desarrollar el área de

autonomía con el fin de facilitar la transición del alumno a la vida adulta, y verificar la presencia de disposiciones que forman parte de su Proyecto de Vida.

El análisis del PEI, cuyos resultados se pueden ver en la tabla 2, expuesta anteriormente, aunque muestra la ausencia de cualquier referencia a la transición a la vida adulta, pone de manifiesto, por un lado, las acciones a implementar para desarrollar el sentido de autodeterminación del alumno, de manera que sea capaz de tomar decisiones libremente, y por otro lado, las relativas al desarrollo de aquellas habilidades que han de emplearse en la vida escolar cotidiana para tener la facilidad de sentirse incluido en la escuela y en la sociedad.

Desde el punto de vista de la planificación, el PEI, tal y como está estructurado el ITET, es una herramienta que garantiza la inclusión escolar y prepara para la inclusión social. Hay que destacar la falta del Proyecto de Vida, que debería adjuntarse al PEI.

El proyecto de vida o proyecto individual representa una de las formas más importantes de colaboración entre la escuela, el municipio y las autoridades sanitarias locales. La información relativa al Proyecto de Vida del alumno, deducida del análisis del PEI del ITET, se refiere por parte de las Autoridades Sanitarias Locales a la prestación de determinadas ayudas o servicios fundamentales para la inclusión, como el transporte, la accesibilidad y usabilidad de los espacios físicos de los centros y, sobre todo, la presencia de auxiliares para la autonomía, comunicación e higiene personal del alumno, que colaboran en el aula con el profesor de apoyo. La información obtenida por el centro escolar es deducida por el profesor de apoyo, que en los primeros periodos del curso escolar, a través de la observación atenta y escrupulosa del alumno y tras consultar la documentación médico-sanitaria, puede conocer sus características cognitivas y conductuales, sus capacidades, sus potencialidades, sus límites, las habilidades que posee y que debe adquirir en cuanto a su autonomía personal y social, y finalmente sus

intereses. Esta información es la base para la planificación de las acciones pedagógicas y educativas, los objetivos más cercanos al alumno y las habilidades que le permitirán desarrollar su autoestima y autodeterminación.

Para que el Proyecto de Vida se acerque lo más posible a las necesidades educativas especiales del alumno al que se refiere, debería elaborarse ya en la etapa de preescolar, de modo que los profesores de secundaria puedan disponer de una información valiosa para orientarse mejor en la elección de las acciones educativas y pedagógicas y en las propuestas formativas que deben dirigirse al alumno.

Lo que falta en el PEI analizado en esta investigación es la falta de un Proyecto de Vida según una proyección de futuro, para que las intervenciones educativas y didácticas, curriculares y extracurriculares, propuestas también después del periodo escolar, puedan ser seguidas por el alumno con necesidades educativas especiales y le permitan construir su autodeterminación, su voluntad de decidir y su derecho a ser un adulto responsable. La necesidad de elaborar el Proyecto de Vida del alumno con necesidades educativas especiales en una proyección de futuro es para evitar formas de regresión existencial y cultural, ya que, una vez finalizada la educación secundaria, ya no tiene ninguna salida profesional o social, sino que se ve obligado a quedarse en casa.

La importancia de la colaboración entre todos los agentes implicados la escuela, la familia, los servicios sociales y sanitarios, los servicios educativos, las asociaciones deportivas, recreativas y de ocio, es evidente para conseguir un nivel de calidad de vida importante para la autonomía e independencia personal, social y laboral del alumno discapacitado.

4.5.3. Educación general y especial

Asociados al segundo objetivo general hay otros dos específicos, a saber: "Analizar las actividades docentes y extraescolares, inherentes al proyecto de transición a la vida adulta, para comprender qué condiciones favorecen, frenan o impiden la inclusión en la vida escolar cotidiana" y "Observar el proceso de enseñanza por parte del profesorado ordinario y de apoyo, el uso de herramientas y metodologías didácticas el nivel de aprendizaje basado en proyectos alcanzado por los alumnos en cuanto a las competencias disciplinarias y transversales para permitir su plena inclusión en la escuela y, por último, identificar los vínculos entre el aprendizaje basado en proyectos y la inclusión".

La categoría de análisis en cuestión, EDUCACIÓN GENERAL Y ESPECIAL, obtuvo la información a analizar a través del trabajo de campo, las entrevistas, los grupos focales y, en particular, la observación no participante dentro y fuera de clase. La observación de las actividades pedagógicas diarias realizadas en la escuela, que también incluían las relacionadas con el proyecto TUTTI INSIEME, permitió concluir que se aplicaron todas las metodologías de la Educación Especial y, por las razones que se expondrán a continuación en este apartado, se alcanzaron los objetivos específicos mencionados anteriormente.

Por las razones que explicaremos en el apartado de las limitaciones de la investigación, todas las actividades extracurriculares del proyecto TUTTI INSIEME no se desarrollaron como estaba previsto.

La única actividad extracurricular realizada, descrita en detalle sobre los resultados de la investigación, fue la participación de los alumnos del ITET en el Día Internacional de la Discapacidad, celebrado en diciembre de 2019, con el patrocinio de dos importantes autoridades locales de la zona una el Ayuntamiento de S. Agata Militello, en el que se

encuentra el colegio, y la Fundación Mancuso, que se ocupa de las personas con discapacidad.

Recordamos que el proyecto, de carácter integrador, prevé también la realización de actividades de orientación a la entrada en colaboración con los institutos de primer grado y tiene como objetivo familiarizar a los estudiantes de último curso de ITET con la oferta educativa.

En el Día Internacional de las Personas con Discapacidad actuaron todos los alumnos de BES de los distintos centros, los alumnos de ITET con la banda del centro, junto con sus compañeros, interpretaron un sencillo repertorio de música ligera. El evento se organizó con precisión, pero hay que señalar algunos condicionantes que dificultan la participación de los estudiantes de BES.

Debido a los retrasos y las demoras en los trámites burocráticos tras los acuerdos entre el ITET y las autoridades locales en relación con la asignación de los servicios de asistencia esenciales para asistir a la escuela, algunos alumnos BES no utilizan el servicio de transporte ni cuentan con un asistente de autonomía y comunicación. Estas interrupciones provocan serias dificultades para que los alumnos asistan a la escuela, salvo en el caso de nuestro A. que es acompañado a la escuela, y por lo tanto al evento, todas las mañanas por su padre, con repercusiones negativas en su trabajo.

Los resultados de la observación no participante en el aula, tanto de las actividades extraescolares como de las realizadas en la escuela, muestran que las didácticas generales y especiales implementadas, respectivamente por los profesores curriculares y los profesores de pedagogía terapéutica, se caracterizan por acciones educativas que respetan los tiempos y modos de aprendizaje de todos los alumnos y, en particular, del alumno con necesidades educativas especiales.

El clima y la gestión de aula es la primera estrategia que se considera importante para garantizar la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales. En nuestro estudio de caso, se trataba de una clase de primer año de apenas diez alumnos, en la que los profesores no se esforzaron por sustituir el concepto de prejuicio contra los alumnos BES por el de respeto mutuo, tolerancia y consideración especial de su diversidad. Podemos decir, por tanto, que se trata de una clase inclusiva en la que el alumno A. permanece la mayor parte del tiempo de clase, realizando, en la medida de lo posible, las mismas actividades docentes que sus compañeros con los que ha establecido relaciones sociales positivas y de colaboración.

Durante las clases de italiano, se aplicaron estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades de escucha y comprensión en la biblioteca. Los primeros facilitaron a todos los alumnos la comprensión del texto y la mejora de la memoria y las capacidades de análisis y síntesis.

Las segundas, las estrategias metacognitivas, en cambio, aplicadas en todas las actividades docentes bajo nuestra observación, permiten el aprendizaje de normas de buena convivencia en la comunidad escolar que serán utilizadas en otros contextos sociales, como la sociedad en la que vive el alumno con necesidades educativas especiales. Estas estrategias pretenden desarrollar en él una mayor responsabilidad, una mayor propensión a la autodeterminación, es decir, a desarrollar la capacidad de elegir, de forma autónoma, aquellas opciones que le son más afines, más cercanas a su forma de ser. Durante la actividad de audición realizada en la biblioteca, nuestra observación constata cómo la inclusión didáctica también se logró a favor del alumno con necesidades educativas especiales en tanto que realizó la misma actividad que la clase, con las simplificaciones necesarias, logrando interactuar con sus compañeros y profesores.

El examen de inglés, en cambio, es una actividad docente caracterizada por la participación en la cultura de la tarea, dirigida a nuestro alumno que sigue una programación diferenciada, una actividad centrada no tanto en los contenidos disciplinares como en los elementos de socialización y participación social dentro de la clase.

Las otras actividades observadas durante el trabajo de campo, la preparación de la cuna, la actividad deportiva en el gimnasio, también convergen hacia un objetivo común de socialización, una habilidad indispensable para la inclusión escolar y la preparación para la inclusión social. En éstas y en todas las actividades docentes observadas se aplicaron estrategias de aprendizaje cooperativo (aprendizaje cooperativo, educación entre pares y tutoría) cuyas interacciones entre pares, hechas de respeto mutuo, motivación, complicidad, colaboración y ayuda mutua, procuraron una mejora en el aprendizaje de todos los alumnos involucrados y en la inclusión.

En cuanto a la presencia y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los resultados de la observación también mostraron efectos positivos.

Para el alumno de nuestro estudio de caso, el uso de las TIC, el ordenador en el aula de informática con software didáctico auxiliar, la pizarra interactiva en el aula, la tableta, el smartphone y la calculadora (durante las clases de matemáticas funcionales sobre el uso del euro), le permitieron tener oportunidades de aprender y sentirse incluido en el grupo de clase.

La observación realizada en el marco del estudio de caso en el ITET, pretende poner de manifiesto la eficacia del proceso de enseñanza en cuanto al aprendizaje de aquellas competencias curriculares y transversales que permiten al alumno con necesidades educativas especiales adquirir independencia, autonomía, garantizarle la inclusión

escolar y prepararle para la inclusión social. Los resultados obtenidos en el trabajo de campo muestran fuertes vínculos entre las competencias mencionadas y la inclusión escolar.

De hecho, los aprendizajes adquiridos por el alumno en cuanto al uso del euro, de los dispositivos digitales, de la comprensión de textos, pero también en cuanto a la comprensión del respeto a las normas de comportamiento dentro de la escuela, le permitieron poder superar sus propias dificultades y poder mostrar las habilidades adquiridas, relacionarse con el grupo, poder sentirse parte activa en el aula y poder sentir una sensación de bienestar en la escuela.

Hay condiciones que, por desgracia, ralentizan el proceso de aprendizaje e inclusión. Estas condiciones se encuentran en las necesidades educativas especiales del alumno. Debido a su condición, la discapacidad intelectual con connotaciones de severidad, algunas funciones cognitivas están deterioradas como la memoria, la capacidad de mantener un nivel constante de atención y concentración comprometida por las terapias farmacológicas, y el periodo de adolescencia que atraviesa A. suele provocar inconstancia en el carácter. Todo ello conlleva una ralentización del trabajo didáctico previsto y planificado por el profesor de pedagogía terapéutica, tal y como se estableció elaborar el PEI, ya que la coacción dirigida a A. en la realización de una tarea que no le gusta en ese momento, podría ser contraproducente, teniendo efectos negativos como el excesivo nerviosismo y la ineficacia en el aprendizaje.

En correspondencia con estos momentos particulares es indispensable recurrir a la individualización de la enseñanza, que prevé respetar los tiempos y métodos de aprendizaje del alumno BES, y recurrir a la educación emocional, es decir, aplicar aquellas estrategias de control de las emociones para que no sean obstáculos para el aprendizaje. Para aplicar estas estrategias inclusivas, son indispensables las

competencias emocionales que poseen los profesores, tanto los curriculares como los de pedagogía terapéutica, y una formación profunda en educación general y especial. Las competencias emocionales en el profesorado suelen ser innatas, como la empatía, la solidaridad, la autoría, la comprensión, que harán aflorar esos comportamientos positivos y colaborativos en el alumno BES, facilitando la labor docente y la consecución de los objetivos marcados. La formación y la actualización continua son muy importantes porque permitirían a los profesores conocer los últimos estudios sobre didáctica y adaptarse a las necesidades siempre cambiantes de los alumnos.

4.5.4. Opiniones de los participantes.

El último objetivo general de nuestra investigación es "Estudiar las funciones de la escuela para la transición a la vida adulta de alumnos con necesidades especiales", y los específicos relacionados "Observar el proceso de autonomía personal y social de los alumnos durante las actividades incluidas en el proyecto de transición a la vida adulta" y "Identificar las condiciones que favorecen, frenan o impiden la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad".

En referencia a los últimos objetivos, generales y específicos, es muy importante identificar la misión del ITET, que es la inclusión, aspecto fundamental para la escuela, de hecho, el diseño del itinerario educativo por competencias garantiza que las actividades educativas - didácticas, individualizadas y personalizadas, aseguren el normal itinerario de aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la aplicación del PEI y del PDP (ITET, 2020).

La categoría de análisis en cuestión, opiniones de los participantes, encontró la información de las entrevistas con el director de la escuela y su colaborador y del grupo focal con los profesores curriculares y de apoyo. Esta información se caracteriza por un fuerte componente subjetivo, ya que se pidió a los protagonistas que expresaran, a partir de su experiencia personal, convicciones, opiniones, propuestas y alternativas precisas para mejorar la configuración organizativa de la escuela con el fin de desarrollar el proceso de adquisición de autonomía e independencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, y el proceso de inclusión escolar que garantice el pleno derecho, en el futuro, a una vida independiente y feliz.

Las entrevistas y el grupo de discusión, cuya guía puede verse en los Apéndices 5 y 6, resultaron ser herramientas de recogida de datos realmente eficaces para nuestra investigación, y se obtuvo una valiosa información que podemos reunir en dos grandes temas: la formación y la inclusión.

La formación profesional del profesorado, tanto curricular como de pedagogía terapéutica, especialmente en temas de inclusión, representa una de las piedras angulares en las que se basa el éxito de la oferta educativa elaborada por el centro en beneficio de sus alumnos. La formación de calidad es esencial para los profesores que desean satisfacer las necesidades educativas y pedagógicas de los alumnos, hasta el punto de que la Ley 107 (2015) sobre la última reforma del sistema escolar italiano, la define como obligatoria. Sin embargo, lo que se desprende de las entrevistas y del grupo de discusión es una desvalorización de la actividad educativa, casi una impaciencia por parte de los profesores por tener que cumplir con esta obligación. Se espera que el Ministerio de Educación dé indicaciones que puedan cambiar a mejor la forma de impartir la formación, garantizando una pluralidad de ofertas capaces, por un lado, de

intrigar y seducir a los profesores para que se formen y, por otro, de satisfacer las necesidades de los alumnos.

En cuanto a la otra cuestión abordada por los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica que participaron en el grupo focal, a saber, la inclusión y los aspectos prácticos de la enseñanza inclusiva, surge un panorama bastante complicado, lleno de contradicciones que ralentizan el proceso.

Se hace referencia al no reconocimiento de la corresponsabilidad educativa del alumno BES por parte de muchos de los profesores curriculares que prefieren delegar, de forma global, en el profesor de pedagogía terapéutica la responsabilidad de elaborar el PEI y poner en marcha todas las formas de actuación didáctica para conseguir los objetivos marcados.

Esto menosprecia la figura del profesor de pedagogía terapéutica cuya motivación en el desempeño de esta profesión se pone a prueba, con las consiguientes repercusiones en la calidad de la educación especial. Para superar estos inconvenientes, el grupo de discusión, y antes el vicedirector durante la entrevista, sugieren el retorno, para la asignación del profesor de apoyo al alumno BES, de las materias que asegurarían una mayor correspondencia entre la preparación universitaria y especializada del profesor y las necesidades de formación del alumno; y sugieren la aplicación de la co-enseñanza que aseguraría una mayor gratificación para el profesor de pedagogía terapéutica al poder enseñar también su disciplina a toda la clase.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V CONCLUSIONES

5.1. REENCUADRAR EL PROBLEMA.....	380
5.2. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.....	384
5.3. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	387
5.4. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	393
5.4.1. Limitaciones de la Investigación.....	394
5.4.2. Futuras líneas de investigación.....	397

5.1. Reencuadrar el problema

En esta tesis hemos abordado el estudio de las funciones y intervenciones didácticas implementadas por las escuelas secundarias superiores italianas para fomentar la transición a la vida adulta y desarrollar el proceso inclusivo a favor de los alumnos incluidos en la categoría de necesidades educativas especiales marcada con el acrónimo BES.

En particular, hemos analizado las funciones e intervenciones expresadas a través de una de las metodologías de enseñanza más innovadoras y utilizadas en los últimos tiempos tanto en las escuelas italianas como en las extranjeras, el trabajo por proyectos. Los proyectos, concebidos y aplicados en favor de una categoría de alumnos BES, es decir, los que tienen una discapacidad intelectual grave, tienen como objetivo principal ayudarles a adquirir competencias disciplinarias y transversales que faciliten la transición a la vida adulta, permitiendo primero la inclusión escolar y luego la social. La transición a la vida adulta no se refiere a la inserción en el mundo laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual es muy difícil dadas las considerables dificultades de empleo en la zona en la que se llevó a cabo la investigación, sino la transición considerada como la garantía del ejercicio del derecho a la educación y a la vida independiente y autónoma que todos merecen.

Al principio del estudio formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué proyectos educativos-didácticos para la transición a la vida adulta se ofrecen y aplican?
- ¿Cuáles son los vínculos entre estos proyectos y la inclusión?
- ¿Qué eficacia tiene la metodología de trabajo por proyectos en la educación inclusiva?
- ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?

- ¿Cómo se puede mejorar el valor pedagógico y educativo del proyecto?

A través del estudio, realizado de 2018 a 2022, intentamos dar respuestas adecuadas a las preguntas de esta investigación consideradas desde una perspectiva inclusiva. Los capítulos uno y dos de la tesis fueron importantes porque representan los fundamentos teóricos de la investigación. En el capítulo inicial se abordó el concepto de educación como sinónimo de educación, cultura y democracia, haciendo referencia a los cuatro pilares consagrados en el Libro Blanco de Delors, especialmente el último, aprender a llevarse bien con los demás, que encaja perfectamente con la inclusión. Extremadamente importante fue la reconstrucción legislativa del derecho a la educación a nivel internacional, que comenzó con la Declaración de los Derechos Humanos y terminó con la Convención de la ONU de 2006, del proceso de inclusión en Italia, considerada la nación a la vanguardia, centrándose en dos de las fases más relevantes, la integración y la inclusión, actualmente en plena aplicación.

En el capítulo dos analizamos la metodología didáctica del trabajo por proyectos, especialmente aplicada en las escuelas italianas, abordando los aspectos más destacados desde las características del proyecto, la ejecución, la evaluación, y señalando que la validez del proyecto debe entenderse también en términos del aprendizaje por parte de los alumnos de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos durante las actividades.

Continúa con una descripción del concepto de competencia y su estrecha relación con el aprendizaje basado en proyectos. El capítulo dos continúa destacando las funciones de la escuela dirigidas al desarrollo de las competencias indispensables para que todos los alumnado, especialmente los que tienen necesidades educativas especiales, puedan ser ciudadanos activos y vean respetado su derecho a una vida independiente y autónoma. El análisis del procedimiento de determinación de las competencias revela la importancia

Capítulo V: Conclusiones

de tener en cuenta los objetivos educativos de cada curso elegido por los alumnos y, al mismo tiempo, de considerar las necesidades educativas de los alumnos pertenecientes a la categoría BES, es decir, los trastornos específicos del aprendizaje y los distintos tipos de discapacidad.

Concluye el capítulo con una descripción de la Institución Secundaria en la que se llevó a cabo la investigación, denominada Instituto Técnico y Tecnológico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" (ITET), situada en Sicilia, al sur de Italia, en la localidad de S. Agata Militello, en la parte noroeste, en la provincia de Messina.

El ITET es uno de los pocos colegios de la zona que ofrece un Proyecto de Instituto para la Inclusión llamado TUTTI INSIEME como parte de su oferta educativa.

El proyecto TUTTI INSIEME está dirigido a todos los estudiantes de ITET y a los de bachillerato, ya que pretende dar a conocer la oferta educativa y orientar a los estudiantes animándoles a matricularse en ITET. Al final del último apartado del capítulo dos se propone un mapa que resume todas las características, objetivos y metodologías de las actividades previstas en el proyecto, especialmente las que facilitan a los alumnos con necesidades educativas especiales su transición a la vida adulta.

La tercera parte de la tesis comprende los capítulos tres, cuatro y cinco.

El capítulo tres también resultó de importancia fundamental para la investigación, ya que pretendía explicar la metodología y las herramientas necesarias para construir la parte del marcador teórico del trabajo de campo. La metodología puramente cualitativa, al tratarse de un estudio de caso, se llevó a cabo a modo de etnografía escolar, de hecho durante un periodo de unos cinco meses el investigador, en la comunidad escolar, ITET, experimentó de primera mano las actividades pedagógicas diarias que se llevan a cabo en el aula y fuera de los muros de la escuela, incluidas las inherentes al proyecto TUTTI INSIEME.

La metodología utilizada en esta investigación hizo uso de diversas herramientas, como el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas con el director y su colaborador, los grupos focales con los profesores de pedagogía terapéutica y de lugares comunes y la observación no participante, que permitieron obtener información valiosa sobre la organización del ITET, lo que permitió obtener resultados muy satisfactorios en materia de inclusión escolar.

El capítulo cuatro está íntegramente dedicado a los resultados de la información obtenida en el trabajo de campo, información que ha sido representada en tablas y gráficos para su fácil y rápida consulta, especialmente los relacionados con el análisis documental, mientras que la información obtenida en las entrevistas, grupo focal y observación directa no participante, ha sido anotada en el diario de campo, estudiada e interpretada por el investigador para destacar sólo los aspectos estrictamente relacionados con la investigación y cuyos resultados han sido fielmente reportados según lo declarado por las partes involucradas en la investigación. Concluye el capítulo con la discusión de los resultados obtenidos especificando la consecución de los objetivos planteados.

El capítulo cinco está dedicado a las conclusiones de la investigación, con especial atención a sus limitaciones, tanto objetivas como subjetivas, con respecto a la propagación de Covid y con respecto a elementos de subjetividad dado que existen, como señala Guerrero (2016), tanto por parte de investigador como del resto de sujetos implicados en la investigación. El capítulo continúa identificando las condiciones que conducen a una mejora a la organización como a la acción educativa de la escuela (Leoncini, 2011) y en la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales para garantizar la adquisición de su autonomía. Concluye señalando nuevas líneas para futuros investigadores para garantizar siempre la mejora del nivel y la calidad de la inclusión escolar y social.

La última parte de la tesis se compone de todas las referencias bibliográficas y legislativas a partir de la cual se encontraron las fuentes indispensables para la redacción de la marca teórica y, finalmente, los anexos, es decir, aquellos documentos utilizados durante la fase de análisis documental, las fichas de validación de los instrumentos de investigación por parte de los expertos evaluadores españoles y, finalmente, las guías de entrevistas y grupos focales.

5.2. Transición a la vida adulta.

El tema de la transición a la vida adulta es muy delicado y, al mismo tiempo, poco abordado en los contextos escolares. Esta es la verdadera razón por la que la elección de la institución escolar a la que dirigir la investigación no fue fácil, ya que son pocas las escuelas de la provincia de Mesina que elaboran, preparan y proponen acciones didácticas y educativas en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales que abordan el tema en cuestión. La elección del ITET para llevar a cabo la parte empírica de nuestra investigación vino dictada por el hecho de que en la zona de Messina es uno de los pocos centros que cuenta dentro de su oferta educativa con un proyecto de actividades extraescolares dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales, con el objetivo último de la transición a la vida adulta, titulado TUTTI INSIEME (TODOS JUNTOS).

A través de estas actividades educativas, los alumnos adquieren los conocimientos y habilidades, tanto curriculares como transversales, que les permiten ser independientes, autónomos, sentirse incluidos en el contexto escolar y facilitar su inclusión social.

El tema de la transición a la edad adulta puede parecer alejado de los objetivos puramente escolares y perteneciente exclusivamente al aspecto social de la vida de los alumnos BES.

En realidad, nuestro estudio ha demostrado la importancia de las escuelas y de sus intervenciones didácticas para determinar la inclusión escolar y para facilitar la inclusión social.

Las escuelas italianas son protagonistas, recordemos, de un proceso de inclusión escolar que lleva cuarenta años y que sitúa a Italia como uno de los países más vanguardistas en este sentido. El proceso de inclusión escolar, cuyo camino ha sido difícil y tortuoso, ha pasado por varias etapas, las más importantes de las cuales son la integración y la inclusión, sobre las que hemos escrito ampliamente en esta tesis. Sin embargo, es justo mencionar que, a día de hoy, en Italia dicho proceso está en continua evolución.

Cualquier acción didáctica preparada por la escuela en términos de lograr la plena inclusión, debe ser planificada, compartida y ejecutada con otros operadores externos a la escuela como la familia, las autoridades sanitarias locales, los organismos públicos, las asociaciones de voluntarios, las asociaciones deportivas y recreativas, ya que sólo a través de una lógica de intervención sistémica se puede lograr el éxito deseado.

La concepción sistémica y la implicación de todos los operadores implicados en la inclusión escolar y social, deben disipar la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener una perspectiva de vida no sólo centrada en la asistencia, el cuidado y la protección, sino centrada en el respeto del derecho a la vida independiente y a la libertad de elección igual a la de las demás personas.

Las familias de un alumno con necesidades educativas especiales en el momento de matricular a su hijo en la escuela y en el momento en que termina el curso de estudio, tienen el conocimiento y la esperanza de que pueden ver en él las habilidades y destrezas para ser autónomo y lograr vivir una vida feliz. Esta esperanza por parte de las familias se ha hecho realidad gracias a la Ley 112 de 2016, más conocida como ley Dopo di noi, ya que busca limitar los miedos y ansiedades que surgen ante la sola idea de la certeza de dejar a su hijo

solo, sin ningún familiar al que poder confiarlo, una vez que sus padres han fallecido. La ley se inspira en la Convención de la ONU de 2006 que consagra el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad.

A la luz de estas consideraciones, la escuela, al ser uno de los principales operadores implicados en el proceso de inclusión, debe incluir en su propio currículo escolar la promoción de itinerarios interdisciplinarios que contemplen programas de sensibilización, empoderamiento y desarrollo de habilidades para la gestión de la vida diaria, a través de la elaboración del plan de transición a la vida adulta también incluido en el PEI, y para la consecución del mayor nivel de autonomía posible del alumnado con necesidades educativas especiales.

Aquí, la escuela implementa la inclusión escolar y, al mismo tiempo, prepara para la inclusión social, ya que basta pensar que todos los alumnos, incluidos los del BES, pasan gran parte de su vida entre los muros de la escuela y esperan aprender contenidos disciplinares, pero también competencias transversales que puedan emplear en el mundo del trabajo, en su comunidad y en la vida cotidiana. El ITET, en concreto, tiene en su currículo escolar el proyecto TUTTI INSIEME, objeto de análisis en nuestra investigación, y dentro del PEI, relativo al alumno de BES situado en una clase de primer curso, se planifican acciones docentes dirigidas a desarrollar los conocimientos y destrezas curriculares para emplearlos en la vida cotidiana (matemáticas funcionales sobre el uso del euro) y para desarrollar la capacidad de tomar decisiones conscientes (autodeterminación).

5.3. Propuestas de mejora para la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para abordar este apartado es necesario recordar otro objetivo específico, que dice "Identificar herramientas para mejorar la dimensión educativa y pedagógica del proyecto".

En la oferta educativa del ITET, en lo que se refiere a la inclusión, existe el Proyecto de Instituto para la Inclusión, compuesto por el proyecto TUTTI INSIEME, el Proyecto de Recuperación y Consolidación del Aprendizaje y el Proyecto de Orientación a la Entrada. El proyecto que interesa a nuestra investigación es TUTTI INSIEME, porque tiene como objetivo último la transición a la vida adulta de los alumnos de BES para la adquisición de aquellas competencias, disciplinares y transversales, capaces de facilitar su inclusión primero en la escuela y luego en la sociedad.

A partir del análisis documental (ver Tabla 25 y Mapa Conceptual en la p. 179) realizado sobre el proyecto TUTTI INSIEME, con la ayuda de las dimensiones de la categoría de análisis de diseño educativo-didáctico, transición a la vida adulta, autodeterminación, metodologías, competencias y eficacia psicopedagógica del proyecto, que nos permitió conocer el documento en profundidad, declaramos que desde el punto de vista programático es un excelente producto.

Es, repetimos, un proyecto bien estructurado y tiene las características de ser largo, con fondos integradores, grande y cerrado. Es largo en el sentido de que se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar, desarrollándose las actividades educativas en una primera parte dentro del centro, en las aulas o laboratorios con la ayuda de los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica, y en una segunda parte fuera del centro en instalaciones externas de la zona, junto con los alumnos de los centros de secundaria, asociaciones y entidades públicas y privadas con la ayuda de los profesores de los otros

centros y los representantes de las entidades implicadas. Es un proyecto con trasfondo integrador porque durante las actividades que se realizan fuera de la escuela se traslada el contexto de aprendizaje a la realidad; es un proyecto amplio porque ocupa muchas horas del currículo, y por último es un proyecto cerrado porque el proyecto presenta todos los puntos fundamentales, el análisis del problema de partida, el público al que va dirigido, los objetivos generales y específicos, las metodologías y herramientas utilizadas, concluyendo con la valoración y evaluación.

Las entrevistas con el director de la escuela y su colaborador revelan que el proyecto TUTTI INSIEME se describe como "el buque insignia" para destacar la exclusividad que posee el ITET al llevar a cabo un proyecto de estas características y su originalidad.

Nuestra investigación, utilizando instrumentos de recogida de datos, dedujo que los aspectos que indican el valor psicopedagógico del proyecto son los siguientes

- la satisfacción de los estudiantes y sus familias;
- la continuidad con la que la escuela propone el proyecto y las acciones educativas - didácticas incluidas en él;
- la consecución de los objetivos del proyecto, es decir, la adquisición de competencias curriculares y transversales esenciales para la vida adulta de los alumnos del BES.

El Proyecto TUTTI INSIEME, tal y como se deduce de la información recogida en las entrevistas, el grupo focal y la observación no participante en el aula, es un proyecto a largo plazo, de hecho lleva planteado más de dos cursos escolares antes de nuestra investigación, formando así parte de las prácticas consolidadas que el ITET lleva a cabo a favor de la inclusión. Este elemento nos hace comprender cómo el proyecto TUTTI INSIEME es apreciado por todos los alumnos y sus familias.

Contribuye a la popularidad del proyecto la continuidad de las acciones pedagógicas, que se proponen y ejecutan con la colaboración de todos los componentes de la escuela,

desde el director, hasta los profesores, colaboradores y personal no docente. También cabe destacar la coherencia y viabilidad de las actividades escolares y extraescolares, que, repetidas a lo largo de varios cursos, permiten a todos los alumnos consolidar fácilmente su aprendizaje.

Por razones que se explicarán en el apartado de las limitaciones de la investigación, queremos reiterar que las actividades escolares y extraescolares previstas por el proyecto TUTTI INSIEME no se desarrollaron con regularidad, debido a la propagación del Covid 19, que provocó la interrupción de su curso normal.

Las actividades extraescolares del proyecto consisten en salidas pedagógicas, que se realizan fuera de la escuela. La organización de estas actividades incluye el desplazamiento de los estudiantes, incluidos los del BES, a pie o en un medio de transporte adecuado hasta el lugar predeterminado. La supervisión de los alumnos durante todas las salidas educativas es responsabilidad de la escuela, en particular de los profesores acompañantes, cuya responsabilidad aumenta, según informaron los mismos profesores durante el grupo focal, ya que están llamados a vigilar a los alumnos para garantizar su seguridad y permitir que los eventos extracurriculares tengan éxito.

La única actividad extracurricular realizada, descrita en detalle en el capítulo cuatro sobre los resultados de la investigación, fue la participación de los alumnos del ITET en el Día Internacional de la Discapacidad, celebrado en diciembre de 2019, con el patrocinio de dos importantes autoridades locales de la zona una el Ayuntamiento de S. Agata Militello, en el que se encuentra el colegio, y la Fundación Mancuso, que se ocupa de las personas con discapacidad.

Hay que recordar que la actividad en cuestión es una de las de orientación de entrada, realizada en colaboración con los institutos de primer grado, a cuyos alumnos de último curso se pretende dar a conocer la oferta educativa del ITET.

En el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, todos los alumnos BES de los distintos centros tienen la oportunidad de actuar. Nuestros alumnos de ITET con la banda del colegio, junto con sus compañeros, interpretaron un sencillo repertorio de música ligera. El acto estuvo bien organizado, pero hay que señalar algunas condiciones que suponen un obstáculo para la participación de los estudiantes BES.

Debido a los retrasos y demoras en los trámites burocráticos tras los acuerdos entre el ITET y las autoridades locales en relación con la asignación de servicios de asistencia esenciales para asistir a la escuela, algunos alumnos BES no utilizan el servicio de transporte ni cuentan con el asistente de autonomía y comunicación a pesar de tener derecho a él. Estas interrupciones provocan serias dificultades para que los alumnos asistan a la escuela, salvo en el caso de nuestro A. que es acompañado a la escuela, y por lo tanto al evento, todas las mañanas por su padre, con repercusiones negativas en su trabajo.

A la luz de las consideraciones hechas hasta ahora, estando al final de nuestra investigación, podemos hacer algunas propuestas sencillas para mejorar el proyecto de transición a la vida adulta de los estudiantes BES.

Estas propuestas se refieren a

- menos burocratización entre la escuela y las autoridades públicas locales;
- menos responsabilidad por parte de los profesores acompañantes.

En cuanto a la primera propuesta, la mejora del proyecto TUTTI INSIEME podría tener lugar si se eliminaran algunas de las barreras a la participación. Estos están representados por el incumplimiento por parte de los organismos públicos locales, en este caso concreto el ayuntamiento, de la asignación de los principales servicios de asistencia escolar, transporte y asignación de auxiliares, autonomía y comunicación e higiene para los alumnos BES.

Asignación que implica una solicitud de estos servicios por parte del centro escolar y que debe ser tramitada por el ayuntamiento antes del inicio del curso escolar, para que los alumnos BES puedan asistir a la escuela sin ninguna dificultad.

Los retrasos acumulados debido a la excesiva burocratización y a los largos procedimientos administrativos hacen que la asignación de estos servicios se produzca incluso meses después del inicio de las clases, causando enormes molestias a las familias. Algunos consiguen organizarse y llevar a sus hijos a la escuela en sus propios coches, lo que a veces repercute negativamente en su trabajo, como en el caso de nuestro alumno, mientras que otros, que no tienen recursos o no disponen de medios de transporte adecuados, no pueden garantizar la presencia de sus hijos en la escuela.

Por el contrario, si se agilizaran estos trámites burocráticos y se garantizara un inicio de curso eficiente, no sólo se descargaría a las familias de tareas que a menudo están fuera de sus posibilidades, sino que se garantizaría el normal desarrollo del proceso de inclusión escolar.

Esta propuesta al final de nuestra investigación presupone también la implicación del legislador italiano, que está llamado a intervenir para evitar estos molestos inconvenientes y garantizar el ejercicio del derecho a la educación a todos los alumnos, especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales. A través de la disposición de normas que permitan el desembolso de fondos monetarios a las escuelas para permitir la compra de medios de transporte adaptados a las necesidades de los alumnos BES, conseguir organizar mejor la descentralización administrativa de las autoridades locales mejorando su eficacia para garantizar el curso normal del proceso de inclusión escolar y sentar las bases de la inclusión social.

La otra propuesta de mejora del proyecto que tiene como objetivo final la transición a la vida adulta de los alumnos con necesidades educativas especiales, obtenida al final de

nuestra investigación se refiere a la revisión de la responsabilidad de los profesores acompañantes de los alumnos BES durante los viajes educativos. En realidad, pretendemos dar un sentido más amplio a nuestra propuesta, implicando también el concepto de corresponsabilidad educativa que los profesores de pedagogía terapéutica, a menudo los únicos responsables durante las actividades extraescolares, deben compartir con todos los demás profesores del consejo de clase. Corresponsabilidad que también atañe al ámbito educativo-didáctico, en la elaboración del PEI y en la administración de las intervenciones pedagógicas. El profesor de pedagogía terapéutica se queda solo, a pesar de que, como se ha dicho en repetidas ocasiones, es copropietario de la clase, no consigue implicar a algunos profesores, o a algunos de ellos, para tejer dinámicas emocionales a favor de los alumnos BES y ser protagonistas y defensores del éxito de la inclusión escolar.

5.4. La investigación cualitativa.

La investigación que se describe en esta tesis, dirigida por profesionales del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia, se realizó según los criterios del paradigma cualitativo. La investigación cualitativa, basada en la etnografía escolar, pretendía aplicar mediante el estudio de casos el análisis de una unidad de análisis representada por una clase en la que hay un alumno con necesidades educativas especiales.

La investigación para conocer las intervenciones educativas de la escuela destinadas a eliminar los obstáculos, las barreras a la participación y el aprendizaje, a facilitar la inclusión escolar y social de todos los alumnos, duró bastante tiempo. Teniendo en cuenta que nuestro proyecto de investigación se basó en la utilización de diversas herramientas, gracias a las cuales la cantidad de información obtenida fue realmente notable, el trabajo de selección, catalogación e interpretación de la información obtenida a partir de las herramientas de recogida de datos realizado por el investigador, fue considerable.

Esta interpretación se basa en las operaciones de estudio, selección y catalogación que el investigador debe realizar ante la considerable cantidad de información obtenida durante el trabajo de campo. En ayuda de estas operaciones se encuentran las categorías de análisis que facilitan la interpretación de la información de manera que conduzca a la consecución de los objetivos fijados por la investigación.

La interpretación subjetiva, que es una característica intrínseca de la metodología cualitativa, no resta rigor científico a la investigación, sobre todo teniendo en cuenta que el investigador es un profesor. Experto en el contexto en el que se desarrolla el estudio, es capaz de captar los aspectos más importantes y, gracias a su experiencia, de no dar

por sentados los elementos conocidos, sino de captar y comprender el desarrollo de la dinámica de interacción entre los distintos participantes para el buen resultado de la investigación.

5.4.1. Limitaciones de la investigación.

Se cierra el recorrido de este trabajo exploratorio reconociendo algunas de sus limitaciones y que podemos distinguir en objetivas y subjetivas.

El límite objetivo más importante, y el que más afectó al desarrollo normal de la investigación y a la consecución de los objetivos, fue la propagación de la pandemia del Covid 19.

La rapidez con la que el virus se ha extendido no sólo en Italia, sino también en Europa y en todo el mundo, ha obligado al Gobierno italiano, a través de la emisión continua de decretos-ley tras conocer el dictamen del Comité Científico Nacional, a tomar medidas drásticas entre las que se encuentran el cierre de las escuelas suspendiendo, a partir de marzo de 2020, todas las actividades docentes presenciales, incluidas las actividades de los órganos colegiados, y el cierre de las actividades económicas, por considerarlas de riesgo de propagación del virus.

Las medidas del gobierno han tenido una serie de consecuencias para la escuela y para el curso y desarrollo normal de nuestra investigación.

El ITET, al igual que todas las escuelas italianas, se vio obligado a reorganizar la enseñanza sustituyendo la presencial por la digital, proporcionando a todos los alumnos dispositivos digitales y las herramientas para conectarse a Internet. Las clases virtuales, creadas gracias a las plataformas de Google, incluso para alumnos con necesidades educativas especiales, no han hecho más que dar a todos los usuarios una sensación de soledad y abandono, haciendo fracasar todo el sistema de enseñanza a distancia. Incluso

las actividades de los principales órganos colegiados de la escuela, la Junta de Profesores, los Consejos de Clase y hasta las reuniones entre la escuela y las familias se desarrollaron en línea, con cada uno de los protagonistas en casa hablando con una pantalla.

Esto alteró el curso normal de nuestra investigación, que implicaba el uso de diversas herramientas de recogida de datos, como la observación no participante, las entrevistas y los grupos de discusión, y que la pandemia ralentizó e interrumpió considerablemente.

Las entrevistas con el director de la escuela y su colaborador se realizaron, con bastante dificultad teniendo en cuenta el delicado momento presencial en junio de 2020, varios meses después del cierre de la escuela y en cumplimiento de las normas anticontagiosas (higienización de manos y mascarilla), mientras que el grupo focal con los profesores curriculares y de pedagogía terapéutica se realizó no presencialmente sino a distancia.

La observación en el aula terminó a finales de febrero de 2020, cuando, según nuestro proyecto de investigación, estaba previsto que terminara al final de las clases. Esta interrupción provocó algunas limitaciones a la investigación, de hecho al reducir el periodo de observación de algunas actividades docentes, los objetivos planteados en cuanto a la consecución del aprendizaje de las competencias curriculares y transversales del alumno BES, sólo son relativos a un periodo de unos meses de asistencia escolar y no se consiguen durante todo el curso escolar.

El proyecto TUTTI INSIEME, objeto de nuestra investigación, caracterizado por las actividades escolares y extraescolares, sufrió una brusca interrupción, provocada por el cierre al público de muchas empresas y organismos públicos de la zona, con los que la escuela había suscrito acuerdos, que también fueron suspendidos debido a la prohibición absoluta de las concentraciones.

Además de esta limitación de carácter objetivo que ha surgido y es independiente de la voluntad del investigador, hay otras subjetivas que deben atribuirse a las elecciones estratégicas en la preparación del proyecto de investigación.

Estas limitaciones deben atribuirse a la elección, en el marco de la metodología cualitativa, del estudio de casos. Nuestra investigación, recordemos, tenía como objetivo analizar las funciones de la escuela con respecto a la inclusión escolar de los alumnos que pertenecen, según lo establecido por el legislador italiano en la Ley 170 (2010), a la categoría marcada por las siglas BES (Necesidades Educativas Especiales). En esta categoría se incluyen los alumnos que padecen trastornos específicos del aprendizaje (DSA), los que tienen algún tipo de discapacidad física o cognitiva (DVA), los alumnos extranjeros con dificultades en la lengua italiana y, por último, los alumnos que se encuentran, aunque sea temporalmente, en algún tipo de desamparo cultural, afectivo o social, y que requieren una atención educativa y didáctica especial por parte de la escuela para garantizar el éxito educativo de todos.

Nuestra investigación pretendía comprobar si el centro educativo, a través de sus actividades de planificación, ha implementado, como parte de su oferta educativa, intervenciones educativo-didácticas dirigidas a facilitar la transición a la vida adulta de los alumnos BES, con vistas a la inclusión, primero desde el punto de vista escolar y luego desde el social.

La investigación decidió considerar sólo una categoría de estudiantes BES, es decir, los que tienen discapacidad intelectual de carácter grave (DVA).

La decisión de considerar únicamente estas necesidades educativas especiales vino dictada por el deseo por parte de la investigadora, a la vez profesora de pedagogía terapéutica, apoyada por los profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia, de poder realizar aunque sea una pequeña mejora en las dinámicas

didácticas, en las intervenciones educativas personalizadas y/o individualizadas, y relacionales que se desencadenan en el contexto escolar y que redundan en beneficios para el alumno BES, en cuanto a la adquisición de competencias disciplinares y transversales imprescindibles para consolidar su inclusión escolar y facilitar su inclusión social.

5.4.2. Futuras líneas de investigación.

Una vez identificados los límites objetivos y subjetivos de nuestra investigación, en este apartado trataremos de sugerir a futuros investigadores en el campo de las Ciencias de la Educación posibles líneas de investigación futuras sobre los temas de la escuela y la inclusión social.

Como es sabido, nuestra investigación en la elección de la muestra prefirió orientar su estudio hacia uno solo de los tipos de alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes a la categoría BES, es decir, aquellos con discapacidad intelectual severa. La investigación, recordemos, tuvo lugar en el ITET, un instituto técnico y tecnológico con vocación profesional. La línea de investigación sugerida podría referirse a la muestra y al tipo de escuela. En cuanto a la muestra, las nuevas investigaciones podrían considerar otras categorías de alumnos de BES, por ejemplo, aquellos con trastornos intelectuales y cognitivos de grado medio o severo, y en cuanto a las instituciones escolares, el estudio podría dirigirse a otro tipo de escuela, es decir, un instituto de secundaria o un instituto industrial. También podría llevarse a cabo una comparación de los estudios realizados en diferentes instituciones para averiguar qué intervenciones educativas ponen en marcha estos centros para los alumnos BES.

Nuestra investigación preveía el estudio del análisis de los documentos de la escuela, en particular la planificación didáctica a favor del alumno el PEI.

Recordemos que el PEI se elabora a partir de un modelo básico cuyas líneas maestras son fijadas por el Ministerio de Educación italiano, dejando a las escuelas la libertad, en virtud de la autonomía de la que gozan, de modificar y completar este modelo en función de las especificidades de su alumno. De nuestro estudio se desprende que ITET utiliza un formato completo, exhaustivo y cercano a las disposiciones de la ICF. El análisis de los documentos también muestra que el PEI representa, para todos los centros, una herramienta indispensable para la inclusión escolar del alumno BES.

Para garantizar la uniformidad de las intervenciones educativas de las escuelas en toda Italia, el Ministerio de Educación, gracias al Decreto 182 del 29 de diciembre de 2020, emitido durante los años de nuestra investigación, ha sancionado perentoriamente el uso de un modelo único, denominado Nuevo PEI, válido para todas las escuelas italianas de todos los niveles.

Dentro del modelo del nuevo PEI hay algunas innovaciones importantes que tienen que ver con la visión bio-psico-social de la ICF (Ianes, Damiani, y Gómez, 2014), una mayor implicación de las familias y del propio alumno del BES, una mejor conexión con las Administraciones Locales para la elaboración del Proyecto de Vida, de las estructuras sanitarias locales llamadas a elaborar el Perfil de Funcionamiento.

La planificación según la visión, realizada sobre la base del funcionamiento humano consagrado en la ICF, considerará las interacciones que se producen no sólo en el contexto escolar, sino también en otros contextos de la vida del alumno. Se prevén intervenciones educativas para identificar las barreras, a la participación y al aprendizaje, y los facilitadores capaces de transformar el contexto, escolar y social, y hacerlo lo más flexible e inclusivo posible.

La planificación según la visión prospectiva del nuevo PEI, incluirá apartados en los que se cuente con la participación activa de los padres llamados a rellenar la descripción de

su hijo para facilitar la elección de las intervenciones educativas y didácticas por parte de los profesores. El estudiante BES también será llamado a estar presente, de forma compatible con su discapacidad personal, en las reuniones de los GLO, para dar voz a sus necesidades e inclinaciones futuras.

La redacción del nuevo PEI debería convertirlo en una herramienta más relevante en términos de inclusión, ya que debería garantizar una visión integrada de la inclusión, en la que los distintos protagonistas, cada uno con sus propias competencias, puedan contribuir a lograr la justicia social y la equidad.

Dada la importancia del tema de nuestra investigación se espera que los centros de enseñanza secundaria realicen una planificación curricular prestando atención a las actividades que permitan a los alumnos BES tener una transición a la vida adulta y que estas actividades se transformen en acciones que desarrollen la autonomía, la conciencia, la autodeterminación y las habilidades para la gestión de la vida diaria.

Estamos ante un tema complejo que se considera relevante para seguir investigando sobre aspectos tales como:

- las razones por las que muchos colegios se resisten a elaborar el Plan de Transición a la Vida Adulta que debe incluirse en el PEI, no tanto en lo que respecta a la integración en el mundo laboral, sino para facilitar la inclusión social.
- Seguir investigando eligiendo una muestra, dentro de la categoría de estudiantes de BES, a aquellos con una discapacidad intelectual media.
- Iniciar investigación en otro contexto escolar, eligiendo un instituto industrial o un instituto de enseñanza secundaria, y así poder hacer un estudio comparativo entre los estudios realizados en los distintos institutos.

Capítulo V: Conclusiones

- Y, por último, analizar el uso del nuevo PEI como herramienta innovadora de inclusión para comprobar su validez en cuanto a la mejora del proceso de inclusión escolar y social de los alumnos BES.

CUARTA PARTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	405
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	421
ANEXOS.....	430

Referencias bibliográficas

- Allulli, G. (2015). *De la Estrategia de Lisboa a Europa 2020*. CNOS-FAP.
- Alvarez, C. (2011). El interes de la Etnografia escolar en la Investigacion Educativa. *Estudios Pedagogicos* 37(2), 267-279 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Alvarez, V., delCarmen, V., Morelos, M., y Rubio, M. (2010). Trabajo por poyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educacion* 52 (5), 1-13.
- Andreoli, V. (2006). *Carta a un profesor*. Rizzoli.
- Andrich, R. (2002). Educación para el empoderamiento y la autonomía. *Portale SIVA sulle tecnologie per la disabilità e l'autonomia*, 1-6.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografia y observacion participante en investigacion cualitativa*. Morata.
- Antonietti, M. (2014). Il perfil del profesor especializado en la opinión de los profesores en ejercicio, curriculares y de apoyo en la educación infantil y primaria. Un estudio italiano. *Italian Journal of Special Educacion for Inclusion II* (2), 155-274.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusion: buenas practicas y exito escolar. *Innovacion Educativa* 21, 23-35.
- AssociazioneTrebbe, CaritasItaliana, y FondazioneAgnelli. (2011). *Alumnos con discapacidad en las escuelas italianas: balance y perspectivas*. Erickson.
- Ausubel, D. (1978). *Educación y procesos cognitivos. Una guía psicológica para profesores*. Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2005). *¿Personalización o individualización?* Erickson.

- Baldacci, M., Bucchi, S., Cambi, F., Lacaita, C., y Pironi, T. (2009). *Gaetano Salvemini y la escuela*. Pietro Lacaita.
- Balongo, E., y Merida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 19 (2), 125-142 <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la Investigacion Cualitativa. Epistemologia, Metodologia y Aplicaciones*. Manual Moderno.
- Berretta, C., Chiocca, E., Fasce, P., Giani, G., Gianguialano, M., y Naccardo, T. (2015). Reflexiones sobre una perspectiva: la silla mixta. *italian Journal of Special Education for Inclusion III* (2), 23-32.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educacion* 54, 14-35.
- Bocci, F. (2011). *Una aventura admirable. Historia de la educación de los discapacitados desde Jean Itard hasta John Bollea*. Casa Editrice Le Lettere-Università.
- Bocci, F. (2014). La cuestión del profesorado de apoyo, entre desarrollos, boicots y libertad de investigación. *Italian Journal of Special Educacion for Inclusion II* (2), 139-153.
- Bocci, F. (2015). Estudios sobre la discapacidad y Estudios sobre la discapacidad Italia. Una voz crítica para la construcción de una escuela y una sociedad inclusivas. *Monografia* 16 (2), 97-99.
- Booth, y Ainscow. (2016). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school. Edizione italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes*. Carocci.
- Borlotti, E. (2016). La transición a la edad adulta del joven con discapacidad intelectual. *Monografia* 16 (3), 229-236.

Referencias Bibliográficas

- Bornatici, S. (2018). La pobreza invisible: el papel de la educación entre la familia y la escuela. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 10 (15-16), 527-538
- Bottani, N. (1996). Educación y sistemas escolares en Sociología. A cura di N. Bottani. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali di Giovanni Treccani*, V (p. 134-143). Marchesi Grafiche Editoriali Spa.
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Feltrinelli.
- Buono, S., y Zagaria, T. (2003). CIF-Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. *Life Span and Disability*, 6 (1), 121-141.
- Camedda, D., y Santi, M. (2016). Ser profesores de todos: actitudes inclusivas y formación de apoyo. *Monografía* 15 (2), 141-149.
- Canevaro, A. (2006). *La lógica de la frontera y el camino. Una pedagogía para todos (incluidos los discapacitados)*. Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *La integración escolar de los alumnos con discapacidad. Treinta años de inclusión*. Erickson.
- Canevaro, A. (2009). El largo camino hacia la integración en la sociedad para una vida autónoma e independiente. *L'integrazione scolastica e sociale* 8 (5), 417- 439.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogía especial. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* I (1), 181-184.
- Canevaro, A. (2019, 8-9 marzo). I Proyecto de integración y vida. *II Conferencia Internacional Soy un Adulto: Derecho a la Discapacidad y Proyecto de Vida*. Rimini: Palazzo dei Congressi: Italia.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., y Ianes, D. (2007). *La integración escolar de los alumnos con discapacidad de 1997 a 2007: una encuesta a través de los ojos de las familias y las personas con discapacidad*. Bolzano University Press.

- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., y Caldin, R. (2011). *La integración escolar en la percepción de los profesores*. Erickson.
- Carreira, C. (2018). La importancia del aprendizaje basado en proyectos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics 14*, 22-29.
- Carruba, M. (2015). Tecnologías para la inclusión y el fomento del bienestar en la escuela. *TD Technologie Didattiche, 23(3)*, 190-192.
- Castoldi, M. (2013). *Diseñar para las competencias*. Franco Angeli.
- Catarci, M. (2013). Las formas sociales de la educación. https://www.franoangeli.it/Area_PDFDemo/249.1.7_demo.pdf.
- Caturano, M., Pirro, C., y Lucchese, F. (2016). Un modelo de investigación educativa basado en la evidencia sobre la inclusión escolar en Italia. *International Journal of Developmental and Education Psychology 1 (1)*, 443-454.
- Chiappetta, L. (2017). Investigación educativa, políticas de educación y formación, y escuelas: nuevas perspectivas a partir del Informe Delors. *Formazione & Insegnamento X V (2)*, 31- 42. https://doi.org/107346/-fei-X V-02-17_03
- Cobalti, A. (2012). Objetivos de la EPT, objetivos del milenio y estadísticas mundiales de educación. *Quaderni 59*. Università degli Studi di Trento-Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale.
- Cotan, A. (2016). El sentido de la Investigación Cualitativa. *Escuela Abierta 19*, 33- 48
- Cottini, L. (2014). Promover la inclusión: el profesor especializado en actividades de apoyo en primer plano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion anno II (2)*, 10-20.
- Cottini. (2016). La evaluación de resultados en la educación especial e intercultural. *Formare-Open Journal per la formazione in rete 16 (3)*, 1- 4. <https://doi.org/10.13128/formare-20065>

Referencias Bibliográficas

- Cottini. (2018). *Educación especial e inclusión escolar*. Carocci.
- Cottini, L., y Morganti, A. (2015a). *Educación basada en la evidencia y pedagogía especial. Principios y modelos de inclusión*. Carocci.
- Cottini, L., y Moganti, A. (2015b). Qué investigación para una pedagogía especial de la inclusión. *Formare - Open Journal per la formazione in rete* 15 (3), 116-128.
<http://dx.doi.org/10.13128/formare-17207>
- CramelottiS., Vaschetto, G., Turrini, M., Sanna, G., Rossi, D., Larentis, S., y Buccio, M. (2015). *Un sistema abierto para redactar los PEI y los PDP*. Erickson.
- Crisol, E., Martinez, J., y ElHomrami, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista Nacional e Internacional de Educacion Inclusiva* 8 (3), 254-270.
- Cuevas, N., y Civico, A. (2018). El desarrollo de las competencias básicas mediante el aprendizaje por proyectos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics* 14, 30-35.
- Cuomo, N., y Imola, A. (2011). La pedagogía especial en su acción educativa en contextos de inclusión. *Innovacion educativa* 21, 75-90.
- Curatola, A. (2016). Inclusión e integración. ¿Modelos de organización alternativos o afines? *Italian Journal of Educational Research* IX (17), 13-25.
- Dainese, R. (2015). Proyecto de vida y discapacidad: un proceso entre orientaciones y reorientaciones. *Pedagogia Oggi* 1, 138-158.
- D'Alessio, S. (2015a). Los Disability Studies in Education: qué son y por qué son importantes para el desarrollo de una escuela y una universidad inclusivas. *Monografia* 14 (2), 119-127.
- D'Alessio, S. (2015b). Investigación para una educación globalmente inclusiva. *Monografia* 14 (13), 243-250.

- DaRe, F. (2013). *Didáctica de las competencias, aprendizaje de competencias, descripción de las mismas, evaluación de las mismas*. Pearson Italia.
- D'Ascenzo, M. (2016). Líneas de investigación sobre la historiografía escolar en Italia: la historia local. *Espacio, Tiempo y Educacion* 3(1), 249-272.
<http://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.13>
- De Anna, L. (2014). La escuela inclusiva: funciones y figuras profesionales. *Italian Journal of Special Education for Inclusion II* (2), 109-127
- DeFreitas, M., DeOliveira, E., y Gabriel, B. (2019). Questoes sobre o metodo etnografico: um convite para reflexoes. *Revista Latinoamericana de Metodologia de la Investigacion Social-ReLMIS* 17, 7-19.
<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/234>.
- Delors, J. (1997). *En Education a Treasure-Report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st Century*.
<https://www.unesdoc.unesco.org>.
- Demo, H. (2014). El fenómeno del push and pull out en la integración escolar italiana. *L'integrazione scolastica e sociale* 13 (3), 202-217
- Demo, H. (2016). El papel del profesor de apoyo: ¿qué es lo que realmente funciona en el aula inclusiva? *Integrazione scolastica e sociale Monografia* 15 (2), 161-177.
- Dewey, J. (2018). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, editado por Spadafora G. Anicia.
- Dovigo, F. (2007). *Marcar las diferencias*. Erickson.
- Dovigo, F. (2008). *El Index pa laInclusión: una propuesta de desarrollo escolar*. Erickson.
- Dovigo, F. (2017). Integrar y/o incluir: la experiencia italiana a la luz de la literatura internacional. *Formazione Lavoro Persona VII* (20), 100-108.

Referencias Bibliográficas

- Durkheim, E. (1973). *Sociología y Educación*. Newton Compton.
- Falcucci, F. (1975). *Informe final de la Comisión Falcucci sobre los problemas escolares de los alumnos discapacitados*.
<https://www.eduscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- Fantozzi, D. (2014). El profesor especializado: competencia, protección y reparto. *Italian Journal of Special Educational for Inclusion* 2, 81-95.
- Faure, E. (1972). *Informe sobre estrategias educativas*. Armando.
- Ferri, B. (2015). Integración escolar: no tener todas las respuestas. *European Journal of Special Needs Education* 30 (4), 444-447.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060074>
- Fierli, M. (2003). *Tecnologías para la educación*. Laterza.
- Finazzi, F. (2018). El diseño educativo en el siglo XX: teorías y problemas. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 17, 221-248.
<https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-fina>
- Fiorin, I. (2011). Programas, indicaciones nacionales, plan de estudios. En G. Cerini. *Dalle Indicazioni al Curricolo* (p. 63-73). Stampa Tecnodid Editrice.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Metodo fenomenologico hermeneutico. *Proposicion y Tepresentaciones* 7(1), 201-229.
<http://doi.org/10.20511/pyr2019.vn1.267>
- Gallardo, I. (2013). Construcción del conocimiento en education infantil. *Revista Iberoamericana de Educacion* 63 (1), 1-7.
- Gallardo, I. (2014). Propuesta de trabajo en Educacion infantil: erase una vez...una historia de brujas. *Congreso Internacional Infancia en Contexto de Riesgo*, (p. 3434). Huelva (España).

- Garcia, K. (2017). Construcción de Proyectos de vida alternativos en Urabà, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos XLIII (3)*, 153-173.
- Gaspari, P. (2016). El profesor de apoyo especializado: problemas y perspectivas desde una perspectiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion IV (2)*, 31-43.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (3)*, 29-35.
- Giacalone, G. (2017). *Integración sí, integración no, una escuela cambiante*. Tesis doctoral presentada en la Università di Extremadura, Departamento de Psicología e Antropología.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Giraldo, M., y Sacchi, F. (2019). Aprendizaje autodirigido, autodeterminación y discapacidad intelectual. Análisis de dos modelos de diseño instruccional. *Rivista Formazione Lavoro Persona IX (26)*, 153-166
- Gonzales, L. (2013). Sobre la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Revista electrónica Praxis Investigativa 5 (8)*, 82-93.
- Gonzales, M., y Pino, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación 27 (3)*, 1175-1191.
http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Gozzini, G., y Scirè, G. (2007). *El mundo global como problema histórico*. Arceotipo Libros.

Referencias Bibliográficas

- Griffo, G. (2005). Derechos humanos de las personas con discapacidad. *Pace diritti umani* 3, 37-61., www.unipd-centrodirittiumani.it.
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal* 1 (2), 1-9.
- Guzman, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis Revista Internacional de Investigación en educación*, 7 (14), 15-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Heras, M., Mosquera, I., y Timmer, A. (2018). El trabajo por proyectos en el panorama pedagógico actual. In E. Lopez, D. Cobos, A. Martin, L. Molina, y A. Jaen, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa - Aportaciones desde una praxis docente e investigadora* (p. 490-500). Octaedro.
- Hernandez, F. (2002). Proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en un mar de incertidumbre. *Cuaderno de Pedagogía* 3, 78-84.
- Husén, T. (1993). La educación. A cura di T. Husén. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali di Giovanni Treccani III* (p. 448-461). Marchesi Grafiche Editoriali Spa.
- Ianes, D. (2015). *La evolución del profesor de apoyo. Hacia una enseñanza inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D., y Cramelotti, S. (2014a). *El Plan Educativo Individualizado - Proyecto de Vida I*. Erickson.
- Ianes, D., Damiani, P., y Gomez, F. (2014b). ICF, BES y educación basada en competencias. La investigación de Edufibes. *Monografía* 13 (3), 258-277.
- ITET. (2018). Plan anual de inclusión. <https://www.itcgsantagata.edu.it/>.
- ITET. (2020, 14 Ottobre). Plan trienal de la oferta educativa para el trienio 2019-2022. https://www.itcgsantagata.edu.it/wp/ptof_2019_22

- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación* 20 (2), 343-354.
- Leoncini, S. (2011). Etnografía en contextos escolares. Perspectiva de investigación entre antropología y pedagogía. Centrarse en la metodología. *Formazione & Insegnamento IX* (3), 231-237. https://doi.org/10.7346/-fei-IX-04-11_22
- Lusque, D., y Lusque, M. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 54 (2), 59-73.
- Maia, E. (2018). Pobreza educativa y cultura compartida de la educación: el sistema educativo integrado entre viejos y nuevos retos. *Ricerche pedagogiche LII* (208-209), 153-171.
- Mariani, A. (2017). Democracia y educación: una obra aún viva y relevante. Observaciones. *Romatre-Press*, 143-146, www.romatrepres.uniroma3.it.
- Martinez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Tratto da <https://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Masci, F. (2017). Inclusión escolar de las personas con discapacidad: inclusión social de las personas, 133-177. www.costituzionalismo.it Fascicolo 2/2017 .
- Medeghini, R. (2013). Los derechos en la perspectiva de la inclusión y el espacio. *Italian Journal of Disability Studies* 1 (1), 93-108.
- Medeghini, R. (2016). *La inclusión exige un cambio sistémico. La perspectiva de Disability Studies La cuestión de las competencias en Europa. dies Italy*. Appunti sulle politiche sociali: <https://www.grusol.it>
- Medeghini, R., y Messina, M. (2007). Cómo salir de la dicotomía autonomía/dependencia. *Animazione sociale* 10, 70-80.

Referencias Bibliográficas

- Medeghini, R., D'Alessio, S., y Vadalà, G. (2013). *Disability Studies e inclusión*. Erickson.
- Mengucci, R. (2009). La cuestión de las competencias en Europa. www.treccani.it/export/sites/default/scuola/archivio/life_long...4/Mengucci.pdf.
- Miele, M. (s.d.). Tratto da <https://dmf.unisalento.it/~meglio/docssis/Nuzzaci/miele.pdf>
- Migliorini, L., y Rania, N. (2001). Grupos focales: una herramienta para la investigación cualitativa. *Strumenti Animazione sociale*, 82-88.
- Milani, L. (1967). *Escuela de Barbiana, Carta a un profesor*. Libreria Fiorentina Editore.
- Miles, S., y Singal, N. (2009). La educación para todos y el debate sobre la educación inclusiva: ¿conflicto, contradicción u oportunidad? *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 1-15., <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Montanari, M. (2019). Un balance crítico sobre la inclusión de los alumnos con "necesidades educativas especiales" en Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* VII (2), 351-370.
- Moreno, T. (2010). Competencias en Educación: una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE* 15 (44), 289-297
- Morin, E. (1993). *Introducción al pensamiento complejo*. Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien hecha. Reforma de la enseñanza y reforma del pensamiento. Traducción de Lazzari S. Cortina Raffaello*.
- Mortari, L. (2013, Gennaio 1). Algunas reflexiones sobre la investigación cualitativa. (L. Saiani, entrevistador)
- Oddone, F., y Maragliano, A. (2016). El grupo focal: una doble herramienta para la investigación educativa y la formación del profesorado. *TD Tecnologie Didattiche*, 24 (3), 156-164.

Parmigiani, D., Boni, L., y Cusinato, I. (2018). Describir la evaluación sumativa.

Estrategias para que la nota sea formativa. *Formazione e insegnamento 16 (1)*, 333-346.

Pasqualotto, L. (2014). Discapacidad e inclusión según el enfoque de las capacidades.

Buone Prassi 13 (3), 278-284.

Pavan, A. (2011). Cuestiones de justicia educativa en la comunidad internacional. *Pace*

diritti umani 2, 117-127.

Pavone, M. (2008). El proyecto de vida para el estudiante discapacitado. *L'integrazione*

scolastica e sociale 7 (2), 1-7.

Pavone, M. (2012). Integración, integración, inclusión. *Questioni, sfide e prospettive*

della Pedagogia Speciale 1, 145-158.

Pavone, M., y Tortello, M. (1996). *Las leyes de la integración escolar. Repertorio de*

legislación con comentario pedagógico. Erickson.

Pedone, F., Domino, R., y Iovino, F. (2017). Promover las competencias de los alumnos

con discapacidad para un proceso de inclusión escolar y social. *Rivista Formazione Lavoro Persona VII (20)*, 109-119.

Pellerey, M. (1994). *Diseño educativo: métodos de planificación educativa en las*

escuelas. Societa' Editrice Internazionale.

Piccioli, M. (2017). El proceso de inclusión escolar italiano en la perspectiva

internacional: los Disability Studies como desarrollo inclusivo. *Formazione Lavoro Persona VII (20)*, 91-99.

Pietrocarlo, A. (2012). *Aprendizaje sin barreras: calidad, equidad y autonomía en el*

sistema escolar desde una perspectiva inclusiva. Análisis empírico y perspectivas de investigación. Tesis doctoral presentada en la Iniversitat de Bergamo. Scuola

Internazionale di Dottorato Ciclo XXV.

Referencias Bibliográficas

- Pinnelli, S. (2015). Pedagogía especial para escuelas inclusivas: coordinadas para promover el cambio. *Forum-Università del Salento* 14 (2), 183-194.
- Porlan, M. (1997). *El diario com instrumento para detectar problemas y hacer explicitas las concepciones*. Diada Editora.
- Ramanauskas, P., y Santana, M. (2018). A etnografia e observacao participante na pesquisa qualitativa. *Ensaio Pedagogicos (Sorocaba)* 2 (1), 54-61.
- Reindal, S. M. (2016). Discutiendo la educación inclusiva: un estudio de las diferentes interpretaciones y una investigación de los aspectos éticos de la inclusión utilizando el enfoque de las capacidades. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rivas, L., Miele, L., y Bolano, F. (2017). El diseño de proyectos, estudio teórico-conceptual de sus etapas y componentes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias* 3 (3), 1189-1205.
- Rosen, S. (1996). Educación y sistemas escolares en economía. A cura di S. Rosen. In *Enciclopedia delle Scienze Sociali di Giovanni Treccani V* (p. 134-143). Marchesi Grafiche Editoriali Spa.
- Rousseau, J. (1762). *La Emile*, editado por Visalberghi, A. Laterza.
- Ruzzante, G., y Sturaro, F. (2017). ¿Es Buona Scuola una escuela inclusiva? Modelos y buenas prácticas para una escuela de calidad. *Form@re Oper Journal per la formazione in rete* 17 (3), 317-322. <https://doi.org/10.13128/formare-21272>
- Saiz, H. (2019). Los Modelos Didacticos y orgnizativos como factores determinant en las transiciones de Educacion Primaria a Educacion Secundaria. Tesis Doctoral presentada en la Universitat de Valencia Departamento de Didactica y Organizaciones Escolares.

- Sanchez, D., y Robles, M. (2013). La inclusión como clave de la educación para todos: revisión teórica. *REOP 2 II Cuadrimestre*, 24-36.
- Sanchez, E. (2018). Cuando el proyecto sustituye a los apuntes. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics 14*, 14-21.
- Sandrone, G. (2017). La escuela inclusiva: una investigación-acción para la profesionalidad docente. *Formazione Lavoro Persona*, 37-49.
- Santi, M. (2014). Si la inclusión supone un apoyo: notas al margen de un curso de formación. *Italian Journal of Special Education for Inclusion II (2)*, 91-210.
- Santi, M., y Ruzzante, G. (2016). ¿Reforma de las ayudas? La inclusión como una oportunidad entre la delegación y la corresponsabilidad. *Italian Journal of Special Education for Inclusion IV (2)*, 57-74.
- Savia, G. (2016). Escolarización inclusiva, discapacidad curricular y Universal Design for learning. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione-Università di Catania 5*, 151-161. <https://doi.org/10.4420/unict-asdf.15.2016.9>
- Sayed, Y., y Ahmed, R. (2015). La calidad de la educación y la enseñanza y el aprendizaje en la agenda post-2015. *International Journal of Educational Development 40 (C)*, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Scapin, C. (2019). Del perfil operativo al PEI por competencias. En D. Ianes, S. Cramelotti y C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Personalizzato* (p. 257-294). Erickson.
- Semeraro, R. (2011). El análisis cualitativo de los datos de investigación en educación. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa IV (7)*, 97-106.
- Signes, M., Amado, L., Acereda, A., y Lopez, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Revista Internacional de Educacion y Aprendizaje* 2 (2), 27-36.
<https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v2.602>
- Silva, A. (2014). Momento Etnografico en la Investigacion Educativa. *Revista Educacion y Desarrollo Social* 8 (1), 84-101.
- Stenhouse, L. (1991). *De la escuela del programa a la escuela del plan de estudios. Política, burocracia y profesionalidad. Traducción de G. Angelini.* Armando Editore.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atencion a las necesidades educativas especiales: hacia una educacion inclusiva. *Perspectiva Educational* 49 (1), 62-89.
- Torres, J., y Fernandez, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: analisis de la percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa,curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado (REIFOP)* 18(1), 177-200
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Tortorici, G. (2003). Trabajar por proyectos en la Escuela de Autonomía. Del diseño del proyecto a la evaluación del mismo con indicadores de calidad. Italia:
https://www.edscuola.it/archivio/ped/lavorare_per_progetti.pdf.
- Travaglini, A. (2020). Inclusión, normalidad y discapacidad: una relectura según los Disability Studies. *Medical Humanities&Medicina Narrativa*, 137-149.
<https://doi.org/10.4399/97888255332559>
- Treccani, G. (2008). Educación. *Treccani Filosofia I.* Marchesi Grafiche Editoriali S.P.A.

- Trincherro, R. (2013). ¿Sabemos realmente cómo hacer que la gente aprenda? Creencia y evidencia empírica. *Form@re Open Journal per la formazione in rete* 13 (2), 52-67.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovacion Educativa* 21, 119-131.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior de Autoevaluación* 3 (1), 119-139.
- Verdugo, M. (2019, 8-9 marzo). La discapacidad intelectual y los trastornos del neurodesarrollo en la perspectiva de la calidad de vida. *II Conferencia Internacional. Soy mayor de edad: discapacidad, derecho a decidir y Proyecto de Vida*. Rimini: Palazzo dei Congressi Italia.
- Vicari, S., y Caselli, C. (2002). *Trastornos del desarrollo. Hipótesis de neuropsicología clínica y rehabilitación*. Il Mulino.
- Winthrop, R., Anderson, K., y Cruzalegui, I. (2015). Una revisión de los debates políticos sobre el aprendizaje en la agenda de educación y desarrollo post-2015. *International Journal of Educational Development* 40, 297-307. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.016>
- Yepes, S., Montres, W., Alvarez, J., y Ardila, J. (2018). Grupo focal: una estrategia de diagnóstico de competencias interculturales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 10, 167-181. <https://doi.org/10.22430/21457778.670>
- Zanniello, G. (2015). Nacimiento y desarrollo de la investigación educativa empírica en Italia. *Formare Open Journal per la formazione in rete* 3 (15), 11-21. <https://doi.org/10.13128/formare-17210>

Zantedeschi, F. (2010). *Capital social y vitalidad escolar - Una investigación etnográfica en contextos educativos*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Verona, ciclo XXII. Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Referencias Legislativas

CCNL. (2007, 29 Noviembre) (Italia). Convenio Colectivo Nacional para el personal del sector escolar para el cuatrienio 2006-2009.

Circular Ministerial 194. (1999) (Italia). Financiación para la aplicación del programa nacional de experimentación de planes de oferta educativa según el Decreto Ministerial 179 de 19/7/1999 y para las iniciativas de formación y actualización relacionadas. <https://www.archivio.pubblica.istruzione.it>.

Circular Ministerial 4274. (2009) (Italia). Directrices para la integración de alumnos con discapacidad. [https://www.miur.gov.it/alumni con disabilità](https://www.miur.gov.it/alumni%20con%20disabilita).

Circular Ministerial 8. (2013, 6 Marzo) (Italia). Herramientas de intervención para los alumnos con necesidades educativas especiales y organización teriora para la inclusión escolar. <https://www.miur.gov.it>.

Comisión Europea. (2000, 23 Marzo) (España). La Estrategia de Lisboa. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_hm.

Constitución República de Italia. (1948, 1 Enero) (Italia). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>.

Decreto Ministerial 211. (2010, 7 Ottobre) (Italia). Proyecto de reglamento que contiene "Indicaciones nacionales sobre los objetivos específicos de aprendizaje relativos a las actividades y enseñanzas comunes incluidas en los currículos previstos para

los cursos de Bachillerato a los que se refiere el artículo 10 del Decreto Presidencial 89/2010. *Boletín Oficial del Estado* 291, 2010 - *Suplemento ordinario* 275.

Decreto Legislativo 101. (2018, 10 Agosto) (Italia). Disposiciones para la adaptación de la legislación nacional a las disposiciones del Reglamento UE 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de datos. Roma, Italia: *Boletín Oficial del Estado Serie general* 205, 2018.

Decreto Legislativo 62. (2017, 13 Abril) (Italia). Normas sobre la evaluación y certificación de competencias en el primer ciclo y los exámenes estatales de conformidad con el artículo 1, apartados 180 y 181 i) de la Ley 107 de 13/7/2015. *Boletín Oficial del Estado* 112, 2017 *Suplemento ordinario* 23.

Decreto Legislativo 66. (2017, 13 Abril) (Italia). Normas para el fomento de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado* 112, 2017 *Suplemento ordinario* 23.

Decreto Ministerial. (2011, 12 Julio) (Italia). Directrices del MIUR sobre la formación del profesorado y de los responsables de los centros escolares para los alumnos con DSA.

Decreto Ministerial 139. (2007, 22 Agosto) (Italia). Reglamento que contiene normas sobre el cumplimiento de la enseñanza obligatoria. *Boletín Oficial del Estado Serie general* 202, 2007.

Decreto Presidente República 275. (1999, 8 Marzo) (Italia). Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de los centros escolares, de conformidad con la Ley 59/1997. *Boletín Oficial del Estado Serie general* 186 *Suplemento ordinario* 152.

Referencias Bibliográficas

- Decreto Presidente República 416. (1974, 31 Mayo) (Italia). Creación y reorganización de los órganos colegiados de las escuelas infantiles, primarias, secundarias y artísticas. Roma, Italia: *Boletín Oficial del Estado Suplemento ordinario 239, 1974.*
- Decreto Presidente República 87. (1994, 2 Febrero) (Italia). Ley de orientación y coordinación sobre las tareas de las unidades sanitarias locales en relación con los alumnos discapacitados. *Boletín Oficial del Estado 79, 1994.*
- Decreto Presidente República 88. (2010, 15 Marzo) (Italia). Reglamento por el que se revisa la estructura organizativa y didáctica del Licei. *Boletín Oficial del Estado Serie General 137, 2010 Suplemento Ordinario 128.*
- Decreto Presidente República 89. (2010, 15 Marzo) (Italia). Reglamento que contiene normas para la reorganización de los institutos técnicos. *Boletín Oficial del Estado Serie General 137, 2010 Suplemento Ordinario 128.*
- Ley 104. (1992, 5 Febrero) (Italia). Ley Marco de Asistencia, Integración Social y Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado Serie General 39, 1992 Suplemento Ordinario 30.*
- Ley 107. (2015, 13 Julio) (Italia). Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación de autoridad para la reorganización de las disposiciones reglamentarias existentes. *Boletín Oficial del Estado Serie General 162, 2015.*
- Ley 118. (1971). Conversión en ley del Decreto-Ley 5 de 30/1/1971 y nueva normativa a favor de los civiles mutilados e inválidos. *Boletín Oficial del Estado 82, 1971.*

- Ley 145. (2018, 30 Diciembre) (Italia). Presupuesto del Estado para el ejercicio 2019 y presupuesto plurianual para el trienio 2019-2021. *Boletín Oficial del Estado* 302, 2018 *Suplemento Ordinario* 62.
- Ley 169. (2008, 30 Octubre) (Italia). Disposiciones urgentes sobre educación y universidades. *Boletín Oficial del Estado* 256, 2008.
- Ley 170. (2010, 8 Octubre) (Italia). Nueva normativa sobre trastornos específicos del aprendizaje en las escuelas. *Boletín Oficial del Estado Serie General* 244. 2010.
- Ley 18. (2009, 3 Marzo) (Italia). Ratificación de la Convención de la ONU del 13/12/2006 y creación del Observatorio Nacional sobre las condiciones de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado* 61, 2009.
- Ley 328. (2000) (Italia). Ley marco para la implantación del sistema integrado y los servicios sociales. *Boletín Oficial del Estado Serie General* 265, 2000 *Suplemento Ordinario* 186.
- Ley 517. (1977, 4 Agosto) (Italia). Normas sobre la evaluación de los alumnos y la supresión de los exámenes de recuperación, así como otras normas que modifican el sistema escolar. *Boletín Oficial del Estado Serie General* 224, 1977. https://www.eduscuola.it/archivio/norme/leggi/1517_77.html.
- Ley 59. (1997, 15 Marzo) (Italia). Delegación de facultades al Gobierno para la atribución de funciones y tareas a las regiones y entidades locales para la reforma de la Administración Pública y para la simplificación administrativa. *Boletín Oficial del Estado* 63, 1997.
- Ley 929. (1965, 13 Agosto) (Italia). Ratificación y aplicación de la Carta Social Europea adoptada en Turín el 18/10/1961. *Boletín Oficial del Estado Serie General* 193, 1965.

Referencias Legislativas

- Ley de la región de Sicilia 68. (1981, 18 Abril) (Italia). Establecimiento, organización y gestión de servicios para discapacitados. *Boletín Oficial de la Región de Sicilia* 20, 1981.
- MIUR. (2007) (Italia). El plan de estudios en la escuela de la autonomía. https://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/curricolo_indicazioni.pdf
- MIUR. (2009) (Italia). Directrices para la integración escolar de los alumnos con discapacidad. Parte I. El nuevo escenario. El contexto como recurso. <https://www.miur.gov.it>.
- MIUR. (2012) (Italia). Directrices curriculares nacionales para la enseñanza preescolar y de primer ciclo. <https://www.istruzioneinazionali.it>.
- MIUR. (2013, 28 Marzo) (Italia). Formación del profesorado en materia de discapacidad: materiales de apoyo a la planificación de la transición a la vida adulta (autónoma y autosuficiente). <https://www.istruzione.it>.
- MIUR. (2015, 19 Noviembre) (Italia). La formación de profesores de apoyo especializados en temas de discapacidad para el fomento de las figuras de coordinación- Nota MIUR 37900. https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2015/novembre/NOTA_MIUR_20151119_prot37900.
- MIUR. (2018a, 16 Octubre) (Italia). El Plan Trienal de Oferta Educativa 2019/2022 y la Responsabilidad Social. <https://www.miur.gov.it>.
- MIUR. (2018b) (Italia). Indicaciones nacionales y nuevos escenarios. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

Nota Ministerial 2563. (2013) (Italia). Herramientas de intervención para los alumnos del BES A.S. 2013/2014 Aclaraciones. <https://www.istruzione.it/allegati/prot.2563.13.pdf>.

ONU. (1948, 10 Diciembre) (Francia). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.senato.it/documenti/repository/relazioni/libreria/fascicolo_diritti_umani.pdf.

ONU. (1959, 20 Noviembre) (USA). Declaración de los Derechos del Niño. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf.

ONU. (1965, 21 Diciembre) (USA). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://www.unipd.centridirittiumani.it/it/strumenti>.

ONU. (1971, 20 Diciembre) (USA). Declaración de los derechos de los retrasados mentales. <https://www.unipd.centridirittiumani.it/it/strumenti>.

ONU. (1975, 9 Diciembre) (USA). Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.unipd.centridirittiumani.it/it/strumenti>.

ONU. (1979, 18 Diciembre) (USA). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. <https://www.unipd.centridirittiumani.it/it/strumenti>.

ONU. (1993, 25 Junio) (Austria). Declaración y Programa de Acción sobre Derechos Humanos. <https://www.unric.org/html/italian/humanrights/vienna15.html>.

ONU. (1993, 20 Diciembre) (USA). Normas estándar para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.html>.

Referencias Legislativas

- ONU. (2006, 13 Diciembre) (USA). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado 61, 2009.*
- Orden Ministerial 80. (1995, 9 Marzo) (Italia). Normas para la realización de pruebas y exámenes en los centros de enseñanza primaria, media y superior estatales y no estatales. *Boletín Oficial del Estado Serie General 77, 1995, Suplemento Ordinario 39.*
- Reggio Decreto 3126. (1923) (Italia). *Disposiciones sobre la enseñanza obligatoria. Boletín Oficial del Reino de Italia 18, 1924.*
- Sentencia Constitucional 215 (1987) (Italia). Sentencia de inconstitucionalidad art. 28 legge 118/1971 (TAR Regione Lazio 1987).
- UE. (1990, 6 Diciembre) (Bélgica). Integración de los niños y jóvenes con discapacidad en los sistemas escolares ordinarios. Bruxelles: *Boletín Oficial de la Comunidad Europea 329-23, 1990.*
- UE. (1997, 2 Octubre) (Países Bajos). Tratado de Ámsterdam. *Boletín Oficial de la Comunidad Europea 340, 1997.*
- UE. (2000, 7 Diciembre) (Francia). Carta Europea de Derechos Fundamentales. *Boletín Oficial de la Comunidad Europea 341-1, 2000.*
- UE. (2000, 23-24 Marzo) (Portugal). Estrategia de Lisboa. <https://www.eiroparl.europa.eu/>.
- UE. (2002, Marzo) (España). La no discriminación más la acción afirmativa es igual a la integración social. Declaración de Madrid. <https://www.eiroparl.europa.eu/>.
- UE. (2006, 18 Diciembre). Movilidad transnacional dentro de la Comunidad a efectos de educación y formación profesional. GUCE L394-5, 2006.
- UNESCO. (1960, 14 Diciembre) (Francia). Convención contra la Discriminación en la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777e.pdf>.

UNESCO. (1994, 10 Junio) (España). Declaración de Salamanca. Principios, políticas y prácticas sobre educación y necesidades educativas especiales.

<https://www.european-agency.org/publicazioni/ereports>.

UNESCO. (2009) (Bélgica). Principios rectores para el fomento de la calidad en la traducción escolar inclusiva de Leandra Negro. [https://www.european-](https://www.european-agency.org/publicazioni/ereports)

[agency.org/publicazioni/ereports](https://www.european-agency.org/publicazioni/ereports).

UNESCO. (2011) (USA). European Agency. <https://www.europea-agency.org>.

UNESCO. (2011) (Canada). International Standard Classification of Education 2011.

www.uis.unesco.org.

UNESCO. (2015) (USA). A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark.

<https://www.unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233610e.pdf>.

UNESCO. (2015, 22 Mayo) (Corea del Sur). Declaración de Incheon-Agenda 2030.

Anexos

Anexo 1 Convención con l'ITET.....	432
Anexo 2 El Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) del ITET	433
Anexo 3 El Plan Anual para la Inclusión (PAI).....	Errore. Il segnalibro non è definito.
Anexo 4 Proyecto de la escuela para la Inclusión: TUTTI INSIEME	Errore. Il segnalibro non è definito.
Anexo 5 Formulario de validación de herramientas de investigación	Errore. Il segnalibro non è definito.
Anexo 6 Formulario de validación de herramientas de investigación.....	Errore. Il segnalibro non è definito.
Anexo 7 Guía para realizar la entrevista semiestructurada al Director del ITET y a sus colaboradores.	Errore. Il segnalibro non è definito.
Anexo 8 Guía para realizar el grupo de discusión	Errore. Il segnalibro non è definito.

Anexo 1 Convención con l'ITET



Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

CONVENZIONE PER L'ATTIVAZIONE DELLE ATTIVITA' DI RICERCA IN DIDATTICA E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA.

DOTTORATO DI RICERCA - A.A. 2018/2020.

tra

La Dottoranda Maria Teresa Di Piazza nata a S. Agata di Militello (ME) il 7/4/1969, e residente a Capo d'Orlando (ME), via Piave 155, frequentante il programma di dottorato in Educazione dell'Università degli Studi di Valencia;

e

Il Dott. G. Tomasi di Lampedusa, Dirigente Scolastico dell'Istituto Tecnico Economico per il Turismo "G. Tomasi di Lampedusa", via Parco degli Ulivi, S. Agata di Militello.

Premesso

che la sottoscritta con matricola n. AO4180345 risulta essere iscritta presso l'Università degli Studi di Valencia alla facoltà di Scienze dell'Educazione per gli anni accademici 2018/2020;

che per l'espletamento del Dottorato di ricerca sul settore educativo e scolastico si rende necessario espletare attività di osservazione e ricerca presso un istituzione scolastica superiore di secondo grado (nota del Dott. Jesus Suarez Rodriguez);

Considerato

che l'Istituto Tecnico Economico per il Turismo "G. Tomasi di Lampedusa", via Parco degli Ulivi S. Agata di Militello, ha caratteristiche compatibili con l'espletamento del programma di ricerca;

Si conviene e stipula quanto segue:

- 1) si autorizza la Dottoranda Maria Teresa Di Piazza a poter effettuare attività di ricerca presso la sede della scuola;
- 2) la durata di tale convenzione è sino all'espletamento del programma di Ricerca.

Letto, confermato e sottoscritto li, 03/10/2018



Anexo 2

El Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) del ITET



Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" è stato elaborato dal collegio dei docenti nella seduta del 14/10/2020 sulla base dell'atto di indirizzo del dirigente prot. 7 del 11/09/2020 ed è stato approvato dal Consiglio di Istituto nella seduta del 14/10/2020 con delibera n. 13_14_15

Anno di aggiornamento:

2020/21

Periodo di riferimento:

2019/20-2021/22

INDICE SEZIONI PTOF

LA SCUOLA E IL SUO CONTESTO

- 1.1. Analisi del contesto e dei bisogni del territorio
- 1.2. Caratteristiche principali della scuola
- 1.3. Ricognizione attrezzature e infrastrutture materiali
- 1.4. Risorse professionali

LE SCELTE STRATEGIC HE

- 2.1. Priorità desunte dal RAV
- 2.2. Obiettivi formativi prioritari (art. 1, comma 7 L. 107/15)
- 2.3. Piano di miglioramento
- 2.4. Principali elementi di innovazione

L'OFFER TA FORMATI VA

- 3.1. Traguardi attesi in uscita
- 3.2. Insegnamenti e quadri orario
- 3.3. Curricolo di Istituto
- 3.4. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)
- 3.5. Iniziative di ampliamento curricolare
- 3.6. Attività previste in relazione al PNSD
- 3.7. Valutazione degli apprendimenti
- 3.8. Azioni della Scuola per l'inclusione scolastica

3.9. Piano per la didattica digitale integrata

ORGANIZZAZIONE

- 4.1. Modello organizzativo
- 4.2. Organizzazione Uffici e modalità di rapporto con l'utenza
- 4.3. Reti e Convenzioni attivate
- 4.4. Piano di formazione del personale docente
- 4.5. Piano di formazione del personale ATA



LA SCUOLA E

IL SUO

CONTESTO

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

LA SCUOLA E IL SUO CONTESTO

ANALISI DEL CONTESTO E DEI BISOGNI DEL TERRITORIO

Popolazione scolastica

Opportunità

La popolazione scolastica proviene da famiglie con background socio-economico basso. In particolare, si tratta di famiglie che risiedono nel comune di Sant'Agata Militello e comuni vicini, con basso indice di popolazione, alcuni di tipo montano, altri sul mare. La vocazione economica è prevalentemente commerciale ed ittico- turistica nei comuni marittimi. I comuni più interni invece vivono principalmente di agricoltura e di terziario. Molto alta è la percentuale di abitanti che vivono grazie ai sussidi. Il numero degli studenti con cittadinanza non italiana è relativamente basso, al di sotto della media regionale e nazionale; trattasi di studenti stranieri provenienti dal nord Africa, dall'est europeo e dalla Cina, figli di immigrati stabilitisi in Italia per motivi di lavoro. Molto diffuso è il pendolarismo, dato che parecchi alunni viaggiano in pullman dai comuni di residenza percorrendo in media circa 20/30 km per raggiungere la sede scolastica. La nostra Istituzione scolastica rappresenta un importante punto di riferimento per un territorio assai vasto, che interessa diversi comuni che insistono nell'area del Parco dei Nebrodi. Inoltre la vocazione commerciale e turistica dovrebbe orientare la scelta verso studi economici e di tipo turistico.

Vincoli

Dal punto di vista culturale la maggior parte degli studenti in ingresso ha riportato, agli Esami di Stato conclusivi del primo ciclo di istruzione, valutazioni sufficienti o discreti (complessivamente 77,8%); soltanto il 22,2% gli studenti che hanno riportato valutazioni medio alte. Un discorso a parte merita la sede aggregata di Tortorici, dove la popolazione scolastica ha un background socio-economico e culturale basso e, a volte, proviene da realtà geografiche in cui sono presenti anche elementi visibili di svantaggio sociale. Per quanto riguarda l'orientamento dopo la scuola secondaria di primo grado, un punto di svantaggio per l'istituto è la presenza di numerosi Istituzioni scolastiche di 2° grado (statali e non statali) in una ristretta area del territorio (da Capo d'Orlando a S. Stefano di Camastra). Malgrado la vocazione economica del territorio sia di tipo commerciale e turistica, si è registrata una

drastica flessione delle iscrizioni, a vantaggio dei Licei.



LA SCUOLA E

IL SUO

CONTESTO

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA

Territorio e capitale sociale

Opportunità

La vocazione economica del territorio su cui insiste la nostra Istituzione scolastica è prevalentemente di tipo turistico, commerciale ed ittico soprattutto nei comuni marittimi. I comuni più interni vivono principalmente di agricoltura e di terziario. Si tratta dunque di un territorio assai vasto, che abbraccia paesi con forti connotazioni storiche ed architettoniche (ad esempio San Fratello e San Marco d'Alunzio) e paesi con spiccate connotazioni turistiche poco valorizzate (ad esempio Sant'Agata Militello, Acquedolci e Torrenova). L'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è bassa e per lo più gli iscritti stranieri sono studenti che provengono dal nord Africa o dall'est europeo, figli di immigrati stabilitisi in Italia per motivi di lavoro; il livello di integrazione è buono, sotto il profilo socio-economico e scolastico - culturale.

Detto territorio offre alla scuola diverse risorse utili quali:

- 1) l'Agenzia delle Entrate ;
- 2) Ente Parco dei Nebrodi;
- 3) Comando dei Carabinieri;
- 4) Guardia Costiera
- 5) Guardia di Finanza
- 6) Polizia di Stato
- 7) Fondazione Mancuso
- 8) Professionisti e piccole e medie imprese impegnate in progetti di alternanza scuola lavoro; 9) Enti onlus;
- 10) Enti comunali del territorio
- 11) Associazioni Fai antiracket
- 12) Uffici del giudice di Pace
- 13) U.O. di NPIA presso il PO di S. Agata Militello



Vincoli

Ad oggi la scuola non dispone di una banca dati riferita alle caratteristiche della popolazione residente nel territorio (es. occupati, disoccupati, stranieri residenti, ecc.). Il contributo economico degli Enti locali è inesistente: in particolare, già da qualche anno, la Città Metropolitana non eroga fondi, limitandosi a farsi carico, con il tramite delle cooperative, dei servizi di assistenza alla comunicazione e di tipo igienico-sanitario degli alunni con svantaggio psico-fisico.

Risorse economiche e materiali

Opportunità

La struttura che ospita la scuola è costituita da due corpi di fabbrica di recente costruzione, originariamente destinati ad edilizia residenziale, adattati ad edilizia scolastica, di proprietà privata in godimento alla Provincia di Messina in forza di contratto di locazione. Si tratta della struttura più nuova e funzionale dell'intero comprensorio, per la presenza di numerosi laboratori (fisica,informatici, linguistici ecc...) e per le dotazioni informatiche più evolute (LIM/Smart Board in tutte le aule). Sono presenti n.3 aule 3.0 in uso ai Sistemi informativi aziendali. La rete Wi-Fi copre tutti gli ambienti, grazie alla fibra ottica ed è in corso il cablaggio dell'intera rete internet. La sede di Sant'Agata Militello è facilmente raggiungibile via pullman da tutti i Paesi limitrofi con collegamenti frequenti ed efficienti. La scuola ha partecipato alla richiesta di finanziamenti europei e alcuni progetti sono stati autorizzati al finanziamento anche se ad oggi non tutti conclusi. I finanziamenti pervenuti per l'emergenza Covid 19 hanno permesso di ampliare le strumentazioni informatiche.

Vincoli

Le risorse economiche a disposizione della scuola sono insufficienti a far fronte a tutte le necessità sia per quanto riguarda la copertura delle attività didattiche curriculari sia per quelle di arricchimento dell'offerta formativa. Scarse sono anche le risorse fornite per il regolare funzionamento degli uffici e delle normali attività. Molte iniziative non vengono realizzate a causa delle scarse disponibilità economiche. La maggior parte delle risorse economiche proviene dai finanziamenti PON FSE e FESR; altri finanziamenti provengono dall'Assessorato Regionale alla Pubblica Istruzione e dal Ministero dell'Istruzione; quasi irrilevante il contributo economico dello Stato e della Città Metropolitana di Messina. Il contributo volontario delle famiglie degli alunni iscritti spesso non viene corrisposto ed è vissuto con estremo disagio.



LA SCUOLA E

IL SUO

CONTESTO

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

CARATTERISTICHE PRINCIPALI DELLA SCUOLA

❖ ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA " (ISTITUTO PRINCIPALE)

Ordine scuola

SCUOLA SECONDARIA II GRADO

Tipologia scuola

IST TEC COMMERCIALE E PER GEOMETRI

Codice

METD110001

VIA PARCO DEGLI ULIVI

SANT'AGATA DI

0941702142

Telefono

METD11

metd110001@pec.istruzione.it

Pec

www.it

Indirizzi di Studio

- **AMM. FINAN. MARKETING - BIENNIO COMUNE**
- **TURISMO**
- **SISTEMA MODA - BIENNIO COMUNE**
- **COSTR., AMB. E TERRITORIO - BIENNIO COM.**
- **AMMINISTRAZIONE FINANZA E MARKETING - TRIENNIO**
- **COSTRUZIONI AMBIENTE E TERRITORIO -**



LA SCUOLA E

PTOF - 2019/20-2021/22

IL SUO

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

CONTESTO

TRIENNIO

- **CALZATURE E MODA**
- **RELAZIONI INTERNAZIONALI PER IL MARKETING**
- **SISTEMI INFORMATIVI AZIENDALI**

Totale Alunni

325

❖ ISTITUTO TECNICO ECONOMICO (PLESSO)

Ordine scuola

SCUOLA SECONDARIA II GRADO

Tipologia scuola

ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE

Codice

METD110012

Indirizzo

VIA G. GARIBALDI, 1 - 98078 TORTORICI

**Indirizzi di
Studio**

- **AMM. FINAN. MARKETING - BIENNIO COMUNE**
- **AMMINISTRAZIONE FINANZA E MARKETING - TRIENNIO**

Totale Alunni

50

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" - SERALE (PLESSO)



Ordine scuola T

IST

TEC

METD11050A

- Parco DEGLI ULIVI S.N. - 98076

SANT'AGATA DI

I

**COSTR., AMB. E TERRITORIO - BIENNIO
COM.**

- **COSTRUZIONI AMBIENTE E TERRITORIO –
TRIENNIO**

Approfondimento

L'istituto Tecnico Economico e Tecnologico "Giuseppe Tomasi di Lampedusa" di Sant'Agata Militello nasce come istituzione scolastica autonoma il primo settembre 2000, ma ha una storia decennale quale sezione staccata prima dell'I.T.C.G "F. P. Merendino" di Capo d'Orlando, successivamente dell'I.T.C.G. "Florena" di Santo Stefano di Camastra. L'Istituto è intitolato a *Giuseppe Tomasi di Lampedusa*, poiché questo autore rappresenta uno dei maggiori figli della terra di Sicilia ed ha frequentato il nostro territorio perché cugino del poeta *Lucio Piccolo di Calanovella*. L'Istituto ubicato in via Parco degli Ulivi, dispone di due plessi di nuovissima costruzione e raccoglie un vasto bacino di utenza comprendente, oltre agli studenti locali, quelli provenienti da numerosi paesi dell'hinterland.

Il primo settembre del 2013 l'Istituto si arricchisce di una nuova realtà geografica, l'ITC di Tortorici, come sede associata.

Nell'anno scolastico 2012/2013 la scuola ha avuto un periodo di reggenza. Nell'anno scolastico 2012/2013 si attiva un nuovo indirizzo economico: Turismo; nell'anno scolastico 2013/14 si attiva l'articolazione Relazioni Internazionali per il Marketing; nel 2014/2015 si attivano l'indirizzo del settore tecnologico Sistemi Moda (articolazione Calzature e Moda), il corso serale per adulti in Costruzione Ambiente e Territorio e la nuova articolazione Sistemi Informativi Aziendali.



**LA SCUOLA E
IL SUO
CONTESTO**

RICOGNIZIONE ATTREZZATURE E INFRASTRUTTURE MATERIALI

Laboratori	Con collegamento ad Internet	8
	Informatica	5
	Lingue	1
	Scienze	1
	Moda	1
	Geografia	1
	Aule Covid	2
Biblioteche	Classica	1
Aule	Magna	1
	Aula Inglese e Francese	2
Strutture sportive	Campo Basket-Pallavolo all'aperto	1
	Palestra	1
Servizi	Caffè Letterario	

PC e Tablet

LIM e SmartTV (dotazioni multimediali) presenti
nei laboratori

PC e Tablet presenti



Approfondimento

DOTAZIONE STRUTTURALE	DESCRIZIONE	SEDE
<p>1. Primo Laboratorio di Informatica "Campo"</p>	<p>È utilizzato prevalentemente dai corsi AFM e Turismo ed è dotato di 25 postazioni di lavoro e un server centrale, che permettono ad ogni alunno di esercitarsi concretamente. Inoltre, vi sono una LIM, tre stampanti (laser, a getto d'inchiostro e ad aghi), scanner, modem, macchina fotografica digitale, software applicativi quali: (programma di contabilità per professionisti) Derive (programma di matematica), Office 2010.</p> <p>Il laboratorio è anche uno strumento indispensabile per lo studio e l'apprendimento del sistema operativo Windows e del suo pacchetto office.</p>	<p>Sant'Agata Settore Economico</p>

2. Secondo Laboratorio di informatica "ECDL"	E' usato dal triennio per l'insegnamento della Matematica, dell'Economia Aziendale, dell' Informatica e esami ECDL e LIM poiché esso consente allo studente di acquisire le abilità di base necessarie per diventare utente intelligente dei sistemi di elaborazione delle informazioni, per	Sant'Agata Settore Economico
--	--	---------------------------------



LA SCUOLA E

IL SUO

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

CONTESTO

	<p>e eseguire una serie di operazioni quali la scrittura dei testi, la gestione degli archivi, l'elaborazione di grafici e tabelle, le scritture contabili; ha 24 postazioni di lavoro, n. 2 stampanti, n. 1 scanner e un server centrale.</p>	
3. Laboratorio Linguistico	<p>È dotato di 18 posti per gli studenti ed una consolle per gli insegnanti. Ogni postazione è corredata di monitor, cuffie di ascolto. La lavagna luminosa, un registratore e un video registratore consentono agli alunni di effettuare esercitazioni interattive di ascolto e di pronuncia nonché di vedere film e documentari parlati in lingua straniera. Il laboratorio viene utilizzato per un corretto approfondimento della fonologia delle lingue studiate, l'acquisizione di modelli morfologici e per sviluppare e potenziare le abilità di comprensione linguistica e lessicale degli allievi.</p>	Sant'Agata Settore Economico

4. Laboratorio di Scienze Integrate	È dotato di 8 banconi, dove possono lavorare contemporaneamente da tre a quattro studenti. Questi devono indossare i	Sant'Agata Settore Economico
-------------------------------------	--	---------------------------------



LA SCUOLA E

IL SUO

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

CONTESTO

camici da laboratorio, che svolgono una funzione importante nel proteggere i vestiti dalle sostanze chimiche più pericolose, come l'acido solforico. All'estremità dei banconi c'è un lavandino con rubinetto dell'acqua per il lavaggio della vetreria e, sopra di esso, un serbatoio contenente acqua distillata per il risciacquo finale. I composti usati negli esperimenti sono presenti in soluzioni acquose contenute in particolari "bottigliette" chiamate Ranvier che possono essere di vario tipo: con o senza tappo contagocce. Le attività svolte in laboratorio rappresentano momenti importanti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle discipline.

5. Terzo Laboratorio di Informatica "C.A.T."	È dotato di 26 postazioni di lavoro per gli studenti ed una per il docente. È un laboratorio di ultima generazione dotato di attrezzature modernissime in linea con la normativa europea, include una lavagna LIM con proiettore, due stampanti laser a colori,	Sant'Agata Settore Tecnologico
--	---	-----------------------------------



LA SCUOLA E

PTOF - 2019/20-2021/22

IL SUO

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

CONTESTO

	<p>una a getto d'inchiostro, scanner, macchina fotografica digitale, software applicativi quali: Autocad 2010, Office 2007. Viene utilizzato dagli studenti corso CAT.</p>	
<p>6. Laboratorio di Informatica</p>	<p>È dotato di 15 postazioni di lavoro per gli studenti ed una per il docente. È un laboratorio di ultima generazione dotato di attrezzature modernissime in linea con la normativa europea, due stampanti laser a colori, una a getto d'inchiostro, scanner, software applicativi, Office 2007. Viene utilizzato dagli studenti corso AFM di Tortorici.</p>	<p>Sede associata di Tortorici</p>

8. Laboratorio "Atelier Il Gattopardo"	Si tratta di un nuovissimo laboratorio interamente progettato per l'indirizzo Sistemi Moda del settore tecnologico, articolazione Calzature e Moda. È dotato di attrezzatura necessaria per la progettazione e l'ideazione di articoli di moda: macchine per cucire, manichini sartoriali, stampi a forma per la progettazione di calzature, minuteria, campioni di tessuti, piani di taglio e disegno, asse e	Sant'Agata Settore Tecnologico
--	--	-----------------------------------



LA SCUOLA E

PTOF - 2019/20-2021/22

IL SUO

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

CONTESTO

	<p>ferro da stiro, stand professionali per gli abiti, un personal computer e una stampante.</p>	
<p>9. Laboratorio Tecnologico (Costruzioni e Topografia)</p>	<p>Dotato di attrezzature moderne in linea con la normativa europea, permettono agli studenti di effettuare rilievi topografici, controlli di qualità e di accettazione dei materiali impiegati nell'edilizia. Il suo utilizzo è decisivo per il futuro Perito in Costruzioni Ambiente e Territorio, poiché permette, accanto ad argomenti strettamente teorici, di effettuare esercizi tecnico-applicativi.</p>	<p>Sant'Agata Settore Tecnologico</p>

11. Palestra	Ha un'ampiezza di 350 mq. La pavimentazione è in <i>taraflex</i> . In essa sono presenti spalliere, scale diritte e curve oltre ai vari attrezzi necessari alla preparazione e alla realizzazione di un corretto esercizio fisico e delle attività ginniche e motorie, capaci di garantire un armonico sviluppo della persona.	Sant'Agata Settore Economico
12. Aula Magna	Viene utilizzata per videoconferenze e manifestazioni di natura culturale e riunioni	Sant'Agata Settore Tecnologico



LA SCUOLA E

PTOF - 2019/20-2021/22

IL SUO

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

CONTESTO

	collegiali	
13. Numero 2 uffici di dirigenza	Due ampi uffici rispettivamente del DS e DSGA	Sant'Agata Settore Tecnologico
14. Uffici di segreteria	Cinque uffici di segreteria per la didattica e l'amministrazione.	Sant'Agata Settore Tecnologico
15. Aula di Inglese	Aula dedicata all'insegnamento della lingua inglese, ricca di materiale didattico utile per ogni indirizzo e per ogni livello. L'aula può ospitare circa 25 alunni. E' anche sede d'esame Trinity College London.	Sant'Agata Settore Economico
16. Aula di Francese	Aula dedicata all'insegnamento della lingua francese. L'aula può ospitare circa 25 alunni.	Sant'Agata Settore Economico
17. Aula di Geografia	Aula dedicata all'insegnamento della geografia, ricca di materiale didattico e strumenti. L'aula può ospitare circa 25 alunni.	Sant'Agata Settore Tecnologico
18. Biblioteca	Ampia e luminosa, raccoglie testi di letteratura e didattica e diversi manuali ad uso per docenti e alunni.	Sant'Agata Settore Economico

19. Sale docenti	Tre sale ampie e spaziose corredate di computer e collegamento internet	Sant'Agata Settore Economico Sant'Agata Settore Tecnologico Tortorici
------------------	---	---



**LA SCUOLA E
IL SUO
CONTESTO**

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

20. Caffè Letterario	Nuovissima risorsa del nostro Istituto, il Caffè Letterario Il Gattopardo, moderno e funzionale, punto di incontro per alunni e personale della scuola, è stato progettato con l'intento di fornire un ambiente adeguato a disposizione della cultura e dello scambio di idee, una postazione di lavoro, per condividere risorse ed esperienze, uno spazio co-work che diventa ritrovo per progettare e dare forma a nuove ispirazioni.	Sant'Agata Settore Economico
21. Aule studenti	Tutte ampie e spaziose, le aule riservate alla didattica e sono dislocate nei vari piani di ogni plesso.	Sant'Agata Settore Economico; Sant'Agata Settore Tecnologico; Tortorici Settore Economico.
22. Stanze collaboratori DS	1 stanza dotata di computer, stampante e connessione internet.	Sant'Agata Settore Tecnologico
23. Aule Covid	2 stanze dotate di termometro termoscanner	Sant'Agata Settore Tecnologico ed Economico



LA SCUOLA E

IL SUO

CONTESTO

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

RISORSE PROFESSIONALI

Docenti	48
Personale ATA	21

Approfondimento

Tra gli assistenti amministrativi c'è un part-time





LE SCELTE STRATEGICHE

PRIORITÀ DESUNTE DAL RAV

Aspetti Generali

Gli aspetti generali della vision e della mission della scuola sono espressi nell'atto di indirizzo del Dirigente e riguardano i seguenti punti:

- *1. l'individuazione di percorsi didattici per competenza, anche innovativi e di ricerca, e di modalità di intervento chiare, omogenee e trasparenti, basate sulla progettazione di attività mirate alla prosecuzione del regolare processo di apprendimento di ogni alunno, garantendone altresì, in presenza di bisogni educativi speciali, la piena inclusione in attuazione del Piano Educativo Individualizzato o del Piano Didattico Personalizzato, con specifico riferimento alle azioni indicate nel Piano Annuale per l'Inclusione;*
- *2. indicazione delle metodologie didattiche da adottare, sperimentare ed approfondire per la didattica digitale;*
- *3. la centralità di un armonico ed equilibrato sviluppo delle competenze di base e di una graduale acquisizione delle competenze digitali, rilevate periodicamente al fine di pianificare ed attuare successivi ed ulteriori approfondimenti anche in presenza;*
- *4. modalità condivise di creazione di "ambienti di apprendimento" che assicurino continuità nel passaggio tra didattica in presenza e didattica a distanza, fornendo all'alunno ogni supporto idoneo e ogni strumento utile al pieno raggiungimento degli obiettivi didattici ed educativi;*
- *5. valorizzazione e consolidamento di prassi positive nella valutazione formativa;*
- *6. modalità operative condivise ed omogenee di comunicazione e verifica con gli studenti e le famiglie dell'intervento in atto, per la piena attuazione del "patto di corresponsabilità".*
- *L'aggiornamento del curriculum di istituto per ogni indirizzo e dell'attività di programmazione didattica con gli obiettivi e traguardi specifici per l'educazione civica, al fine di sviluppare "la conoscenza e la comprensione*



LE SCELTE STRATEGICHE

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

*delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società”,
tenendo conto:*

- *dei tre nuclei concettuali a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche dalla stessa individuate:*
- *1. COSTITUZIONE, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;*
- *2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;*
- *3. CITTADINANZA DIGITALE;*
- *di dover integrare, per ciascun indirizzo, il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo con i contenuti specifici per ogni asse tematico e con i traguardi di competenza per l'educazione civica (Allegato C delle Linee guida);*
- *che devono essere individuati più docenti contitolari dell'insegnamento che deve essere trasversale in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese e che insieme elaborano la programmazione su minimo 33 ore di lezione all'anno da svolgersi nell'ambito del monte ore complessivo annuale;*
- *che la valutazione deve essere collegiale, sia periodica che finale;*
- *che è opportuno individuare i criteri di scelta del docente coordinatore della materia per ogni CdC che formula la proposta di voto sulla base degli elementi acquisiti dai contitolari.*

PRIORITÀ E TRAGUARDI

Risultati Nelle Prove Standardizzate Nazionali

Priorità

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

Traguardi

Migliorare di cinque punti percentuali il gap (punteggio medio) delle prove INVALSI e ridurre di sei/sette punti, entro il 2021, le differenze nel punteggio rispetto a scuole con contesto socio economico e culturale simile (ESCS) sia nelle prove di Italiano che di Matematica, facendo riferimento alle prove del 2017.

Risultati A Distanza

Priorità

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

Traguardi

Migliorare i CFU conseguiti dai diplomati che frequentano regolarmente i percorsi universitari e gli esiti occupazionali nel mondo del lavoro.

OBIETTIVI FORMATIVI PRIORITARI (ART. 1, COMMA 7 L. 107/15)

ASPETTI GENERALI

Di seguito vengono riportati gli obiettivi formativi determinati dagli aspetti generali della vision e della mission della scuola. Tutti gli obiettivi mirano al contemporaneo miglioramento sia nei risultati delle prove standardizzate INVALSI che nella ricaduta positiva e proficua per l'inserimento nel mondo del lavoro o per la prosecuzione in percorsi universitari.

a) valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea (priorità INVALSI; priorità orientamento)

b) potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche; (priorità INVALSI; priorità orientamento)

c) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità; (priorità orientamento)

d) sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale; (priorità orientamento)

e) sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei

social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro; (priorità orientamento)

f) potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio; (priorità INVALSI; priorità orientamento)

g) prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali; (priorità orientamento)

h) valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale; (priorità orientamento)

i) incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione; (priorità orientamento)

j) definizione di un sistema di orientamento (priorità orientamento).

OBIETTIVI FORMATIVI INDIVIDUATI DALLA SCUOLA

1. valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning
2. potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche
3. sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità
4. sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali
5. sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro

6. potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio
7. prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca il 18 dicembre 2014
8. valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese
9. incremento alternanza scuola – lavoro nel secondo ciclo d'istruzione
10. definizione di un sistema di orientamento.



LE SCELTE STRATEGICHEE SCELTE STRATEGICHE

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

PIANO DI MIGLIORAMENTO

❖ LA PROGETTAZIONE

Descrizione Percorso

La pista di miglioramento prevede:

- 1) formazione docenti (didattica per competenze - competenze digitali)
- 2) Analisi e riesame dei Curricoli verticali; monitoraggio delle azioni progettuali in particolare sulla valutazione delle competenze acquisite.
- 3) Ambienti di apprendimento innovativi basati, a fini didattici, sulla costruzione di competenze, capaci di ottimizzare l'apprendimento personalizzato.
- 4) favorire l'introduzione di nuove metodologie didattiche sperimentando diverse modalità di utilizzo dello spazio aula e della Rete.

"OBIETTIVI DI PROCESSO COLLEGATI AL PERCORSO"

"OBIETTIVI DI PROCESSO" CURRICOLO, PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE

"Obiettivo:" Analisi e riesame dei Curricoli verticali; monitoraggio delle azioni progettuali in particolare sulla valutazione delle competenze acquisite.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"



» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"OBIETTIVI DI PROCESSO" AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

"Obiettivo:" Ambienti di apprendimento innovativi basati, a fini didattici, sulla costruzione di competenze, capaci di ottimizzare l'apprendimento personalizzato.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

"OBIETTIVI DI PROCESSO" CONTINUITA' E ORIENTAMENTO

"Obiettivo:" Migliorare la qualità degli interventi di continuità col primo ciclo di istruzione e di orientamento col mondo universitario e del lavoro.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"OBIETTIVI DI PROCESSO" ORIENTAMENTO STRATEGICO E ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA



LE SCELTE STRATEGICHE

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

"Obiettivo:" Valorizzare le risorse umane interne ed incrementare quelle economiche destinate agli interventi di potenziamento delle eccellenze e di recupero.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"Obiettivo:" Potenziare l'efficacia dei PCTO

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"OBIETTIVI DI PROCESSO" SVILUPPO E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE

"Obiettivo:" Costituire gruppi di lavoro tra docenti che riescano ad interagire con tutte le componenti scolastiche.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del



lavoro.

"Obiettivo:" Migliorare il livello di efficacia ed efficienza del processo educativo degli studenti e formativo dei docenti.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

**ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: FORMAZIONE DOCENTI DIDATTICA PER
COMPETENZE E COMPETENZE DIGITALI**

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Docenti	Docenti Consulenti esterni Associazioni

Responsabile

Il Dirigente scolastico

Risultati Attesi

Uso quotidiano nella didattica di ambienti di apprendimento innovativi



**LE SCELTE
STRATEGICHE**

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: CURRICOLI VERTICALI

Tempistica prevista per la conclusione dell'attività	Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
01/06/2021	Docenti Studenti	Docenti

Responsabile

Il Dirigente scolastico - Coordinatori dei dipartimenti disciplinari

Risultati Attesi

Analisi e riesame periodico dei Curricoli verticali

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: REVISIONE E AGGIORNAMENTO DI MODULISTICA

Tempistica prevista per la conclusione dell'attività	Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
01/06/2021	Docenti Studenti Genitori	Docenti ATA Studenti Genitori

Responsabile

Dirigente Scolastico, personale amministrativo, F.S.

Risultati Attesi

Miglioramento e aggiornamento della modulistica di supporto a docenti, alunni





LA CAPACITÀ DI SOSTENERE IL MIGLIORAMENTO

Descrizione Percorso

La pista di miglioramento prevede:

- il monitoraggio delle azioni progettuali;
- il reperimento di nuovi fonti di finanziamento per il potenziamento delle eccellenze ed il recupero delle carenze;
- il miglioramento del rapporto sinergico (in fase di coprogettazione dei percorsi di ASL) tra i partner esterni e l'Istituzione scolastica.

"OBIETTIVI DI PROCESSO COLLEGATI AL PERCORSO"

"OBIETTIVI DI PROCESSO" CURRICOLO, PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE

"Obiettivo:" Analisi e riesame dei Curricoli verticali; monitoraggio delle azioni progettuali in particolare sulla valutazione delle competenze acquisite.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"OBIETTIVI DI PROCESSO" ORIENTAMENTO STRATEGICO E ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA

"Obiettivo:" Valorizzare le risorse umane interne ed incrementare quelle economiche destinate agli interventi di potenziamento delle eccellenze e di recupero.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]**

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate



LE SCELTE STRATEGICHE

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

"Obiettivo:" Potenziare l'efficacia dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: IL MONITORAGGIO

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Studenti	Docenti Studenti Genitori Consulenti esterni Associazioni

Responsabile

Ciascun referente di progetto

Risultati Attesi



**LE SCELTE
STRATEGICHE**

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

migliorare l'efficacia delle azioni progettuali destinate agli alunni

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: COMPETENZE DIGITALI: ECDL FULL STANDARD

Tempistica prevista per la conclusione dell'attività	Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
01/05/2021	Studenti	Docenti Studenti

Responsabile

Il Dirigente scolastico, referenti di progetto

Risultati Attesi

Conseguimento della patente informatica di IC DL

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: ERASMUS PLUS: AS TU SOIF - ONE TWO TREE

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Docenti	Docenti
ATA	ATA
Studenti	Studenti

Responsabile

Il Dirigente Scolastico, il referente di Progetto e lo staff Erasmus e la F.S.

Risultati Attesi

Miglioramento delle competenze linguistiche, gestionali e professionali, e competenze in materia di ecologia e ecosostenibilità

LE SCELTE STRATEGICHE

I RISULTATI

Descrizione Percorso

La pista di miglioramento prevede:

- L'implementazione degli interventi di continuità con il primo ciclo di istruzione e di orientamento in uscita.
- L'incremento del livello di efficacia ed efficienza del processo educativo degli studenti con la costante revisione in itinere del curriculum verticale.
- Analisi dei risultati delle prove INVALSI e condivisione collegiale delle criticità emerse.
- Predisposizione ed effettuazione delle prove standard di verifica comuni (parallele), almeno per le classi prime e terze.
- Definizione di strumenti di valutazione condivisi, coerenti con il curriculum verticale, ed efficaci.

"OBIETTIVI DI PROCESSO COLLEGATI AL PERCORSO"

"OBIETTIVI DI PROCESSO" CONTINUITA' E ORIENTAMENTO

"Obiettivo:" Migliorare la qualità degli interventi di continuità col primo ciclo di istruzione e di orientamento col mondo universitario e del lavoro.

Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]

Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

"Priorità" [Risultati a distanza]

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

OBIETTIVI DI PROCESSO" SVILUPPO E VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE UMANE

"Obiettivo:" Migliorare il livello di efficacia ed efficienza del processo educativo degli studenti e formativo dei docenti.



PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

"PRIORITÀ COLLEGATE ALL'OBIETTIVO"

» **"Priorità" [Risultati nelle prove standardizzate nazionali]** Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.

» **"Priorità" [Risultati a distanza]**

Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: ORIENTAMENTO

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Studenti	Docenti
Genitori	ATA
	Studenti
	Genitori
	Consulenti esterni
	Scuole secondarie di primo grado, Università, Istituti Tecnici Superiori ,



**LE SCELTE
STRATEGICHE**

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Responsabile	AFAM e mondo del lavoro

Dirigente, il referente di progetto, referenti di indirizzo

Risultati Attesi

Consentire a ciascuno studente di realizzare in modo consapevole il proprio progetto di vita

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: PROGETTO LINGUE: DELF & TRINITY

Tempistica prevista per la conclusione dell'attività	Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
01/06/2020	Studenti	Docenti Studenti

Responsabile

Dirigente Scolastico e referenti di Progetto

Risultati Attesi

- Fornire agli studenti uno strumento utile alla loro mobilità e flessibilità, spendibile nell'ambito comunitario e transnazionale.
- Fornire ad un sempre maggior numero di alunni la certificazione esterna delle abilità linguistiche spendibili sia nell'ambito universitario che in quello lavorativo.
- Far sviluppare le competenze comunicative in lingua straniera e migliorare il curriculum vitae degli alunni, per meglio inserirsi nel mondo del lavoro.



d. Promuovere la cultura della adattabilità, mobilità e flessibilità, orientata a facilitare la transizione tra scuola e vita attiva.

e. Istruire l'alunno a interagire in lingua straniera in modo appropriato, far parte attiva di un mondo sempre più globalizzato.

Le competenze sono quelle riferite al grade scelto dagli studenti e stabiliti dall'ente certificatore.

ATTIVITÀ PREVISTA NEL PERCORSO: MIGLIORO DA ADESSO

Destinatari	Soggetti Interni/Esterni Coinvolti
Studenti	Docenti Studenti

Responsabile

Dirigente Scolastico, tutor ed esperti

Risultati Attesi

Attraverso il miglioramento delle competenze di base si vuole prevenire l'insuccesso scolastico. Il potenziamento della lingua madre (italiano), della matematica e delle lingue straniere (Inglese e Francese) costituisce la chiave di accesso al successo formativo e potrebbe consentire ai nostri studenti di superare il gap formativo nei confronti dei coetanei europei.

Tali competenze dovranno essere acquisite dallo studente alla fine dell'obbligo d'istruzione che tende, prima di tutto, a favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sè, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale, offrendo anche gli strumenti per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, che rappresenta uno



LE SCELTE STRATEGICHE

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

dei problemi ancora presenti nel nostro territorio, tra i giovani di 14/16 anni.

Le ore curriculari nelle discipline di base non sempre sono sufficienti a far conseguire a tutti gli alunni gli obiettivi prefissati nel curriculum verticale d'Istituto.

Attraverso una metodologia innovativa basata anche sull'utilizzo delle nuove tecnologie si vuole mirare a stimolare all'apprendimento anche degli studenti demotivati e/o carenti nel proprio metodo di studio e in autostima e che, pertanto, debbono essere opportunamente stimolati per conseguire apprendimenti significativi.

PRINCIPALI ELEMENTI DI INNOVAZIONE

SINTESI DELLE PRINCIPALI CARATTERISTICHE INNOVATIVE

- L'istituzione scolastica promuove processi didattici innovativi utilizzando appositi spazi di apprendimento (aule 3.0) e la piattaforma Gsuite per la creazione e gestione di classi virtuali.
- L'Istituzione scolastica aderisce ai progetti di scambi culturali con l'estero (ERASMUS+) sia K1 che K2
- L'istituzione utilizza una specifica applicazione per favorire la familiarità con il linguaggio economico (Young Factor)
- L'istituzione utilizza la piattaforma ministeriale per l'Educazione Civica:
https://www.istruzione.it/educazione_civica/

❖ AREE DI INNOVAZIONE

CONTENUTI E CURRICOLI

Uso della piattaforma Gsuite per la condivisione di materiale didattico, per la gestione di classi virtuali, per la somministrazione di prove di verifica e di esercitazione e per lavorare in team.



RETI E COLLABORAZIONI ESTERNE

- Sito della scuola
- Piattaforma Gsuite
- I social
- Addetti Stampa
- Blog di Istituto

SPAZI E INFRASTRUTTURE

- L'istituzione scolastica dispone di tre aule scolastiche 3.0 dotate di strumentazioni tecnologiche avanzate e di appositi arredi che consentono il cooperative learning.
- L'Istituzione dispone di un Caffè Letterario dotato di librerie smart, fruibile dagli studenti e da soggetti esterni all'Istituzione scolastica.

PROGETTI A CUI LA SCUOLA HA PARTECIPATO:

Altri progetti

E-twinning

Young Factor



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

L'OFFERTA FORMATIVA

TRAGUARDI ATTESI IN USCITA

SECONDARIA II GRADO - TIPOLOGIA: ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE

ISTITUTO/PLESSI

CODICE SCUOLA

ISTITUTO TECNICO ECONOMICO

METD110012

A. AMMINISTRAZIONE FINANZA E MARKETING - TRIENNIO

Competenze comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a



situazioni professionali.

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo

- riconoscere e interpretare:
- le tendenze dei mercati locali, nazionali e globali anche per coglierne le ripercussioni in un dato contesto;
- i macrofenomeni economici nazionali e internazionali per connetterli alla specificità di un'azienda;
- i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche storiche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culture diverse.
- individuare e accedere alla normativa pubblicistica, civilistica e fiscale con particolare riferimento alle attività aziendali.
- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese.
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date.
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane.
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata.
- applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati.
- inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda e realizzare applicazioni con riferimento a specifici contesti e diverse politiche di mercato.
- orientarsi nel mercato dei prodotti assicurativo-finanziari, anche per collaborare nella ricerca di soluzioni economicamente vantaggiose.
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.
- analizzare e produrre i documenti relativi alla rendicontazione sociale e ambientale, alla luce dei criteri sulla responsabilità sociale d'impresa.

SECONDARIA II GRADO - TIPOLOGIA: IST TEC COMMERCIALE E PER GEOMETRI



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

ISTITUTO/PLESSI

CODICE SCUOLA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

METD110001

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" -
SERALE

METD11050A

A. TURISMO Competenze

comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo



- Riconoscere e interpretare:
- le tendenze dei mercati locali, nazionali, globali anche per coglierne le ripercussioni nel contesto turistico,
- i macrofenomeni socio-economici globali in termini generali e specifici dell'impresa turistica,
- i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali diverse.
- individuare e accedere alla normativa pubblicistica, civilistica, fiscale con particolare riferimento a quella del settore turistico.
- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi di gestione e flussi informativi.
- riconoscere le peculiarità organizzative delle imprese turistiche e contribuire a cercare soluzioni funzionali alle diverse tipologie.
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata specifici per le aziende del settore turistico.
- analizzare l'immagine del territorio sia per riconoscere la specificità del suo patrimonio culturale sia per individuare strategie di sviluppo del turismo integrato e sostenibile.
- contribuire a realizzare piani di marketing con riferimento a specifiche tipologie di imprese o prodotti turistici.
- progettare, documentare e presentare servizi o prodotti turistici.
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione del personale dell'impresa turistica.
- utilizzare il sistema delle comunicazioni e delle relazioni delle imprese turistiche.

B. AMMINISTRAZIONE FINANZA E MARKETING - TRIENNIO

Competenze comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

dell'apprendimento permanente.

- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo

- riconoscere e interpretare:
- le tendenze dei mercati locali, nazionali e globali anche per coglierne le ripercussioni in un dato contesto;
- i macrofenomeni economici nazionali e internazionali per connetterli alla specificità di un'azienda;
- i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche storiche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culture diverse.
- individuare e accedere alla normativa pubblicistica, civilistica e fiscale con particolare riferimento alle attività aziendali.
- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese.
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date.
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane.
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata.



- applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati.
- inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda e realizzare applicazioni con riferimento a specifici contesti e diverse politiche di mercato.
- orientarsi nel mercato dei prodotti assicurativo-finanziari, anche per collaborare nella ricerca di soluzioni economicamente vantaggiose.
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.
- analizzare e produrre i documenti relativi alla rendicontazione sociale e ambientale, alla luce dei criteri sulla responsabilità sociale d'impresa.

C. COSTRUZIONI AMBIENTE E TERRITORIO - TRIENNIO

Competenze comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo

- selezionare i materiali da costruzione in rapporto al loro impiego e alle modalità di lavorazione.
- rilevare il territorio, le aree libere e i manufatti, scegliendo le metodologie e le strumentazioni più adeguate ed elaborare i dati ottenuti.
- applicare le metodologie della progettazione, valutazione e realizzazione di costruzioni e manufatti di modeste entità, in zone non sismiche, intervenendo anche nelle problematiche connesse al risparmio energetico nell'edilizia.
- utilizzare gli strumenti idonei per la restituzione grafica di progetti e di rilievi.
- tutelare, salvaguardare e valorizzare le risorse del territorio e dell'ambiente.
- compiere operazioni di estimo in ambito privato e pubblico, limitatamente all'edilizia e al territorio.
- gestire la manutenzione ordinaria e l'esercizio di organismi edilizi.
- organizzare e condurre i cantieri mobili nel rispetto delle normative sulla sicurezza.

D. CALZATURE E MODA

Competenze comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in



diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).

- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo

- astrarre topoi letterari e/o artistici per ideare messaggi moda.
 - produrre testi argomentativi aventi come target riviste di settore.
 - analizzare gli sviluppi della storia della moda nel ventesimo secolo.
 - individuare i processi della filiera d'interesse e identificare i prodotti intermedi e finali dei suoi segmenti, definendone le specifiche.
 - analizzare il funzionamento delle macchine operanti nella filiera d'interesse ed eseguire i calcoli relativi a cicli tecnologici di filatura, tessitura e di confezione.
 - progettare prodotti e componenti nella filiera d'interesse con l'ausilio di software dedicati.
 - gestire e controllare i processi tecnologici di produzione della filiera d'interesse, anche in relazione agli standard di qualità.
 - progettare collezioni moda.
 - acquisire la visione sistemica dell'azienda e intervenire nei diversi segmenti della relativa filiera.
 - riconoscere e confrontare le possibili strategie aziendali, con particolare riferimento alla strategia di marketing di un'azienda del sistema moda.
- In particolare, nell'articolazione "Calzature e moda", si acquisiscono le competenze che caratterizzano il profilo professionale in relazione alle materie prime, ai prodotti e processi per la realizzazione di calzature e di accessori moda.

E. RELAZIONI INTERNAZIONALI PER IL MARKETING

Competenze comuni:



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente.
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo:

- riconoscere e interpretare:
- le tendenze dei mercati locali, nazionali e globali anche per coglierne le ripercussioni in un dato contesto;
- i macrofenomeni economici nazionali e internazionali per connetterli alla specificità di un'azienda;
- i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche storiche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culture diverse.
- individuare e accedere alla normativa pubblicitaria, civilistica e fiscale con particolare riferimento alle attività aziendali.



- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese.
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date.
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane.
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata.
- applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati.
- inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda e realizzare applicazioni con riferimento a specifici contesti e diverse politiche di mercato.
- orientarsi nel mercato dei prodotti assicurativo-finanziari, anche per collaborare nella ricerca di soluzioni economicamente vantaggiose.
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.
- analizzare e produrre i documenti relativi alla rendicontazione sociale e ambientale, alla luce dei criteri sulla responsabilità sociale d'impresa.

Nell'articolazione "Relazioni internazionali per il marketing", il profilo si caratterizza per il riferimento sia all'ambito della comunicazione aziendale con l'utilizzo di tre lingue straniere e appropriati strumenti tecnologici sia alla collaborazione nella gestione dei rapporti aziendali nazionali e internazionali riguardanti differenti realtà geo-politiche e vari contesti lavorativi.

F. SISTEMI INFORMATIVI AZIENDALI

Competenze comuni:

a tutti i percorsi di istruzione tecnica

- utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici.
- stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

dell'apprendimento permanente.

- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.
- padroneggiare la lingua inglese e, ove prevista, un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi e utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali, al livello B2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER).
- utilizzare il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative.
- identificare e applicare le metodologie e le tecniche della gestione per progetti.
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento.

Competenze specifiche:

di indirizzo

- riconoscere e interpretare:
- le tendenze dei mercati locali, nazionali e globali anche per coglierne le ripercussioni in un dato contesto;
- i macrofenomeni economici nazionali e internazionali per connetterli alla specificità di un'azienda;
- i cambiamenti dei sistemi economici nella dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche storiche e nella dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culture diverse.
- individuare e accedere alla normativa pubblicistica, civilistica e fiscale con particolare riferimento alle attività aziendali.
- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi con riferimento alle differenti tipologie di imprese.
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali, documentare le procedure e ricercare soluzioni efficaci rispetto a situazioni date.
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane.
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata.



- applicare i principi e gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione, analizzandone i risultati.
- inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda e realizzare applicazioni con riferimento a specifici contesti e diverse politiche di mercato.
- orientarsi nel mercato dei prodotti assicurativo-finanziari, anche per collaborare nella ricerca di soluzioni economicamente vantaggiose.
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa, per realizzare attività comunicative con riferimento a differenti contesti.
- analizzare e produrre i documenti relativi alla rendicontazione sociale e ambientale, alla luce dei criteri sulla responsabilità sociale d'impresa.

Nell'articolazione "Sistemi informativi aziendali", il profilo si caratterizza per il riferimento sia all'ambito della gestione del sistema informativo aziendale sia alla valutazione, alla scelta e all'adattamento di software applicativi. Tali attività sono tese a migliorare l'efficienza aziendale attraverso la realizzazione di nuove procedure, con particolare riguardo al sistema di archiviazione, all'organizzazione della comunicazione in rete e alla sicurezza informatica.

INSEGNAMENTI E QUADRI ORARIO

Monte ore previsto per anno di corso per l'insegnamento trasversale di educazione civica

In allegato

ALLEGATI:

Curricolo_Educazione_Civica.pdf

CURRICOLO DI ISTITUTO

NOME SCUOLA



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" (ISTITUTO PRINCIPALE)

SCUOLA SECONDARIA II GRADO

❖ CURRICOLO DI SCUOLA

Curricoli elaborati dai Dipartimenti disciplinari per indirizzi di studio e per disciplina

ALLEGATO:

CURRICOLI VERTICALI DIPARTIMENTI.PDF

❖ CURRICOLO DELL'INSEGNAMENTO TRASVERSALE DI EDUCAZIONE CIVICA

Integrazione del curriculum verticale a seguito dell'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica.

ALLEGATO:

CURRICULO_EDUCAZIONE_CIVICA.PDF

❖ EVENTUALI ASPETTI QUALIFICANTI DEL CURRICOLO

Curricolo verticale

I Dipartimenti disciplinari hanno elaborato Curricoli verticali per indirizzi e per ogni disciplina. All'avvio ed al termine di ogni anno scolastico i dipartimenti disciplinari provvedono all'analisi ed al riesame dei curricoli in considerazione delle criticità emerse e degli eventuali punti di forza.

Curricolo delle competenze chiave di cittadinanza

Il 22 maggio 2018 il Consiglio europeo, accogliendo la proposta avanzata il 17 gennaio 2018 dalla Commissione europea, ha varato la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'Allegato Quadro di riferimento europeo, che sostituiscono la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 e relativo Allegato sullo stesso tema. 1) competenza alfabetica funzionale 2) competenza multilinguistica 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria 4) competenza digitale 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare 6) competenza in materia di cittadinanza 7) competenza imprenditoriale 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

**PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E PER L'ORIENTAMENTO
(PCTO)****❖ IL TOMASI DI LAMPEDUSA... AL LAVORO! (PRESSO EPU AMM)****Descrizione:**

I PCTO rappresentano una modalità di apprendimento articolata tra periodi di formazione in aula a momenti di apprendimento mediante esperienza lavorativa. E' una metodologia formativa che permette agli studenti di realizzare un percorso nel quale si integrano attività formative di aula e/o di laboratorio con esperienze svolte in contesti lavorativi e imprenditoriali.

L'obiettivo è quello di favorire la maturazione e l'autonomia dello studente, di favorire l'acquisizione di capacità relazionali, di fornire elementi di orientamento professionale, di integrare i saperi didattici con saperi operativi e acquisire elementi di conoscenza critica della complessa società contemporanea.

Il percorso formativo relativo al progetto "Il Tomasi di Lampedusa... al lavoro!" ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare le competenze e i punti di forza. L'intervento promuove l'acquisizione di maggiori conoscenze sull'economia del territorio e sui servizi pubblici che il territorio offre.

Nella prima fase verrà attuato un piano formativo di base, da svolgere in orario pomeridiano, da parte dei docenti di area finalizzato a far acquisire le competenze necessarie agli studenti per lo svolgimento dell'azione di ASL.

Nella seconda parte verranno svolti tirocini curriculari presso enti locali. I tirocini sono parte integrante dei percorsi formativi personalizzati e sono volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi.

Il progetto nella fase realizzativa punterà ad integrare i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro attraverso una collaborazione produttiva tra scuola ed EPU AMM, con la finalità di rappresentare un'opportunità di crescita e di inserimento futuro nel mercato del lavoro.

In tal senso la Scuola diventa partner del territorio, fornendo agli EPU AMM operatori (gli studenti) già in grado di svolgere compiti e ruoli immediatamente operativi.



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

MODALITÀ

- PCTO presso Struttura Ospitante

SOGGETTI COINVOLTI

- Ente Pubblico Amministrazione (EPU AMM)

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

I Tutor interni effettueranno il monitoraggio in itinere del progetto. La valutazione avverrà al termine di ogni esperienza di PCTO tramite certificazione rilasciata dai tutor esterni e tramite griglia di valutazione a cura del Tutor interno.

❖ **IL TOMASI DI LAMPEDUSA... AL LAVORO! (PRESSO IMP E PRF)**

Descrizione:

I PCTO rappresentano una modalità di apprendimento articolata tra periodi di formazione in aula a momenti di apprendimento mediante esperienza lavorativa. E' una metodologia formativa che permette agli studenti di realizzare un percorso nel quale si integrano attività formative di aula e/o di laboratorio con esperienze svolte in contesti lavorativi e imprenditoriali.

L'obiettivo è quello di favorire la maturazione e l'autonomia dello studente, di favorire l'acquisizione di capacità relazionali, di fornire elementi di orientamento professionale, di integrare i saperi didattici con saperi operativi e acquisire elementi di conoscenza critica della complessa società contemporanea.

Il percorso formativo relativo al progetto "Il Tomasi di Lampedusa... al lavoro!" ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a sviluppare le competenze e i punti di forza. L'intervento promuove l'acquisizione di maggiori conoscenze sull'economia del territorio e sul mercato del lavoro, anche grazie all'analisi dei fabbisogni professionali delle aziende.

Nella prima fase verrà attuato un piano formativo di base, da svolgere in orario pomeridiano, da parte dei docenti di area finalizzato a far acquisire le competenze necessarie agli studenti per lo svolgimento della professione.



Nella seconda parte verranno svolti tirocini curriculari in azienda o presso enti locali. I tirocini sono parte integrante dei percorsi formativi personalizzati e sono volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi.

Il progetto nella fase realizzativa punterà ad integrare i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro attraverso una collaborazione produttiva tra i scuola e aziendali, con la finalità di creare un luogo dedicato all'apprendimento in cui i ragazzi siano in grado di imparare concretamente gli strumenti del "mestiere" in modo responsabile e autonomo. Se per i giovani rappresenta un'opportunità di crescita e di inserimento futuro nel mercato del lavoro, per le aziende si tratta di investire strategicamente in capitale umano ma anche di accreditarsi come enti formativi.

In tal senso la Scuola diventa partner del territorio, fornendo alle aziende edili e agli studi tecnici e commerciali operatori (gli studenti) già in grado di svolgere compiti e ruoli immediatamente operativi.

MODALITÀ

- PCTO presso Struttura Ospitante

SOGGETTI COINVOLTI

- Imprese e Professionisti

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

I Tutor interni effettueranno il monitoraggio in itinere del progetto. La valutazione avverrà al termine di ogni esperienza di PCTO tramite certificazione rilasciata dai tutor esterni e tramite griglia di valutazione a cura del Tutor interno.

❖ LABORATORIO DI ORIENTAMENTO E OCCUPABILITÀ**Descrizione:**

Il progetto prende spunto dall'art. 1 comma 60 della L. 13/07/2015 n°107, ove vengono introdotti i laboratori territoriali per l'occupabilità.

Nello specifico, considerato il contesto di riferimento, caratterizzato da un mercato divario



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

tra scuola e mondo del lavoro, si è pensato di favorire il raccordo tra i due ambiti anzidetti, mediante un'azione incisiva dell'Istituzione Scolastica, volta a consentire agli allievi cui è rivolta, la possibilità di sperimentare a Scuola la concreta realizzazione di servizi tecnico-professionali tipici degli studi di progettazione edile.

Ciò verrà realizzato prevedendo un cospicuo monte ore di formazione tecnica all'interno dell'Istituto, erogato da parte dei docenti di area tecnica iscritti al relativo albo professionale e quindi abilitati all'esercizio della libera professione e/o da esperti esterni liberi professionisti, che intendano formare gli studenti su temi di particolare attualità trattati dal proprio studio professionale.

La progettazione didattica della predetta formazione avrà come punto di riferimento la didattica laboratoriale, da perseguire mediante project work e studi di caso, già affrontati dai docenti e sottoposti agli allievi per fare acquisire – su casi di progetto concreti e non necessariamente legati alla programmazione disciplinare curricolare – quelle competenze che normalmente vengono acquisite negli studi professionali al termine del ciclo di istruzione secondaria, durante i periodi di apprendistato propedeutici all'esame di stato per l'abilitazione all'esercizio della professione. Tali attività, seppure svolte in-house, costituiscono a tutti gli effetti un'esperienza formativa di alternanza scuola-lavoro, in quanto i docenti coinvolti, svestono i panni di “professori” per vestire quelli di “liberi professionisti”, orientati primariamente alla soluzione di problemi pratici in vista di un servizio alla clientela.

Il progetto peraltro si presta alla visibilità dell'Istituzione Scolastica perché, in un'ottica di Scuola-Impresa (ancorchè senza scopo di lucro, almeno nella fase di attivazione del progetto), i problemi pratici oggetto di lavoro per gli studenti, potranno essere – oltre quelli selezionati dai docenti interni coinvolti – anche quelli sottoposti da professionisti esterni all'istituzione scolastica, che potrebbero fornire al laboratorio, un utile ed originale materiale su cui lavorare, al contempo beneficiando delle prestazioni rese dagli studenti.

In tal senso la Scuola diventa vetrina per il territorio, mostrando alle realtà economiche esterne coinvolte, ciò che i propri allievi saranno in grado di fare al termine del ciclo di studi ed offrendo al tempo stesso ai professionisti partner la visibilità connessa col partenariato con l'Istituzione Scolastica.

MODALITÀ

- Impresa Formativa Simulata (IFS)



L'OFFERTA FORMATIVA

SOGGETTI COINVOLTI

- ❖ Docenti esercenti la Libera Professione

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

I Tutor interni effettueranno il monitoraggio in itinere del progetto. La valutazione avverrà al termine di ogni esperienza di PCTO tramite certificazione rilasciata dai tutor esterni e tramite griglia di valutazione a cura del Tutor interno.

❖ *STAGE E TIROCINI IN ITALIA E ALL'ESTERO*

Descrizione:

L'ambiente di apprendimento costituisce uno stimolo fondamentale per l'acquisizione delle competenze disciplinari di ogni studente. Consapevoli di tale importanza, si è prodotto il presente progetto, che ha lo scopo precipuo di creare un ambiente di apprendimento di elevatissimo dinamismo, quale quello ottenibile da stage di lavoro fuori regione. Al fine di favorire l'aumento della consapevolezza degli studenti sulle interconnessioni esistenti tra il mercato del lavoro locale e quello nazionale, si ritiene fondamentale l'esperienza di stage presso aziende situate in altre regioni/nazioni, ove gli studenti potranno verificare la policy aziendale, quella in materia di sicurezza sul lavoro, le sfide economiche comuni e quelle tipiche della regione visitata.

MODALITÀ

- PCTO presso Struttura Ospitante

SOGGETTI COINVOLTI

- Enti di formazione (pubblici e privati)/Istituzioni scolastiche ricadenti in paesi stranieri

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

La valutazione avverrà al termine di ogni esperienza di alternanza scuola-lavoro tramite certificazione effettuata dal tutor esterno.



L'OFFERTA FORMATIVA

❖ TUTTINSIEME - PCTO NEGLI UFFICI DI SEGRETERIA

Descrizione:

Il progetto è un percorso formativo misto, gestito dagli insegnanti della classe specializzati nel sostegno, volto a far conseguire all'alunno le competenze disciplinari esplicitamente previste nel relativo PEI, ma curvate verso competenze trasversali, presenti nella vita pratica e in particolare nel mondo del lavoro, dello sport, ecc. E' prevista la possibilità di partecipazione per gli alunni normodotati che intendono acquisire competenze nel campo del trattamento della disabilità, con specifico riferimento ai profili professionali OSA (operatore socio assistenziale). Il progetto è erogato in modalità di "Impresa formativa simulata".

MODALITÀ

- PCTO presso Str. Ospitante e IFS

SOGGETTI COINVOLTI

- SCUOLA, EPU AMM e IMPRESE

DURATA PROGETTO

- Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

La valutazione avverrà al termine di ogni esperienza di PCTO tramite certificazione effettuata dal tutor interno/esterno.

GUARDIANI DELLA COSTA

Descrizione:

Guardiani della Costa è il progetto promosso da *Costa Crociere Foundation* e rivolto a studenti e docenti degli istituti secondari di secondo grado per preservare la qualità ambientale delle coste italiane.

Il progetto ha lo scopo di sensibilizzare, attraverso l'adozione di tratti di costa, gli studenti, i giovani e i cittadini all'unicità del patrimonio naturalistico delle coste italiane, oltre ad aumentare la consapevolezza sui problemi derivanti dall'aumento dei rifiuti, in particolare plastici, lungo le coste, sulle spiagge e in mare.

L'ambito di riferimento comprende tutta la costa italiana escluse le aree occupate da porti, infrastrutture e insediamenti urbani. Si tratta in totale di circa 7.500 Km di costa che ospita habitat naturali di straordinaria ricchezza e organismi che hanno bisogno di essere tutelati, difesi e salvaguardati.

Guardiani della Costa abbraccia la filosofia della *citizen science* – o scienza dei cittadini – proponendo una serie di iniziative per coinvolgere responsabilmente studenti e docenti in attività scientifiche.

Le aree di interesse sono tre:

- Ambiente marino mediterraneo, biodiversità e tutela della costa e del mare;
- Cambiamento climatico, specie aliene, impatti del clima sull'ambiente marino;
- Inquinamento e rifiuti in mare, uso dell'ambiente marino costiero da parte dell'uomo, iniziative tecnologiche per la riduzione dei rifiuti.

È previsto un percorso formativo on-line e in aula in tre unità didattiche, che si alternano con attività di campo, durante le quali la porzione di costa di competenza sarà monitorata prendendo in esame indicatori di qualità ambientale, le principali caratteristiche dell'ambiente costiero e aspetti socio – economici legati alla gestione della fascia costiera e delle sue risorse.

I dati e le immagini fotografiche raccolti durante le attività su campo, validati grazie al supporto di un comitato scientifico, vengono sistematicamente caricati in un database organizzato e condiviso in open, facilmente fruibile e confrontabile nel tempo. Grazie ai dati raccolti dai partecipanti, vengono sviluppate mappe tematiche in grado di descrivere lo stato delle coste italiane, visto dalla prospettiva di chi deve tutelare: studenti e cittadini, cioè i veri "Guardiani della Costa".

MODALITÀ

- Impresa Formativa Simulata (IFS)

SOGGETTI COINVOLTI

- Enea, Olpa e Scuola di Robotica

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA



L'OFFERTA FORMATIVA

PTOF - 2019/20-2021/22

TET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

Per la valutazione delle competenze si rimanda alla griglia di valutazione adottata dal Consiglio di Classe, la quale prevede modalità di accertamento in termini di risultato, modalità di esecuzione, consapevolezza dei risultati. L'acquisizione della valutazione è compito del Tutor Interno, che si avvarrà di tutti gli elementi ed indicazioni che verranno forniti in tal senso dal Tutor Esterno e dalle altre figure aziendali eventualmente interessate nei PCTO.

❖ WE CAN JOB

Descrizione:

Il progetto intende integrare la formazione in aula con esperienze formative realizzate direttamente nel mondo del lavoro. L'intenzione è quella di consentire agli studenti di misurarsi con il sistema produttivo per assaporarne i contorni, le dinamiche, le relazioni e orientarli verso percorsi più affini alle attitudini personali. Sono previste delle guide, scritte appositamente per questo scopo e delle raccolte di documenti utili di riferimento e form ufficiali predisposti dal Miur.

MODALITÀ

- Impresa Formativa Simulata (IFS)

SOGGETTI COINVOLTI

- Ente Privato (EPV)

DURATA PROGETTO

Annuale

MODALITÀ DI VALUTAZIONE PREVISTA

Test finali per la valutazione delle competenze

INIZIATIVE DI AMPLIAMENTO CURRICOLARE

❖ PROGETTO LINGUE: DELF & TRINITY

Attività di potenziamento delle Lingue straniere in riferimento alle quattro abilità linguistiche.

Il nostro Istituto forma Periti diplomati in Amministrazione, Finanza e Marketing, nel Settore Turistico e in quello Tecnologico. I nostri alunni durante il percorso quinquennale vengono già avviati verso il mondo del lavoro, grazie all'alternanza scuola lavoro, a qualche stage in Italia e all'estero o alla partecipazione all'Erasmus plus. Da un'attenta analisi statistica si evince che alcuni trovano lavoro nelle aziende del territorio, altri invece nelle aziende nazionali, specie al Nord, dove si richiede necessaria sia la competenza tecnica che una buona competenza in lingua straniera. Tale competenza è anche richiesta dalle aziende esportatrici, dalle aziende di un settore turistico ancora poco sviluppato nel nostro territorio e dalle aziende locali, che a loro volta hanno contatti in tutta Europa. Nasce dunque forte l'esigenza di offrire ai nostri alunni competenze linguistiche adeguate alle esigenze di mercato, spendibili nei settori sopraindicati e certificate a livello internazionale. La conoscenza della lingua straniera, specialmente della lingua inglese, resta comunque indispensabile sia che i nostri alunni decidano di lavorare nel settore commerciale, turistico o di costruzioni di loro competenza, sia per qualsiasi indirizzo universitario vogliano intraprendere. Molte università, infatti, accreditano gli esami con certificazione di livello B1 o superiore poiché questi enti certificatori sono riconosciuti dal MIUR. Area tematica di riferimento: risultati a distanza

Obiettivi formativi e competenze attese

- a. Fornire agli studenti uno strumento utile alla loro mobilità e flessibilità, spendibile nell'ambito comunitario e transnazionale.
- b. Fornire ad un sempre maggior numero di alunni la certificazione esterna delle abilità linguistiche spendibili sia nell'ambito universitario che in quello lavorativo.
- c. Far sviluppare le competenze comunicative in lingua straniera e migliorare il curriculum vitae degli alunni, per meglio inserirsi nel mondo del lavoro.
- d. Promuovere la cultura della adattabilità, mobilità e flessibilità, orientata a facilitare la transizione tra scuola e vita attiva.
- e. Istruire l'alunno a interagire in lingua straniera in modo appropriato, far parte attiva di un mondo sempre più globalizzato. Le competenze sono quelle riferite al grade scelto dagli studenti e stabiliti dall'ente certificatore.



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Clas

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **Laboratori:**

Lingue

❖ **Aule:**

Aula Inglese e Francese

❖ **PROGETTO LETTURA: IL QUOTIDIANO IN CLASSE**

Appassionare gli alunni alla lettura e alla scrittura; · Arricchire il lessico; · Sviluppare l'abilità della lettura; · Sviluppare l'abilità della scrittura · Acquisire le modalità di come scrivere un articolo · Avvio alla recensione di un articolo e di un saggio breve Area tematica di riferimento: risultati nelle prove standardizzate nazionali



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

Obiettivi formativi e competenze attese

Attivare l'interesse e la sensibilità dei ragazzi verso il libro come ponte fra le attività scolastiche e i vissuti emotivi e cognitivi; stimolare la curiosità degli alunni ai fatti che accadono intorno a loro e per conquistarli alla passione civile e al cambiamento. · Avvicinare gli alunni alla biblioteca; · Valorizzare il senso di appartenenza al gruppo o alla comunità instaurando un clima positivo

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Classi aperte verticali

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

- ❖ **Laboratori:** Multimediale
- ❖ **Biblioteche:** Classica

❖ PCTO NEGLI UFFICI DI SEGRETERIA

Il progetto mira a dare un'opportunità significativa agli allievi con disabilità dando loro la possibilità di partecipare ad una modalità innovativa di apprendimento che assicuri, attraverso l'esperienza concreta, l'acquisizione di nuove e diverse competenze per migliorare ed arricchire la propria vita personale e sociale. In questo percorso lo studente può mettersi in gioco, viverci come una risorsa, una ricchezza per sé e per gli altri, secondo un'idea reale di inclusione sociale.

Obiettivi formativi e competenze attese

Competenze informatiche, relazionali e sociali

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ ORIENTAMENTO: TROVA LA TUA STRADA ... SCEGLI INSIEME A NOI!

L'azione intende prevenire e contrastare la dispersione scolastica, potenziando la capacità di scelta degli alunni in entrata e delle famiglie; motivare, guidare e migliorare la qualità del livello di istruzione dei giovani che sceglieranno di iscriversi nel nostro Istituto; motivare, supportare ed orientare gli alunni del quinto anno nella scelta del



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

corso di studi universitario o del possibile sbocco lavorativo.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Gruppi classe

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ GIOCHI OLIMPIADI E CONCORSI

Gli interventi si svilupperanno secondo i relativi bandi e regolamenti di gara e /o concorsi.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Gruppi classe

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ PROGETTO LEGALITÀ: LIBERA ... MENTE

L'intervento promuove la crescita sociale e culturale e intende sviluppare una forte presa di coscienza nei confronti del problema della legalità e della cittadinanza europea, tramite la partecipazione a seminari, visite guidate in sedi istituzionali italiane ed estere, attraverso la collaborazione dell'ACIS di Sant'Agata, la Fondazione Mancuso, il Centro studi Pio La Torre, l'Agenzia delle entrate, le Forze dell'ordine, la partecipazione di esponenti dell'Ordinamento giudiziario e di scrittori esperti di mafia.

RISORSE

r

Risorse Materiali Necessarie:

❖ CULTURA DI IMPRESA: YOUNG FACTOR

L'intervento ha come finalità diffondere nei giovani la cultura d'impresa e lo sviluppo dello spirito imprenditoriale attraverso l'attivazione di esperienze pratiche di apprendimento. E' un percorso di alfabetizzazione economico-finanziaria su misura per lo studente, per supportarlo nella formazione di queste nuove competenze disciplinari. Il progetto intende inoltre contribuire alla cooperazione tra il mondo scolastico e il mondo imprenditoriale attraverso la definizione di azioni sperimentali



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

indirizzate al sostegno di percorsi formativi integrati in favore di studenti finalizzati alla promozione dell'imprenditorialità, anche attraverso il confronto con altre realtà nazionali ed europee. Il progetto è in collaborazione con Monte Paschi di Siena, Intesa San Paolo, Unicredit e Unibanca.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Classi aperte verticali

risorse sia interne che esterne

Risorse Materiali Necessarie:

❖ LABORATORIO CREATIVO: ATELIER IL GATTOPARDO

Il laboratorio di moda ha la finalità di sviluppare la creatività e la fantasia degli alunni coinvolti attraverso attività manuali che stimolano l'inventiva e l'estro nonché competenze specifiche legate all'osservazione, manipolazione, creazione e scoperta di grandezze, quantità e tecniche espressive. Il progetto consentirà inoltre di apprendere strategie attraverso il "fare" e permetterà di instaurare relazioni proficue e diverse forme di cooperazione.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Risorse Materiali Necessarie:

❖ Laboratori:

Moda

❖ COMPETENZE DIGITALI: ECDL FULL STANDARD

L'intervento è finalizzato al potenziamento e rafforzamento delle competenze informatiche tramite il superamento dei sette moduli previsti per ottenere la nuova patente europea di informatica.

Obiettivi formativi e competenze attese

Conseguimento della patente europea ICIDL

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Gruppi classe

Interno

Risorse Materiali Necessarie:



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

❖ Laboratori:

Con collegamento ad Internet
Informatica

❖ A SCUOLA DI OPENCOESIONE

A Scuola di OpenCoesione (ASOC) è un percorso didattico innovativo finalizzato a promuovere e sviluppare nelle scuole italiane principi di cittadinanza attiva e consapevole, attraverso attività di ricerca e monitoraggio civico dei finanziamenti pubblici europei e nazionali. Area Tematica di riferimento: risultati a distanza

Obiettivi formativi e competenze attese

Il progetto permette di sviluppare competenze digitali, statistiche e di educazione civica, per aiutare gli studenti a conoscere e comunicare, con l'ausilio di tecniche giornalistiche, come le politiche pubbliche, e in particolare le politiche di coesione, intervengono nei luoghi dove vivono.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Gruppi classe

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ ERASMUS PLUS: AS TU SOIF - ONE TWO TREE

1. Il tema dell'acqua come patrimonio naturale, nell'ambito del turismo, della gastronomia e del vivere sano. 2. Tematiche ecologiche ed ambientali. Area tematica di riferimento: risultati a distanza

Obiettivi formativi e competenze attese

Ampliare gli orizzonti professionali, migliorare le competenze linguistiche in inglese e francese, essere parte attiva in seno all'Unione europea.

RISORSE

risorse sia

Risorse Materiali Necessarie:

❖ Laboratori:

In base alla disponibilità della struttura estera
ospitante



❖ **Aule:**

In base alla disponibilità della struttura estera ospitante

❖ **LA FINANZA AGEVOLATA**

Progetto PON per il potenziamento dell'educazione all'Imprenditorialità

Obiettivi formativi e competenze attese

IL progetto si propone di avviare gli studenti al mondo imprenditoriale, in particolare, lo studente alla fine del progetto sarà in grado di avviare un' azienda e gestirla con criteri di economicità, efficienza ed efficacia e di partecipare ai bandi agevolati previsti dalla normativa comunitaria PO-FERS 2014-2020. Il progetto 'Finanza agevolata' si propone di responsabilizzare gli studenti e renderli in grado di affrontare la sfida imprenditoriale, analizzando minacce ed opportunità dell'attività di impresa, ma anche di renderli consapevoli delle proprie conoscenze ed abilità in modo da saperle applicare al mondo reale del lavoro e dell'iniziativa economica. Attraverso il progetto lo studente dovrà analizzare la tipologia di attività da realizzare e la relativa forma giuridica ritenuta più idonea in base al mercato preso a riferimento, nonché le scelte di investimento e le fonti di copertura. Il progetto, inoltre, si propone di migliorare l'offerta culturale e di sviluppare la coscienza imprenditoriale e di creare sinergia tra l'istituzione scolastica e le imprese locali, nazionali ed internazionali. Alla fine del progetto gli studenti che hanno un'idea e vogliono trasformarla in un reale progetto imprenditoriale potranno utilizzare le informazioni e le strategie apprese durante il percorso progettuale.

RISORSE

Clas

sia

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **Laboratori:**

Con collegamento ad Internet

❖ **IL TOMASI DI LAMPEDUSA IN ROMAGNA**

Progetto PON per il potenziamento dei percorsi di alternanza scuola lavoro - seconda edizione

Obiettivi formativi e competenze attese



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

L'alternanza scuola/lavoro rappresenta una modalità di apprendimento articolata tra periodi di formazione in aula a momenti di apprendimento mediante esperienza lavorativa. E' una metodologia formativa che permette agli studenti di realizzare un percorso nel quale si integrano attività formative di aula e/o di laboratorio con esperienze svolte in contesti lavorativi e imprenditoriali. L'obiettivo è quello di favorire la maturazione e l'autonomia dello studente, di favorire l'acquisizione di capacità relazionali, di fornire elementi di orientamento professionale, di integrare i saperi didattici con saperi operativi e acquisire elementi di conoscenza critica della complessa società contemporanea. Il progetto si propone di favorire la partecipazione degli studenti ad attività lavorative in ambito interregionale, al fine di migliorare la percezione delle reali possibilità occupazionali offerte dal proprio indirizzo di studi e migliorare le competenze di base e trasversali. L'ambiente di apprendimento costituisce uno stimolo fondamentale per l'acquisizione delle competenze disciplinari di ogni studente. Consapevoli di tale importanza, si è prodotto il presente progetto, che ha lo scopo precipuo di creare un ambiente di apprendimento di elevatissimo dinamismo, quale quello ottenibile da stage di lavoro fuori regione. L'ITET ' G. Tomasi di Lampedusa' ha già avviato negli anni scolastici 2015/16, 2016/17 e 2017/18, notevoli rapporti col territorio locale, sfruttando al massimo la presenza delle aziende e in particolare il terzo settore. Tuttavia, al fine di favorire l'aumento della consapevolezza degli studenti sulle interconnessioni esistenti tra il mercato del lavoro locale e quello nazionale, si ritiene fondamentale l'esperienza di stage presso aziende situate in altre regioni (Emilia-Romagna), ove gli studenti potranno verificare la policy aziendale, quella in materia di sicurezza sul lavoro, le sfide economiche comuni e quelle tipiche della regione visitata.

RISORSE

Class

risorse

sia

Risorse Materiali Necessarie:

❖ IL TOMASI DI LAMPEDUSA IN EUROPA

Progetto PON per il potenziamento dei percorsi di alternanza scuola lavoro- seconda edizione

Obiettivi formativi e competenze attese

L'alternanza scuola/lavoro rappresenta una modalità di apprendimento articolata tra periodi di formazione in aula a momenti di apprendimento mediante esperienza



lavorativa. E'una metodologia formativa che permette agli studenti di realizzare un percorso nel quale si integrano attività formative di aula e/o di laboratorio con esperienze svolte in contesti lavorativi e imprenditoriali. L'obiettivo è quello di favorire la maturazione e l'autonomia dello studente, di favorire l'acquisizione di capacità relazionali, di fornire elementi di orientamento professionale, di integrare i saperi didattici con saperi operativi e acquisire elementi di conoscenza critica della complessa società contemporanea. Il progetto si propone di favorire la partecipazione degli studenti ad attività lavorative in ambito transnazionale, al fine di migliorare la percezione delle reali possibilità occupazionali offerte dal proprio indirizzo di studi e migliorare le competenze linguistiche. Il progetto prevede di sviluppare le competenze e le abilità di n.15 studenti del quarto e quinto anno dei seguenti indirizzi: Costruzioni, Ambiente e Territorio; Amministrazione, Finanza e Marketing; Turistico. L'analisi dei bisogni ha preso avvio dalla osservazione delle competenze sviluppate dagli studenti nei percorsi di alternanza scuola lavoro già avviati dall'Istituto nell'anno scolastico 2015/16, 2016/17 e 2017/18. In particolare, l'analisi delle valutazioni restituite dalle aziende ospitanti, ha rivelato la maggiore prontezza dei ragazzi delle classi quarte e quinte ad affrontare compiti di realtà in aziende. Gli studenti infatti hanno già parzialmente sviluppato le competenze trasversali legate all'autogestione ed all'autonomia, presenti in minore misura negli studenti delle classi terze, che pertanto saranno destinatari di altre iniziative.

DESTINATARI**RISORSE PROFESSIONALI**

Class

risorse

sia

Risorse Materiali Necessarie:**❖ ALFABETIZZAZIONE LINGUA ITALIANA**

Progetto di inclusione e integrazione, nasce come risposta alle problematiche poste dagli studenti stranieri nel nostro Istituto e tenta di fornire gli strumenti necessari per meglio comunicare e comprendere la lingua italiana. L'integrazione piena degli immigrati nella società è comunque un obiettivo fondamentale e il ruolo della scuola è fondamentale. Area Tematica di riferimento: risultati nelle prove standardizzate nazionali e risultati a distanza

Obiettivi formativi e competenze attese

Migliorare le competenze in lingua italiana.



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **PROGETTO PER LA PREVENZIONE E IL CONTRASTO DEL BULLISMO E DEL CYBERBULLISMO: BULLOUT**

Il progetto propone una serie di azioni di sensibilizzazione e contrasto del fenomeno del bullismo, anche con forme differenziate di intervento per fasce di età. Il presente progetto prevede l'inserimento nelle UDA di ciascuna classe i temi del Diritto alla vita e integrità fisica, diritto all'onore e alla reputazione, diritto alla riservatezza e sul trattamento dei dati personali. Saranno organizzati una serie di incontri di riflessioni con gli alunni e un convegno con alcune autorità, associazioni ed esperti del settore.

Obiettivi formativi e competenze attese

Promuovere la cittadinanza attiva e lo sviluppo del pensiero critico tra gli studenti. Aumentare la consapevolezza sulla complessità e frequenza dei casi di bullismo. Attivare delle competenze creative degli studenti, mirate alla ricerca di strategie per la prevenzione e gestione di situazioni di conflitto e prevaricazione. Sviluppare l'autonomia degli studenti per attivare un percorso di educazione tra pari. Favorire il confronto tra genitori per valorizzare e diffondere le risorse educative

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **ORIENTAMENTO EFFICACE PER UNA SCELTA FELICE**

Progetto PON per orientare l'alunno, attraverso delle attività, sia interne che con istituzioni e/o enti esterni, a scelte consapevoli, identificando le proprie capacità, competenze, interessi. Innalzamento dei livelli di competenze per accesso alle facoltà universitarie. Area tematica di riferimento: Risultati a distanza

Obiettivi formativi e competenze attese

L'obiettivo del progetto è quello di attivare dei laboratori presso le Università e gli Istituti Tecnici superiori. Durante le attività in laboratorio nelle singole facoltà i ragazzi saranno orientati a fare esperienza diretta per comprendere i metodi ed acquisire le



competenze richieste. Ci saranno inoltre percorsi di orientamento per la conoscenza del mondo del lavoro, del mercato delle varie innovazioni nel settore informatico .

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro	risorse interne ed esterne
-------	----------------------------

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **Laboratori:**

Con collegamento ad Internet

❖ **APPHELLO**

Il progetto è costituito da quattro moduli che mirano allo sviluppo del pensiero computazionale e delle competenze di cittadinanza digitale ed hanno come momento culminante la creazione di una applicazione Android denominata 'AppHello' che funga da community per la popolazione scolastica. Un format replicabile a qualunque livello che favorisca l'inclusione e la comunicazione.

Obiettivi formativi e competenze attese

Acquisizione di principi e concetti fondamentali del pensiero logico e computazionale ed utilizzo dei suoi strumenti e metodi, sia attraverso tecnologie digitali che attraverso attività unplugged, per stimolare un'interazione creativa tra digitale e manuale, anche attraverso esperienze di making, robotica educativa e Internet delle cose; - diffusione di modalità di analisi e soluzione dei problemi costruendone rappresentazioni formali e definendo soluzioni algoritmiche, anche codificate mediante la programmazione.

Acquisizione delle competenze chiave di Cittadinanza. Apprendimento del valore dell'inclusione. Consapevolezza delle norme giuridiche e sociali in termini di "Diritti della Rete", educazione all'uso positivo e consapevole dei media e della rete, anche per il contrasto all'utilizzo di linguaggi violenti, alla diffusione del cyberbullismo, alle discriminazioni; educazione alla valutazione della qualità e della integrità delle informazioni, alla lettura, scrittura e collaborazione in ambienti digitali, alla comprensione e uso dei dati e introduzione all'open government, al monitoraggio civico e al data journalism; azioni per stimolare la creatività e la produzione digitale, l'educazione all'uso dei nuovi linguaggi del digitale, ai nuovi modelli di lavoro e produzione, alle potenzialità del making, Corretto uso delle tecniche di Data journalism attraverso la raccolta, la catalogazione e l'archiviazione dei dati.



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro

Interno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **Laboratori:**

Con collegamento ad Internet

❖ **MIGLIORO DA ADESSO**

Il progetto è mirato a dare una risposta concreta al bisogno di migliorare le competenze di base degli alunni del nostro Istituto. L'obiettivo principale del piano di miglioramento è quello di migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica. valorizzazione competenze linguistiche potenziamento competenze matematiche scientifiche per gli alunni del primo biennio potenziamento competenze linguistiche

Obiettivi formativi e competenze attese

Attraverso il miglioramento delle competenze di base si vuole prevenire l'insuccesso scolastico. Il potenziamento della lingua madre (italiano), della matematica e delle lingue straniere (Inglese e Francese) costituisce la chiave di accesso al successo formativo e potrebbe consentire ai nostri studenti di superare il gap formativo nei confronti dei coetanei europei. Tali competenze dovranno essere acquisite dallo studente alla fine dell'obbligo d'istruzione che tende, prima di tutto, a favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sè, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale, offrendo anche gli strumenti per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, che rappresenta uno dei problemi ancora presenti nel nostro territorio, tra i giovani di 14/16 anni. Le ore curriculari nelle discipline di base non sempre sono sufficienti a far conseguire a tutti gli alunni gli obiettivi prefissati nel curriculum verticale d'Istituto. Attraverso una metodologia innovativa basata anche sull'utilizzo delle nuove tecnologie si vuole mirare a stimolare all'apprendimento anche degli studenti demotivati e/o carenti nel proprio metodo di studio e in autostima e che, pertanto, debbono essere opportunamente stimolati per conseguire apprendimenti significativi.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro

Interno

Risorse Materiali Necessarie:



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

❖ **Laboratori:**

Con collegamento ad Internet

❖ **FISCO E SCUOLA**

Il Progetto Fisco e Scuola è stato inserito tra gli obiettivi della Convenzione stipulata tra l'Agenzia delle Entrate ed il Ministero dell'Economia e delle Finanze poiché il tema della cultura della legalità fiscale rientra nella più ampia strategia volta all'innalzamento della tax compliance. (stipulato protocollo di intesa con l'agenzia delle entrate - progetto in fase di elaborazione)

Obiettivi formativi e competenze attese

Dare concreta attuazione al Progetto Fisco e Scuola secondo le modalità indicate nei protocolli d'intesa nazionale e regionale al fine di diffondere un maggior senso civico nel rapporto cittadino/Fisco. Implementare i principi costituzionali di solidarietà civile e fiscale, attraverso la conoscenza del sistema impositivo e dei principali adempimenti tributari.

DESTINATARI

RISORSE PROFESSIONALI

Altro

Esterno

Risorse Materiali Necessarie:

❖ **Laboratori:**

Con collegamento ad Internet

❖ **Aule:**

Magna

ATTIVITÀ PREVISTE IN RELAZIONE AL PNSD

- Canone di connettività: il diritto a Internet parte a scuola

Nell'ambito dell'Azione #3 del Piano nazionale



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

STRUMENTI

ATTIVITÀ

specifici, si progetteranno azioni con l'obiettivo di potenziare la connessione internet esistente e mettere la scuola in grado di abilitare l'attività didattica attraverso le tecnologie digitali e la rete (nei singoli plessi)

COMPETENZE E CONTENUTI

ATTIVITÀ

CO

- Biblioteche Scolastiche come ambienti di alfabetizzazione

Nell'ambito dell'azione #24 del PNSD, nel caso di finanziamenti specifici, si parteciperà ad eventuale avviso pubblico per la realizzazione di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione
anche in ambito digitale

**FORMAZIONE
ACCOMPAGNAMENTO**

E

ATTIVITÀ

ACC

- Un animatore digitale in ogni scuola

Nell'ambito dell' **azione #28** del Piano Nazionale Scuola Digitale, in caso di specifici finanziamenti, saranno avviate azioni progettuali in merito ai seguenti ambiti:



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

**FORMAZIONE E
ACCOMPAGNAMENTO**

ATTIVITÀ

C

SCOLASTICA: favorire la partecipazione e stimolare il protagonismo degli studenti nell'organizzazione di workshop anche aprendo momenti formativi alle famiglie;

CREAZIONE DI SOLUZIONI

INNOVATIVE: per l'individuare di soluzioni metodologiche e tecnologiche sostenibili da diffondere all'interno

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

ORDINE SCUOLA: SCUOLA SECONDARIA II GRADO

NOME SCUOLA:

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" - METD110001 ISTITUTO
TECNICO ECONOMICO - METD110012

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA" - SERALE - METD11050A

Criteria di valutazione comuni:

In allegato le tabelle dei criteri di attribuzione voto del primo biennio, secondo biennio e quinto anno

ALLEGATI: criteri_ attribuzione_voti_primo_biennio_secondo_biennio_quinto_anno.pdf

Criteria di valutazione dell'insegnamento trasversale di educazione civica:

Le tabelle di valutazione di Educazione Civica coincidono con quelle disciplinari del primo biennio, secondo biennio e quinto anno.

Criteria di valutazione del comportamento:

ALLEGATI: SCHEDA PERSONALE DI ATTRIBUZIONE DEL VOTO DI



CONDOTTA.pdf

Criteri per l'ammissione/non ammissione alla classe successiva:

I criteri di ammissione/non ammissione alla classe successiva si basano su due indicatori principali: il profitto e le assenze.

Per quanto riguarda il profitto si adotta il giudizio di promozione alla classe successiva nei confronti degli alunni che in tutte le discipline abbiano raggiunto, un livello di preparazione sufficiente o superiore in tutte le discipline; si adotta invece una sospensione del giudizio finale per lo studente che presenta insufficienze in non più di tre discipline, tali da permettere allo stesso, a giudizio del Consiglio di classe, di raggiungere, entro il termine dell'anno scolastico, gli obiettivi formativi e di contenuto delle discipline interessate, attraverso un lavoro di recupero autonomo e/o la frequenza di appositi corsi di recupero estivi. Il Consiglio di classe, nel deliberare la sospensione del giudizio, terrà conto anche dei seguenti elementi positivi di valutazione: a)

Miglioramento rispetto alla situazione di partenza anche a seguito delle attività di recupero programmate dal Consiglio di classe b) Positività complessiva del curriculum scolastico precedente, interesse e costanza dell'impegno, assidua frequenza e partecipazione al lavoro didattico (comprese le attività di recupero). c) Per gli alunni delle classi prime, il Consiglio di classe porrà particolare attenzione alla possibilità di una maturazione delle capacità ed al conseguente recupero delle difficoltà evidenziate nell'arco del biennio. Si adotta un provvedimento di non ammissione alla classe successiva nei confronti degli alunni che presentino tre insufficienze gravi e che risultano pregiudizievoli per l'avanzamento del processo di formazione e maturazione correlato alla classe successiva. Per la valutazione degli allievi in handicap si terrà conto specifico delle disposizioni di cui all'art. 15 dell'O.M. n. 90/2001 e della C.M. 125 del 2001. Per gli alunni che seguono un Piano educativo individualizzato differenziato, ai voti riportati nello scrutinio finale si aggiunge, nelle certificazioni rilasciate e nei quadri pubblicati all'albo, l'indicazione che la votazione è riferita al P.E.I. e non ai programmi ministeriali.

Per quanto riguarda le assenze: la deroga riguarderà quelle per motivi di salute, per gravi problemi personali e familiari, per la partecipazione ad attività sportive, religiose, corsi musicali al conservatorio, per stage e tirocini.

Criteri per l'ammissione/non ammissione all'esame di Stato:

Da normativa vigente

Criteri per l'attribuzione del credito scolastico:

Il punteggio di credito è modulato sulla base dei seguenti criteri: deve rimanere



nella “banda di oscillazione” determinata nella tabella. In presenza di almeno due dei seguenti indicatori anche della stessa tipologia si attribuisce il massimo di fascia.

INDICATORI

- Profitto (media superiore o uguale a 6.5, 7.5 etc.)
- Frequenza alle lezioni calcolata in percentuale sui 200 giorni assenze non superiori al 15% del totale annuo delle ore (1056).
- Partecipazione costruttiva alla vita della scuola rappresentanza in OO.CC., sostegno alle attività della scuola attività di ricerca, partecipazione a gare disciplinari (anche sportive) in rappresentanza dell’Istituto.
- Partecipazione alle attività complementari ed integrative organizzate dalla scuola frequenza di almeno 2/3 delle ore previste per le attività di durata annuale (con un minimo di 20 ore) frequenza di almeno 20 ore, per attività di durata non annuale, anche se risultanti dalla partecipazione ad attività diverse.
- Crediti formativi attività di almeno 20 ore con certificazioni di competenza rilasciate da Enti riconosciuti dal M.I.U.R., assegnazione di borse di studio per merito e stages estivi.

Valutazione soft Skills in DDI:

In allegato i criteri di valutazione degli alunni delle soft skills durante le lezioni in DDI

ALLEGATI: GRIGLIA PER LE SOFT SKILLS.pdf

Valutazione Alunni con PEI:

in allegato le griglie per la valutazione per gli alunni con PEI e con PEI differenziato

ALLEGATI: CRITERI PER ALUNNI CON PEI.pdf

Valutazione PCTO:

in allegato la griglia di valutazione delle competenze in PCTO

ALLEGATI: GRIGLIA DI VALUTAZIONE PCTO.pdf

AZIONI DELLA SCUOLA PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA**❖ ANALISI DEL CONTESTO PER REALIZZARE L'INCLUSIONE SCOLASTICA**



Inclusione

Punti di forza

- Il significato della diversità è conosciuto in tutte le classi e tutte le parti coinvolte contribuiscono per il raggiungimento di risultati ottimali. La scuola ha avvertito con urgenza l'esigenza di acquisire le conoscenze necessarie per affrontare, con competenza ed ampiezza di prospettive, le problematiche complesse caratterizzanti l'inclusione e l'integrazione degli alunni con diversità e pertanto si attiva per un aggiornamento continuo e costante. La scuola mette al centro le criticità della disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e degli altri BES per realizzare una scuola per tutti, dove l'insegnante inclusivo si avvale sia di tecniche e didattica tradizionale sia delle possibilità offerte dalle nuove tecnologie che, se correttamente utilizzate, offrono grandi opportunità di insegnamento e apprendimento con pluralità di linguaggi. La presenza di molti laboratori e di spazi adeguati all'insegnamento per gli alunni con BES facilitano l'uso di strategie e tecniche innovative e fruttuose. Le attività realizzate dalla scuola per gli studenti con bisogni educativi speciali sono efficaci. - L'ambiente di lavoro è ottimale; - Gli strumenti tecnici a disposizione sono efficaci e abbastanza funzionanti; - Un buon numero di docenti si rivela collaborativo; - La presenza di operatori socio-sanitari efficienti si rivela una ricchezza e un aiuto.

Punti di debolezza

- Non tutti i soggetti interagenti hanno un atteggiamento collaborativo e produttivo; - Non tutti i docenti sfruttano al meglio le TIC; - Non sempre i genitori accettano la diversità dei figli; - Alcuni problemi non sempre possono essere affrontati e risolti dalla scuola.

Recupero e potenziamento

Punti di forza

- Per rispondere alle difficoltà di apprendimento degli studenti la scuola organizza attività di recupero sia in orario curricolare (pausa didattica ad ogni fine periodo) che in orario extracurricolare dopo lo scrutinio finale per gli alunni a giudizio sospeso. - In



particolare per gli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento sono previsti due momenti di condivisione (incontri scuola-famiglia), uno a metà del primo periodo e il secondo a metà del secondo periodo. Il docente coordinatore inoltre funge da tramite con le famiglie che vengono contattate telefonicamente ogni qualvolta un docente del CdC lo ritenga opportuno, per condividere strategie di apprendimento più efficaci. - Gli studenti con particolari attitudini disciplinari sono sollecitati a partecipare ai progetti di ampliamento dell'offerta formativa per ottenere qualifiche esterne competitive e spendibili (corsi di lingua e di informatica). Altri interventi di potenziamento vengono effettuati per le classi quinte per la preparazione dei percorsi pluridisciplinari, simulazione di colloqui e approfondimenti. Tali attività generalmente ottengono buoni risultati.

Punti di debolezza

- I gruppi di studenti che manifestano maggiori difficoltà sono quelli con scarsa capacità di apprendimento e di applicazione delle conoscenze, con scarse capacità di comunicazione e linguaggio, con poca autostima e motivazione allo studio, con scarsa capacità di pianificazione delle azioni e con scarsa capacità di interazione sociale. - Gli interventi che la scuola realizza non sono sempre efficaci. - Il potenziamento per studenti con particolari attitudini disciplinari è saltuariamente messo in atto, in quanto richiede costi talvolta insostenibili. - Spesso gli studenti con media meno alta sono stati a priori esclusi da percorsi di potenziamento. La loro partecipazione potrebbe portare notevoli vantaggi proprio perché rivolta a quella fascia di studenti meno motivati e più propensi ad attività pratiche effettuate sul campo.

Composizione del gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI):

Dirigente scolastico
Docenti curricolari
Docenti di sostegno
Personale ATA
Specialisti ASL Famiglie
Studenti

❖ DEFINIZIONE DEI PROGETTI INDIVIDUALI



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

Processo di definizione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI):

Definiti gli obiettivi dal gruppo di lavoro per l'inclusione, si procede all'osservazione in classe da parte di tutti i docenti e successivamente ad incontri con gli operatori ASL e con le famiglie si procede all'elaborazione dei singoli PEI

Soggetti coinvolti nella definizione dei PEI:

GLI, CdC, famiglie e operatori ASL

❖ MODALITÀ DI COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE

Ruolo della famiglia:

La famiglia è corresponsabile nella definizione dei percorsi di vita dei singoli alunni con bisogni educativi speciali. La famiglia, consapevole delle proposte educative della scuola, collabora con l'Istituzione avallando il coinvolgimento dei propri figli.

Modalità di rapporto scuola-famiglia:

Coinvolgimento in progetti di inclusione

Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante

RISORSE PROFESSIONALI INTERNE COINVOLTE

Docenti di sostegno

Partecipazione a GLI

Docenti di sostegno

Rapporti con famiglie

Docenti di sostegno

Attività individualizzate e di piccolo gruppo

Docenti di sostegno

Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori, ecc.)

Docenti di sostegno

Progetto d'Istituto per l'inclusione



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

RISORSE PROFESSIONALI INTERNE COINVOLTE

Docenti curricolari

**(Coordinatori di classe
e simili)**

Partecipazione a GLI

Rapporti con famiglie

**Docenti curricolari
(Coordinatori di classe
e simili)**

Tutoraggio alunni

**Docenti curricolari
(Coordinatori di classe
e simili)**

Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva

**Docenti curricolari
(Coordinatori di classe
e simili)**

**Docenti curricolari
(Coordinatori di classe
e simili)**

Progetto d'Istituto per l'inclusione

Assistenti

Assistenti alla comunicazione

Attività individualizzate e di

P

Assisten

RAPPORTI CON SOGGETTI ESTERNI

**Unità di valutazione
multidisciplinare**

Procedure condivise di intervento sulla disabilità

**Unità di valutazione
multidisciplinare**

Procedure condivise di intervento su disagio e simili

**Rapporti con
GLIR/GIT/Scuole polo**

Procedure condivise di intervento sulla disabilità



L'OFFERTA

PTOF - 2019/20-2021/22

FORMATIVA

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

RAPPORTI CON SOGGETTI ESTERNI

**per l'inclusione
territoriale**

**Rapporti con privato
sociale e volontariato**

Progetti territoriali integrati

❖ VALUTAZIONE, CONTINUITÀ E ORIENTAMENTO

Criteria e modalità per la valutazione

Le attività e i progressi vengono monitorati e valutati costantemente da parte dei docenti specializzati e curricolari. Indicatori di successo sono le osservazioni dei docenti e il grado di soddisfazione degli alunni e delle famiglie.

Continuità e strategie di orientamento formativo e lavorativo:

Ai fini dell'orientamento formativo e lavorativo degli alunni con bisogni educativi speciali, tra gli obiettivi generali fissati dal piano triennale dell'inclusione e dal relativo progetto di istituto, la scuola intende perseguire i seguenti risultati: 1) rendere agevole il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola superiore per un armonico sviluppo della personalità intellettuale dello studente nel suo processo formativo; 2) favorire il passaggio degli studenti verso il mondo del lavoro e dell'associazionismo.

Approfondimento

Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi:

- Messa in atto della progettazione educativa speciale per la costruzione attiva delle conoscenze e lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli alunni portatori di BES nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni, con opportuni interventi didattico-educativi equilibrati da realizzare con continuità o anche per periodi limitati nel tempo a seconda dei casi e dei motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici e sociali che hanno determinato i BES, nel pieno rispetto dei peculiari bisogni formativi manifestati, attraverso la creazione di ambienti di apprendimento capaci di sviluppare l'autostima, lo stile di attribuzione positivo e il senso di autoefficacia degli studenti, l'individuazione di contenuti formativi



centrati sulla persona e caratterizzati da trasversalità ed essenzialità, l'utilizzo di strategie e metodologie favorevoli quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il peer tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici anche di carattere multisensoriale, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici, la proposizione strutturata e sequenziale delle consegne, la semplificazione e la parcellizzazione dei contenuti, l'applicazione di misure dispensative e compensative;

- Attuazione di pratiche impegnate di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, dell'arricchimento extracurricolare dell'offerta formativa, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, studenti e famiglie;
- Prevedere iniziative volte al potenziamento e alla qualificazione dell'offerta formativa per l'inclusione degli alunni ricoverati in ospedale o seguiti in terapia domiciliare
- Realizzazione del progetto inclusione d'istituto, che sin intende qui riportato e trascritto, articolato in:
 - Progetto "TUTTINSIEME";
 - Progetto "Laboratorio di creatività"
 - Progetto orientamento in entrata e uscita
 -

ALLEGATI:

CRITERI PER ALUNNI CON PEI.pdf

PIANO PER LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Il documento "Piano scolastico per la didattica digitale integrata" (DDI) è stato elaborato tenuto conto di:

- *fabbisogno dell'utenza, in base alle condizioni socioeconomiche ed alle rilevazioni sul fabbisogno educativo e didattico degli alunni e delle alunne, in considerazione della composizione del gruppo classe;*



PTOF - 2019/20-2021/22

- *situazione socio-culturale delle famiglie che assistono da casa gli alunni e le alunne, garantendo l'efficacia di ogni azione ed intervento, affinché risulti personalizzata e individualizzata e tenga conto dei livelli di apprendimento dell'alunno e del gruppo classe, definendo con chiarezza le competenze da consolidare e con riferimento al curriculum verticale di Istituto;*
- *livelli di apprendimento raggiunti dall'alunno e dal gruppo classe.*

Il Piano scolastico per la Didattica Digitale Integrata prevede:

- ***l'individuazione di percorsi didattici per competenza, anche innovativi e di ricerca***, e di modalità di intervento chiare, omogenee e trasparenti, basate sulla progettazione di attività mirate alla prosecuzione del regolare processo di apprendimento di ogni alunno, garantendone altresì, ***in presenza di bisogni educativi speciali***, la piena inclusione in attuazione del Piano Educativo Individualizzato o del Piano Didattico Personalizzato, con specifico riferimento alle azioni indicate nel Piano Annuale per l'Inclusione;
- ***indicazione delle metodologie didattiche da adottare, sperimentare ed approfondire per la didattica digitale;***
- ***la centralità di un armonico ed equilibrato sviluppo delle competenze di base e di una graduale acquisizione delle competenze digitali***, rilevate periodicamente al fine di pianificare ed attuare successivi ed ulteriori approfondimenti anche in presenza;
- ***modalità condivise di creazione di "ambienti di apprendimento" che assicurino continuità nel passaggio tra didattica in presenza e didattica a distanza***, fornendo all'alunno ogni supporto idoneo e ogni strumento utile al pieno raggiungimento degli obiettivi didattici ed educativi
- ***valorizzazione e consolidamento di prassi positive nella valutazione formativa;***

ALLEGATI: Piano scolastico per la didattica digitale integrata_d.pdf



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

ORGANIZZAZIONE

MODELLO ORGANIZZATIVO

PERIODO DIDATTICO: Trimestri
pentamestre

FIGURE E FUNZIONI ORGANIZZATIVE



Collaboratore del DS	I collaboratori dovranno espletare le seguenti funzioni: 1. Sostituire il Dirigente scolastico, in caso di assenza sua e del primo Collaboratore, per l'assolvimento delle funzioni nell'ambito dell'organizzazione del proprio ufficio; 2. Favorire e facilitare il coordinamento e la gestione delle attività didattiche ed educative dei vari indirizzi dell'Istituto; 3. Attivazione di interventi rivolti a assicurare la qualità dei servizi e l'innovazione metodologico didattica; 4. Predisposizione ordini di servizio per sostituzione docenti assenti; 5. Concedere agli alunni, per giustificati motivi, permessi di entrata in ritardo e di uscita in anticipo, dietro prelevamento dei genitori; 6. Raccorda i suoi interventi con il DS; 7. Assicura la sua presenza alle riunioni dello staff della dirigenza; 8. Collaborare con il Dirigente scolastico nella predisposizione degli organici di diritto e di fatto e	2
-----------------------------	--	---



	<p>nell'assegnazione dei docenti alle classi; 9. Agevolare la circuitazione delle circolari emanate dal Dirigente attraverso l'inserimento nel registro elettronico e facilitare l'inserimento nel sito dell'Istituto di quanto ritenuto necessario alla fruizione dei docenti, della popolazione scolastica, e delle famiglie; 10. Coordinare e controllare il lavoro e le attività svolte dai coordinatori di classe, nonché la gestione di Esami di idoneità ed Integrativi; 11. Supervisionare e coordinare la realizzazione dei progetti che contengono attività educative durante l'orario scolastico della mattina e progetti extracurricolari;</p>	
Funzione strumentale	<p>Area 1: N° 1 F.S. Pratiche educative e didattiche: PTOF, autovalutazione e utilizzo dell'autovalutazione, ampliamento dell'offerta formativa. Area 2: N° 1 F.S. Pratiche educative e didattiche: sostegno al lavoro dei docenti. Area 3: N° 1 F.S. Valorizzazione della dimensione europea dell'istruzione. Area 4: N° 1 F.S. Promozione del rapporto scuola-territorio: realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterni. Area 5: N° 2 F.S. Pratiche educative e didattiche: assistenza e sostegno agli alunni Area 6: N° 2 F.S. Inclusione e dispersione scolastica</p>	8
Capodipartimento	<p>I Coordinatori di Dipartimento, nell'ambito della rispettiva area di intervento dovranno: Presiedere le riunioni di "dipartimento", che hanno il potere di convocare, su delega del Dirigente Scolastico, anche in momenti diversi da</p>	5



quelli ordinari organizzandone l'attività integrando l'o.d.g. con gli argomenti necessari o fissandolo per le sedute convocate di loro iniziativa; Sollecitare, in tale veste, il più ampio dibattito tra i Docenti impegnando tutto il gruppo alla ricerca di proposte, elaborazioni, soluzioni unitarie in ordine a:

- **Definizione dei nuclei fondanti, dei contenuti prioritari e delle competenze disciplinari e trasversali;**
- **Programmazione di unità didattiche e di moduli alla luce dell'essenzialità e della trasversalità;**
- **Ideazione di progetti;**
- **Iniziative di innovazione metodologico- didattica;**
- **Individuazione di criteri e dei metodi di valutazione degli alunni per classi parallele;**
- **Ricerca di soluzioni unitarie per l'adozione dei libri di testo.**

Promuovere l'intesa fra i docenti della medesima disciplina per la stesura di prove comuni e di prove multidisciplinari alle quali sottoporre gli alunni e per la verifica collegiale dei risultati, nello spirito di sviluppare al massimo le competenze degli alunni; Favorire fra i colleghi scambio di informazioni e di riflessioni sulle iniziative di aggiornamento, sulle pubblicazioni, sugli sviluppi della ricerca nell'ambito - della disciplina; Promuovere pratiche di innovazione didattica; Avere cura della verbalizzazione degli incontri; Fra le particolari competenze scientifiche di cui deve essere in possesso il coordinatore di dipartimento vi è l'aggiornamento sulle innovazioni metodologiche-didattiche legate alla riforma in atto e la cura



	<p>privilegiata della ricerca delle valenze formative della disciplina e del rapporto con le altre discipline, promuovendo fra colleghi il più ampio dibattito e scambio di informazioni sull'argomento. Nell'ottica del lavoro per competenze, i vari coordinatori di Dipartimento dovranno curare momenti di incontro/confronto promuovendo percorsi programmatici trasversali.</p>	
--	--	--

<p>Responsabile di plesso</p>	<p>Funzioni e deleghe Responsabili di plesso Rappresentanza del dirigente scolastico nel plesso; applicazione/controllo delle circolari e del rispetto della normativa scolastica vigente; svolgimento di tutte le funzioni che assicurano il pieno e quotidiano funzionamento del plesso di servizio; sostituzione di docenti per assenze brevi qualora sia possibile con l'organico di plesso, prevedendo recuperi orari ai colleghi che svolgono ore eccedenti;</p> <p><input type="checkbox"/> rapporti scuola/famiglia sulla base delle direttive del D.S.; rapporti con il personale docente e non docente per tutti i problemi relativi al funzionamento didattico ed organizzativo informandone il D.S.; controllo periodico delle assenze giornaliere e orarie degli alunni ed eventuale comunicazione alla famiglia dopo averne informato il D.S.; autorizzazione ingresso posticipato/uscita anticipata degli alunni; delegato del D.S. per il rispetto della normativa antifumo nei locali scolastici; osservanza della disciplina da parte degli alunni con segnalazioni al DS di casi di evidente infrazione al Regolamento d'istituto;</p>	<p>3</p>
--------------------------------------	---	----------



Responsabile di laboratorio	<p>Ogni responsabile ha, per l'ambito di competenza, il compito di: 1. Giuridicamente è sub-consegnatario dei beni mobili che compongono ogni singolo laboratorio di cui ha, per il periodo di consegna, piena responsabilità e di cui risponde a tutti gli effetti (art. 17 del D.I. 28.5.75: "La custodia del materiale didattico, tecnico e scientifico dei gabinetti, dei laboratori e delle officine è affidata dal Dirigente Scolastico, ai rispettivi docenti mediante elenchi descrittivi compilati in doppio esemplare, sottoscritti dal direttore didattico o dal Preside e dal docente interessato che risponde della conservazione del materiale affidatogli.</p> <p>L'operazione dovrà risultare da apposito verbale"); 2. In tale veste, provvede al controllo del materiale, al coordinamento delle attività nell'utilizzo del laboratorio da parte di più docenti, alla tempestiva segnalazione delle anomalie, guasti, furti, ecc., che si dovessero verificare, avvalendosi della collaborazione del personale tecnico; 3. Fa osservare il regolamento d'uso del laboratorio e ne propone le opportune integrazioni e rettifiche; 4. Fa parte della commissione acquisti e collaudi ed esprime pareri e proposte al Dirigente ed al Consiglio di Istituto in ordine alle spese di investimento e di funzionamento inerenti il materiale da destinare al laboratorio di cui è responsabile. Firma i verbali di collaudo dei beni di nuovo acquisto ed i verbali di scarico inventariale dei beni non più</p>	11
------------------------------------	---	----



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

	<p>utilizzabili; 5. Controlla l'uso del materiale di consumo necessario al funzionamento del laboratorio, dispone in merito alle giacenze ed alle scorte del materiale stesso coordinandosi con gli assistenti tecnici perché provvedano a richiedere i rifornimenti presso il competente ufficio; 6. Provvede a fornire al personale ausiliario tutte le istruzioni necessarie alla pulizia dei locali e del materiale del laboratorio; 7. Nell'ambito dell'autonomia e dell'autorità di cui è investito dispone quanto è necessario per l'ottimale organizzazione ed il miglior funzionamento del laboratorio; 8. Controlla, tramite apposito registro fornito dalla scuola, che tutte le attività svolte nel laboratorio anche da parte di altri docenti siano puntualmente registrati sul registro come anche le rotture/guasti che si dovessero verificare. In questo caso, il responsabile comunicherà il fatto immediatamente al Dirigente Scolastico e al DSGA; 9. Alla fine dell'anno, il responsabile stilerà una dettagliata relazione nella quale annoterà, sulla base delle attività svolte durante l'anno, le proposte di miglioramento per l'anno scolastico successivo e consegnerà l'inventario del materiale ricevuto ad inizio di anno con le rispettive annotazioni.</p>	
Animatore digitale	Coordinare il team per l'innovazione per supportare adeguatamente l'Istituto nel percorso di innovazione e digitalizzazione previsto dal PNSD	1
Team digitale	Supportare adeguatamente l'Istituto nel	7

	<p>percorso di innovazione e digitalizzazione previsto dal PNSD</p>	
<p>Coordinatore dell'educazione civica</p>	<p>Azioni di coordinamento</p>	<p>1</p>
<p>Referente attività di formazione del personale</p>	<p>COMPITI: Coadiuvare il Dirigente Scolastico, in qualità di collaboratore, nella progettazione ed organizzazione di iniziative di aggiornamento del personale in rete con altre scuole; Coordina tutte le attività di formazione del personale, tenendone aggiornati elenchi e documenti;</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Si occupa della gestione di piattaforme digitali; Mantiene i contatti con i referenti delle altre istituzioni scolastiche all'interno della rete di Ambito 16 e delle reti di scopo; □ Coadiuvare il Dirigente Scolastico nell'organizzazione delle azioni inerenti all'attivazione di corsi di formazione. 	<p>1</p>
<p>Referente Inclusione</p>	<p>COMPITI: Realizzazione di percorsi mirati per gli alunni con problemi di apprendimento e/o a rischio dispersione, d'intesa anche con operatori dei servizi sociali; Cura dei rapporti con le famiglie e con l'unità multidisciplinare dell'ASL; Sviluppo di una rete di sinergie tra risorse interne ed esterne (Ente Locale, Associazioni, operatori sociali del territorio, istituzioni e privati) mirata alla creazione di servizi per interventi più efficaci in materia di inclusione; Coordinamento dei lavori dei GLH, GLI Revisione dei vari documenti (PROTOCOLLO ACCOGLIENZA STRANIERI, PROTOCOLLO INCLUSIONE, PIANO ANNUALE E TRIENNALE INCLUSIONE, NUOVO PEI, NUOVO PDP).</p>	<p>1</p>



ganizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA "

Team Erasmus + KA2	Il Team ha il compito di coordinare e organizzare le varie attività inerenti il progetto.	11
Addetto alla lotta antincendio, evacuazione e gestione delle emergenze	<p>Compiti: -assicurarsi, durante le normali attività, della presenza e funzionalità dei mezzi antincendio (estintori portatili, ecc.) secondo la formazione e le istruzioni ricevute a ns. carico; In caso di emergenza incendio: • salvaguardare l'incolumità delle persone (scopo primario) e degli impianti (scopo secondario) e cercare di ridurre al minimo i danni a persone o cose; • In caso di intervento, provvedere secondo le istruzioni ricevute, usando la massima cautela, valutando attentamente le circostanze dell'evento e i mezzi disponibili, agendo con lucidità, evitando azioni incontrollate, senza lasciarsi prendere dal panico; • In caso di intervento su parti in tensione o in prossimità di esse, non adoperare acqua o sostanze conduttrici finché non sia stata tolta la tensione; • Se ritenuto necessario, richiedere, con indicazioni precise, l'intervento dei Vigili del Fuoco e, al loro arrivo, tenersi a loro disposizione e collaborare con essi; fornire, con la massima esattezza possibile, ogni utile indicazione sulla ubicazione e natura dell'incendio, sulla natura dei luoghi e delle</p>	7

sostanze coinvolte in esso, sull'esistenza e natura di altre possibili fonti di rischio limitrofe (serbatoi di infiammabili, tubazioni gas, sostanze tossiche, ecc), nonché sulla consistenza ed ubicazione delle risorse idriche.



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

Referenti di indirizzo	I referenti hanno, per l'indirizzo di competenza, il compito di: Rilevare le esigenze dell'indirizzo; Promuovere, programmare, verificare, attività progettuali; Promuovere attività di orientamento in entrata; Rapportarsi con le FF.SS.; Programmare attività di alternanza S/L e visite aziendali; Progettare viaggi e visite guidate.	7
Referenti H	Compiti previsti: presiedere alla programmazione dell'integrazione scolastica nella scuola, collaborare alle iniziative educative e di integrazione previste dal PEI. Promuovere l'auto aggiornamento e la formazione tra pari al fine di garantire interventi qualificati per gli alunni diversamente abili; Promuovere sinergie e raccordi con il territorio e con le famiglie creando una rete di supporto a sostegno della diversabilità; Raccogliere, organizzare, diffondere materiali e buone prassi.	2

Referente per attività sportiva d'Istituto	Compiti e principali mansioni: • è responsabile e coordina le attività sportive di istituto; • implementa tutte le comunicazioni riguardanti l'attività sportiva; • tiene contatti con le Società sportive presenti sul territorio; • organizza le attività sportive curriculari ed extra- curriculari di istituto; • è responsabile degli impianti sportivi e delle attrezzature sportive della scuola; • partecipa alle conferenze di servizio dedicate agli incontri che si organizzano; • rendiconta e documenta le attività progettuali.	1
---	--	----------



Referente DSA	Compiti previsti: rilevazione dei DSA presenti nell'Istituto; raccolta e documentazione degli interventi didattico- educativi; focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; fornire indicazioni ai docenti per la stesura della programmazione; rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; partecipare ad incontri informativi/formativi ed alle conferenze di servizio organizzate dal MIUR	1
Addetti Stampa	Funzioni: rapporti con gli organi di stampa - redazioni comunicati stampa - organizzazioni di conferenze - rassegna stampa rapporti con Istituzioni - rapporti con associazioni - rapporti con parti sociali	2
Commissione NIV	Il nucleo ha il compito di: 1. rivedere il RAV (Rapporto di Autovalutazione) entro i termini stabiliti. 2. predisporre il Piano di Miglioramento 3. individuare gli ambiti prioritari da valutare in un'ottica di miglioramento del sistema; 4. individuare strategie, procedure e strumenti per un'efficace valutazione di Istituto; 5. analizzare e comunicare i dati emersi dalla valutazione degli ambiti esaminati. Il NIV si riunirà periodicamente e terrà costanti rapporti con i docenti funzioni strumentali, referenti del Collegio dei Docenti e con i coordinatori di plesso.	9
Commissione PTOF	Compiti della commissione: - revisione PTOF; - valutazione e monitoraggio dei progetti e delle attività del POF; - revisione	5

Organizzazione



	Piano di Miglioramento; - creazione di un depliant che sintetizzi il POF per iscrizioni nuovo anno scolastico; - informazione ad alunni e famiglie sul piano dell'offerta formativa; - Progettazione Fondi Strutturali Europei- PON.	
Commissione WEB	La commissione sito WEB ha le funzioni di : • progettare ed aggiornare periodicamente il sito WEB della scuola; • supportare i docenti dell'Istituto nella predisposizione dei materiali didattici da inserire nel sito WEB.	2
Referente INVALSI	Per le attività inerenti il Sistema Nazionale di Valutazione svolgerà le seguenti funzioni: <input type="checkbox"/> Collegarsi periodicamente al sito dell'Invalsi e controllare novità e date; Scaricare tutto il materiale concernente il suo ruolo e comunicarlo tempestivamente alla dirigenza, alla segreteria e ai docenti delle classi coinvolte nelle prove; Fornire le informazioni ai docenti sulla corretta somministrazione e correzione delle prove; <input type="checkbox"/> Organizzare, in collaborazione con il dirigente scolastico, incontri con le famiglie per la presentazione delle prove INVALSI e per illustrare i risultati riportati; Predisporre, con lo staff del dirigente, le prove INVALSI; Presenziare a riunioni informative e, quando necessario, alle riunioni di staff; Organizzare, in collaborazione con il dirigente scolastico, incontri operativi finalizzati a una lettura analitica dei risultati delle prove INVALSI dell'anno precedente e relazionare al Collegio docenti.	1

<p style="text-align: center;">Organizzazione PTOF</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>2019/20-</p> <hr/> <p>2021/22 ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"</p> <p>Coordinatore di classe</p>	<p>Il docente coordinatore, in ordine ai suoi compiti, è coadiuvato e supportato da tutto il team di docenti della classe. Il coordinatore rappresenta un punto di riferimento per i problemi che sorgono all'interno della classe e per le azioni da mettere in atto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordina e modera il lavoro del consiglio; • facilita i rapporti fra i docenti e promuove l'assunzione di responsabilità; • presiede le riunioni del Consiglio di Classe in assenza del Dirigente scolastico; In rapporto agli alunni: • si informa sulle situazioni a rischio e cerca soluzioni adeguate in collaborazione con il CdC; • controlla che gli alunni informino i genitori su comunicazioni scuola/famiglia; • accoglie le richieste in merito alle assemblee di classe; • tiene i rapporti con i rappresentanti degli alunni diventando il tramite di questi con il CdC e la Dirigenza, tramite i Referenti. In rapporto ai colleghi della classe: • controlla il registro di classe; • controlla le pagelle e le note informative interperiodali In rapporto ai genitori: • informa e convoca i genitori degli alunni in difficoltà; • tiene rapporti con i rappresentanti dei genitori della classe In rapporto al consiglio di classe: • guida e coordina i consigli di classe; • relaziona in merito all'andamento generale della classe; • illustra obiettivi/competenze, metodologie, tipologie di verifica per predisporre il curriculum di Classe; • comunica al Dirigente Scolastico le situazioni problematiche che potrebbero determinare sanzioni disciplinari a carico 	26
---	---	----



	<p>degli studenti; • propone le visite guidate e i viaggi di istruzione per la classe e fornisce supporto alla Commissione Viaggi; • coordina interventi di recupero e valorizzazione delle eccellenze; • verifica il corretto svolgimento di quanto concordato in sede di curricolo di classe;</p> <p>• propone e chiede al DS riunioni straordinarie del CdC;</p> <p>• coordina le operazioni di scrutinio finale e vigila sull'esatto svolgimento delle procedure (compilazione schede, firme...) In rapporto alla Direzione della scuola: • condivide la Vision dell'Istituto che è espressa nel PTOF; • è referente rispetto alla Dirigenza e al suo staff.</p>	
Segretario classi quinte	<p>Il docente segretario ha la funzione di: • predisporre il processo verbale di quanto si discute e si decide durante le riunioni del consiglio di classe, in conformità ad una traccia, quando fornita, o nel rispetto delle Linee Guida fornite dal DS. • Il segretario è responsabile, inoltre, della tenuta del registro dei verbali, degli eventuali documenti allegati e della loro raccolta e consegna nei luoghi di riferimento. I Segretari eserciteranno la loro funzione per tutto l'anno scolastico. In caso di loro assenza, le funzioni saranno svolte a rotazione dai docenti presenti nel cdc.</p>	7
Coordinatore dell'Istruzione Tecnica	<p>COORDINATORE DELL'ISTRUZIONE TECNICA</p> <p>• collegamento organizzativo - didattico - educativo tra staff di Presidenza, Funzioni Strumentali, Coordinatori di classe; • collaborazione per la Stesura dell'orario delle lezioni; • predisposizione sostituzione</p>	1



Organizzazione PTOF - 2019/20-2021/22

ITET "G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

	<p>dei colleghi assenti; • concessione autorizzazioni agli studenti per entrate posticipate, uscite anticipate, permessi permanenti; • coordinamento della progettazione esterna e delle candidature progettuali • partecipazione al COMITATO TECNICO -SCIENTIFICO • svolgimento azione promozionale delle iniziative poste in essere dall'Istituto; • collaborazione nell'organizzazione di eventi e manifestazioni, anche in collaborazione con strutture esterne; • collaborazione alle attività di orientamento; • Collaborazione fattiva con il Dirigente in materia di organizzazione delle attività scolastiche, in particolare nei rapporti con gli O.O.C.C., avendo cura di affiancare detti organi durante le relative sedute</p>	
Referente Educazione Civica	<p>Costituire uno staff di cooperazione al fine di diversificare i percorsi didattici nell'anno di sperimentazione; i compiti ai sensi dell'art 3 L 92/19.</p>	1
Referente bullismo	<p>Coordinare le iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo, anche avvalendosi della collaborazione delle Forze di polizia nonché delle associazioni e dei centri di aggregazione giovanile presenti sul Territorio (L. 71/2017, art. 4, c. 3)</p>	1



ORGANIZZAZIONE UFFICI AMMINISTRATIVI

Direttore dei servizi generali e amministrativi	Sovrintende ai servizi generali amministrativo/contabili ed ausiliari, ne cura l'organizzazione svolgendo funzioni di coordinamento del personale A.T.A. posto alle sue dirette dipendenze, e funzioni di promozione delle attività e dei risultati conseguiti rispetto agli obiettivi assegnati ed agli indirizzi impartiti. Ha autonomia operativa e responsabilità diretta nella definizione degli atti amministrativo-contabili, di ragioneria e di economato, anche con rilevanza esterna.
Ufficio protocollo	<input type="checkbox"/> Ricevimento, protocollo e trasmissione corrispondenza (cartacea ed elettronica) e relativo archivio; Protocollo informatico e tenuta del registro delle stampe; Rapporti con gli enti locali; Comunicazioni interne; Conservazione e gestione delle convenzioni. Scarico posta elettronica da Intranet MIUR-USR-Regione-Provincia Cura l'invio della posta sia per via ordinaria che telematica; Archiviazione di tutta la corrispondenza in entrata ed in uscita, in base all'apposito titolare. Visite fiscali in collaborazione con il DSGA Cura tutta l'attività propedeutica ai viaggi d'istruzione, ai contatti con le ditte, alla predisposizione degli elenchi e delle nomine degli accompagnatori. Smistamento atti da pubblicare sul sito. Supporto alle Funzioni strumentali e all'alternanza scuola lavoro Emissione password registro elettronico alunni Rilevazione scioperi al Sidi Rilevazione legge 104/92 Svolge attività di sportello Anagrafe prestazioni Perla PA - SCIOP NET
Ufficio per la didattica	Ufficio Didattica e Magazzino Gestire i fascicoli personali degli alunni in forma cartacea e su supporto informatico ARGO SCUOLA NEXT Anagrafe nazionale (SIDI) Iscrizioni on line (SIDI) Gestione alunni (SIDI) Si interessano del passaggio alla classe successiva e della revisione degli archivi informatizzati e cartacei degli alunni. Si

interessano delle pratiche relative agli esami di Qualifica, di Stato, Integrativi e di Idoneità, predisponendo tutto il materiale necessario. Provvedono alla registrazione ed estinzione dei debiti formativi. Si occupano della compilazione dei Diplomi, della tenuta del registro perpetuo dei diplomi, del registro di carico e scarico. Svolgono attività di sportello. Predispongono e curano gli atti relativi agli alunni portatori di Handicap. Convocano i Gruppi di lavoro degli stessi. Effettuano monitoraggio e statistiche attinenti alla didattica. Inserimento dati richiesti dagli Uffici Centrali riguardanti la didattica. Si occupano dei trasferimenti degli alunni; ricezione/rilascio nulla osta; ricezione/trasmissione documenti con relativa registrazione sul Portale Argo Scuola Next; Si interessano della dispersione e dell'orientamento scolastico degli alunni. Predispongono il materiale necessario per i Consigli di Classe, Esami, e relativo supporto ai docenti. Producono documenti per eventuali esoneri da attività didattiche. Si interessano dei Corsi di Recupero (rilevazione debiti formativi e comunicazione alle famiglie). Supporto a Referente prove "INVALSI". Verificano la giacenza dei diplomi e sollecito per il ritiro di quelli giacenti dall'a.s. 2000/01. Verificano la giacenza di diplomi Licenza Media e sollecito ritiro dall'a.s. 2000/01. Rilevano e notificano ai genitori l'assenza del proprio figlio. Effettuano comunicazioni varie alle famiglie. Gestione c/c postale - Tasse scolastiche e relativo inserimento nel portale ARGO NEXT. Predispongono tutti gli atti di competenza della segreteria, in collaborazione con i docenti, relativamente all'adozione dei Libri di Testo. Certificazione attività di stage degli alunni. Si occupano delle istanze delle Borse di Studio. Pratiche di infortunio alunni/Personale, tenuta registro ed inserimento SIDI in collaborazione con il DSGA. Gestisce il magazzino. Cura il carico e scarico del materiale



ORGANIZZAZIONE UFFICI AMMINISTRATIVI

	<p>in deposito e mensilmente relaziona al D.S. Controlla la quantità e la qualità del materiale consegnato Controlla la corrispondenza tra documento di trasporto e merce ricevuta Controlla che non vi siano danni alla merce, dovuti al trasporto Collabora con gli addetti ai laboratori per una più efficiente gestione dei materiali Verifica che la predisposizione degli atti siano coerenti con le normative vigenti Gestione degli acquisti di materiale e attrezzature didattiche (elaborazione materiale mancante, richiesta di preventivi alle ditte iscritte nell'elenco dei fornitori...) in collaborazione con il Direttore Amministrativo Verbale di collaudo, certificato di regolare fornitura e di regolare prestazione Tenuta albo fornitori. Collabora con l'Ufficio didattica – sms alunni – certificati frequenza ecc.</p>
Ufficio del Personale	<p>L'ufficio del personale e gestione finanziaria si occupa di: Fascicolo personale (Costituzione, svolgimento, modificazioni, estinzione del rapporto di lavoro); Stesura decreti assenze SIDI in "Nuova gestione cooperazione applicativa"; Gestione supplenze docenti e ATA, assunzione di servizio, stipula/revoca dei relativi contratti Organici; Preparazione documentazione per trasmissione fascicoli personali Elaborazione e pubblicazione graduatorie aspiranti docenti ed ata Rapporti con il personale ed enti vari (INPDAP, INPS, Ragioneria ecc.) per pratiche inerenti l'area; Ricostruzioni di carriera Pratiche relative ai prestiti; Pratiche relative alla cessazione e pensionamenti; Comunicazione assunzioni, proroghe e cessazioni personale al CO.SICILIA TFR personale Pratiche relative al Fondo Espero Compilazione e aggiornamento prospetto personale supplente Supporto alla determinazione dell'organico delle classi Supporto all'abbinamento docenti alle classi registro elettronico Prepara le tabelle per i compensi ad esperti estranei alla</p>

Organizzazione PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

ORGANIZZAZIONE UFFICI AMMINISTRATIVI

<p><u>Servizi attivati per la dematerializzazione dell'attività</u></p> <p>Registro online https://www.portaleargo.it/argoweb/scuolanext/common/login_form.jsp# Pagelle on line https://www.portaleargo.it/argoweb/scrutinio/common/login_form.jsp#</p>	<p>scuola per prestazioni effettuate per la realizzazione del piano dell'offerta formativa Contabilizzazione dei compensi fondamentali e accessori del personale Docente e ATA (F.I., IDEI.) Tenuta degli inventari delle macchine e attrezzature di proprietà dell'Istituto e relativi registri Si occupa, insieme al DSGA della contabilizzazione, certificazione e rendicontazione di tutti i progetti PON, POR ... Provvede alla stesura delle convenzioni con il personale ESPERTO INTERNO ed ESTERNO impegnato nei PON e provvede alle certificazioni delle attività svolte Nell'ambito dei progetti provvede alla liquidazione dei compensi al personale DOCENTE, ATA e ESPERTI ESTERNI. Liquidazione compensi accessori al personale Gestisce la contabilità del servizio specialistico di assistenza all'autonomia e alla comunicazione Pratiche relative ai prestiti Predisposizione comunicazioni di servizio per sostituzione personale assente, turnazioni, autorizzazioni allo straordinario, su autorizzazione del Direttore SGA Svolge le attività connesse al funzionamento degli OO.CC. predisponendo le Convocazioni e Delibere della Giunta Esecutiva e del Consiglio di Istituto Atti di nomina, surroga etc. componenti C.d.I. Nell'ambito delle attività e dei progetti d'istituto provvede alla raccolta di tutti i documenti (relazioni, registri...). Rilevazione mensile delle assenze e trasmissione dati attraverso il Portale SIDI SCUOLA Rilevazione e trasmissione mensile decurtazione assenze malattia docenti e ata. Gestione supplenze e ATA – Assunzione di servizio Graduatorie aspiranti docenti ed ata</p>
--	--



amministrativa:

Modulistica da sito scolastico

<https://www.igsolution.it/docenti/index.asp#%22>

Sito internet <http://www.itcgsantagata.gov.it/wp/sede-s-agata-di-militello/>

RETI E CONVENZIONI ATTIVATE

❖ AMBITO DI RETE XVI PER LA SICILIA

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Attività didattiche• Attività amministrative
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali• Risorse strutturali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Altre scuole
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di ambito

❖ FORMAZIONE AMBITO DI RETE XVI (IIS MERENDINO DI CAPO D'ORLANDO SCUOLA POLO)

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Formazione del personale
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali• Risorse strutturali



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

❖ FORMAZIONE AMBITO DI RETE XVI (IIS MERENDINO DI CAPO D'ORLANDO SCUOLA POLO)

Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Altre scuole• Enti di formazione accreditati
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo

❖ ASSOFORM RIMINI

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Attività didattiche
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali• Risorse strutturali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Enti di formazione accreditati
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo

Approfondimento:

è intenzione della scuola rinnovare la convenzione con Assoform Rimini per le attività connesse dei PCTO

❖ TRINITY

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Attività didattiche
--	---

**❖ TRINITY**

Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Enti di formazione accreditati
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Centro Trinity Numero 46822

❖ AICA

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Attività didattiche
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Enti di formazione accreditati
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Centro esami ECDL

❖ UCIM

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Formazione del personale
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Enti di formazione accreditati



❖ UCIIM

Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo
---	-----------------------

❖ AREA INTERNA DEI NEBRODI - AINEB 51

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Attività didattiche
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Altre scuole• Soggetti privati (banche, fonadazioni, aziende private, ecc.)• Autonomie locali (Regione, Provincia, Comune, ecc.)• Altri soggetti
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo

❖ RETE PER IL MEDICO COMPETENTE

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• Emergenza Covid
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Altre scuole
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo



Approfondimento:

Le scuole appartenenti all'ambito XVI sono riunite in rete a necessità di un approccio integrato nella valutazione e gestione del rischio connesso all'attuale nell'emergenza pandemica, rimarcando che l'attività di prevenzione nei luoghi di lavoro, sia nella fase di "lockdown" sia nella fase, deve assolvere al duplice obiettivo di garanzia della tutela della salute e della sicurezza del lavoratore nonché, in una logica più ampia di tutela del bene salute, della salute della collettività costituzionalmente tutelati.



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

❖ RETE PER UNICO GARANTE DELLA PRIVACY

Azioni realizzate/da realizzare	<ul style="list-style-type: none">• garante privacy
Risorse condivise	<ul style="list-style-type: none">• Risorse professionali
Soggetti Coinvolti	<ul style="list-style-type: none">• Altre scuole
Ruolo assunto dalla scuola nella rete:	Partner rete di scopo

Approfondimento:

Rete di scuole appartenenti all'ambito XVI

PIANO DI FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE

❖ APPLICATIVI PER LA DIDATTICA

Noi docenti siamo chiamati a esaminare i nuovi scenari didattici reali/virtuali e le loro implicazioni, valutandone la loro eventuale utilità nel contesto del processo di apprendimento. L'attività di formazione si pone l'obiettivo di fornire agli insegnanti un uso consapevole di nuovi applicativi per la didattica.

Collegamento con le priorità del PNF docenti	Collegamento con le priorità del Piano di Miglioramento <ul style="list-style-type: none">• Risultati nelle prove standardizzate nazionali<ul style="list-style-type: none">▫ Migliorare le performance degli alunni nelle prove standardizzate sia di italiano che di matematica.
---	--



	<ul style="list-style-type: none">• Risultati a distanza<ul style="list-style-type: none">▫ Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.
Destinatari	Docenti della Scuola
Modalità di lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Laboratori
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

❖ FORMAZIONE LINGUISTICA

Attività di formazione per il raggiungimento del livello C1 propedeutico al CLIL

Collegamento con le priorità del PNF docenti	Collegamento con le priorità del Piano di Miglioramento <ul style="list-style-type: none">• Risultati a distanza<ul style="list-style-type: none">▫ Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.
Destinatari	Docenti della Scuola
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

❖ INCLUSIONE

Attività formativa per -tecnologie assistive e strumenti per l'inclusione

Collegamento con le priorità del PNF docenti	Inclusione e disabilità
Destinatari	Docenti della Scuola



Organizzazione

PTOF - 2019/20-2021/22

ITET " G. TOMASI DI LAMPEDUSA"

Modalità di lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Mappatura delle competenze
Formazione di Scuola/Rete	MI e Indire

❖ CORSO AIDEM

Approfondimento delle linee guida ministeriali e sviluppo della metodologia e dei contenuti di educazione civica

Collegamento con le priorità del PNF docenti	Collegamento con le priorità del Piano di Miglioramento <ul style="list-style-type: none">• Risultati a distanza<ul style="list-style-type: none">▫ Potenziare il monitoraggio dei risultati degli studenti nei percorsi universitari e quelli di avviamento e inserimento nel mondo del lavoro.
Destinatari	Referente Educazione Civica
Modalità di lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Workshop
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

Agenzie Formative/Università/Altro coinvolte

Attività proposta dalla singola scuola

Approfondimento

L'analisi dei bisogni formativi dei docenti è stata condotta attraverso un modulo google di Rilevazione dei Bisogni Formativi in cui sono state delineate le nove aree di formazione previste dal piano Nazionale di formazione Docenti. Nel suddetto modulo



viene chiesto di dare un ordine di priorità a ciascuna area e di selezionare una opzione per ciascuna area.

PIANO DI FORMAZIONE DEL PERSONALE ATA**❖ SCUOLA E LAVORO**

Descrizione dell'attività di formazione	Sessioni informative sui protocolli
Destinatari	Personale Amministrativo
Modalità di Lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Attività in presenza• Formazione on line
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

❖ COMPETENZE DIGITALI

Descrizione dell'attività di formazione	La funzionalità e la sicurezza dei laboratori
Destinatari	Personale tecnico
Modalità di Lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Attività in presenza• Formazione on line
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

❖ INCLUSIONE E DISABILITÀ



Organizzazione

PTOF - 2019/20-
2021/22

ITET " G. TOMASI
DI LAMPEDUSA "

Descrizione dell'attività di formazione	Formazione su inclusione scolastica
Destinatari	Personale Collaboratore scolastico
Modalità di Lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Attività in presenza
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

❖ COESIONE SOCIALE E PREVENZIONE DEL DISAGIO GIOVANILE

Descrizione dell'attività di formazione	La gestione delle relazioni interne ed esterne
Destinatari	Personale Collaboratore scolastico
Modalità di Lavoro	<ul style="list-style-type: none">• Attività in presenza• Formazione on line
Formazione di Scuola/Rete	Attività proposta dalla singola scuola

Approfondimento

L'analisi dei bisogni formativi del personale ATA è stata condotta attraverso un modulo google di Rilevazione dei Bisogni Formativi in cui sono state delineate sei aree di formazione. Nel suddetto modulo viene chiesto di dare un ordine di priorità a ciascuna area e di selezionare una opzione per ciascuna area.

Anexo 3

El Plan Anual para la Inclusión (PAI)



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472 www.itcgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

**ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO
GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)**

*ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT*

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

Piano Annuale per l'Inclusione

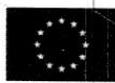
ANNO SCOLASTICO 2017 / 2018

Parte I – analisi dei punti di forza e di criticità	
A. Rilevazione dei BES (a.s. 2017/2018) :	n°
1. disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3):	
➤ minorati vista	
➤ minorati udito	2
➤ Psicofisici	22
2. disturbi evolutivi specifici:	
➤ DSA	6
➤ ADHD/DOP	
➤ Borderline cognitivo	
➤ Altro	1
3. svantaggio (indicare il disagio prevalente):	
➤ Socio-economico	
➤ Linguistico-culturale (alunni con cittadinanza straniera) *(1)	15
➤ Disagio comportamentale/relazionale	
➤ Altro :	
Totale	46
% su popolazione scolastica	
N° PEI redatti dai GLHO (a.s. 2016/2017)	26
N° di PDP per DSA redatti dai Consigli di classe in <u>presenza</u> di certificazione sanitaria (a.s. 2016/2017)	8
N° di PDP redatti dai Consigli di classe in <u>presenza</u> di certificazione sanitaria (a.s. 2016/2017)	1

*(1) in osservazione durante la fase iniziale del corrente a.s.



Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici



Tel. Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itegsonlogata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

Stato di provenienza alunni di Cittadinanza non italiana	Primo anno	Secondo anno	Triennio	totale
Cina		1		1
Lituania			1	1
Marocco	1		1	2
Mauritius		1		1
Romania	2	2	5	9
Tunisia	1			1
Totale	4	4	7	15

B. Risorse professionali specifiche	Prevalentemente utilizzate in...	Sì / No
Insegnanti di sostegno N° 17 docenti (di cui uno per 9 ore settimanali)	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	SI
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	SI
AEC – Assistente Educativo Culturale	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	NO
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	NO
AIP - Assistente Igienico Personale	Assistenza igienico personale	SI
Assistenti alla comunicazione LIS	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	SI
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	SI
FUNZIONI STRUMENTALI	FUNZIONE 1: "GESTIONE DEL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA" <ul style="list-style-type: none"> • Coordinamento e valutazione delle attività del POF annuale e triennale • Coordinamento della progettazione curricolare ed extracurricolare • Raccolta sistematica della documentazione didattica-educativa proposta 	



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



Certitalia
Sistema di Gestione Certificato
UNI EN ISO 9001:2015

Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itcsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - *ITE* Amministrazione, Finanza e Marketing - *ITE* Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - *ITT* Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - *ITT* Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

- Coordinamento organizzativo e attuativo sportello Universitario
- Autovalutazione d'Istituto

FUNZIONE 2:

"ASSISTENZA E SOSTEGNO AI DOCENTI"

- Accoglienza dei nuovi docenti
- coordinamento dell'utilizzo delle strutture tecnologiche
- coordinamento dell'uso del registro elettronico
- coordinamento e gestione Area Riservata Sito WEB

FUNZIONE 3a:

"REALIZZAZIONE DI PROGETTI FORMATIVI D'INTESA CON ENTI ED ISTITUZIONI ESTERNI ALLA SCUOLA"

- Coordinamento dei rapporti con le Università, enti pubblici e aziende private per la promozione di iniziative formative, per la realizzazione di stage formativi
- Informazioni sulle opportunità lavorative del territorio
- Organizzazione e coordinamento Attività di alternanza scuola-lavoro e stage
- Rapporto con gli enti ed aziende

FUNZIONE 3b:

"FORMAZIONE E SVILUPPO -



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura

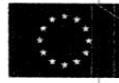


Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Member Associated Schools - 2015-2016



TRINITY
COLLEGE LONDON

Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici



Tel-Fax +39 0941 702442 - Tel. D.S. 0941702472

www.itgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico ME1D110001 - C.F. 95008780835

		<p>RAPPORTI CON ENTI ED ISTITUZIONI ESTERNI ALLA SCUOLA"</p> <ul style="list-style-type: none"> • SCAMBI: Coordinamento organizzativo dei progetti ERASMUS, pianificazione e organizzazione soggiorni studio INTERCULTURA • CONCORSI: formulazione proposte e ricerca online di opportunità formative analisi dei bisogni formativi e gestione del piano di formazione e aggiornamento <p>FUNZIONE 4: "INTERVENTI FINALIZZATI ALLA FORMAZIONE DEGLI STUDENTI"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinamento dei rapporti tra scuola e famiglia • Attività di raccordo con i coordinatori dei consigli di classe • Controllo adempimenti obbligo formativo, monitoraggio della frequenza e del successo scolastico e della dispersione scolastica • Coordinamento progetti (salute, legalità, beni culturali, ecc. • Adempimenti Viaggi di Istruzione e visite didattiche 	
	<p>Coordinatore/Referente di Istituto per i BES:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevazione dei B.E.S. presenti nell'istituto; • raccolta e documentazione degli interventi didattico- 	<p>SI</p>



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itcsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

			<p>educativi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • focus/confronto dei casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie metodologiche di gestione delle classi; • fornire indicazioni ai docenti sulla stesura di PEI /PEP, PDF, PDP; • rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; • partecipazione ad incontri informativi/formativi ed alle conferenze di servizio organizzate dal MIUR 	
Psicopedagogisti e affini esterni/interni			<p>Docente referente Educazione alla salute: Assicura: la realizzazione e la gestione di percorsi formativi integrati "scuola-salute", prevedendo anche momenti di incontro fra famiglie, allievi, docenti e esperti, in modo da garantire alle iniziative intraprese sicure ed ampie forme di partecipazione e di conseguenza reali occasioni di confronto al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educare al contrasto di pratiche a rischio, evitabili con una maggiore informazione su alcolismo, anoressia, bulimia, droga, tabagismo, videodipendenza ...); • Educare ad una sana 	SI



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura

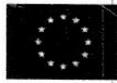


Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Member Associated Schools - 2015-2016



TRINITY
COLLEGE LONDON

Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



System & Gestione Certificato
AN. 000.0001.0016

Tel. Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

			<p>alimentazione. Partecipa alle azioni a tutela della salute promosse dall'ASP di Messina, dal Ministero della Salute, dalla Regione Sicilia, dagli EE.LL. e da altri soggetti del territorio.</p> <p>Docente referente Educazione alla legalità: Assicura a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contribuire a creare, negli studenti, un senso di appartenenza positivo e costruttivo nella comunità; • favorire la crescita e la formazione della propria identità culturale confrontandosi con contesti sociali, linguistici ed ambientali diversi da quelli di appartenenza; • far acquisire la consapevolezza sia dei propri diritti sia dei propri doveri e del rispetto dei ruoli in un'ottica di una partecipazione attiva e di responsabilità sociale; • far acquisire coscienza dei comportamenti corretti, delle fondamentali norme di convivenza sociale e democratica; • far acquisire quali siano i valori fondamentali di una società democratica ed impegnarsi affinché siano perseguiti, protetti
--	--	--	--



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itcgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

		<p>e difesi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • far comprendere il ruolo e la funzione delle istituzioni democratiche. <p>Psicologo/Psicopedagogista (Risorsa Esterna): per la somministrazione di screening per l'individuazione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, di Disturbi evolutivi specifici o di altre Difficoltà di apprendimento</p>	
<p>Gruppo di Lavoro per l'inclusione (GLI)</p>		<p>Il GLI svolge le seguenti funzioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supportare il Collegio dei Docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'Inclusione nonché i docenti contitolari e i Consigli di classe nell'attuazione del P.E.I. • Rilevazione dei B.E.S. presenti nella scuola; • Raccolta e documentazione degli interventi didattico/educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole; • Rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; • Raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai 	<p>SI</p>



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura



Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Member Associated Schools - 2015-2016



TRINITY
COLLEGE LONDON

Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici

7



Tel. Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itgsonitagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

			<p>singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, comma 605, lett. B) della legge n° 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della legge 30 luglio 2010 n° 122;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di una Proposta di Piano Annuale per l'Inclusione riferito a tutti gli alunni con B.E.S., da redigere al termine dell'anno scolastico (entro il mese di giugno); • Elaborazione del Piano Annuale per l'Inclusione riferito a tutti gli alunni con B.E.S., da redigere all'inizio dell'anno scolastico (mese di settembre); • Formulare proposte per la formazione e l'aggiornamento dei docenti, anche nell'ottica di corsi integrati per il personale delle scuole, delle ASL e degli Enti locali impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati. 	
<p>Gruppi di lavoro per l'Handicap Operativi (GLHO)</p>			<p>Gruppi di lavoro per l'Handicap Operativi hanno il compito di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • redigere il PEI/PED previsti dalla normativa vigente per gli alunni con disabilità; • verificare l'attuazione e 	



Organizzazione delle



Commissione Nazionale



Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR



UNIONE EUROPEA



REPUBBLICA ITALIANA



REGIONE SICILIA



Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itcgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

		l'efficacia nell'intervento scolastico.	
--	--	---	--

C. Coinvolgimento docenti curricolari	Attraverso...	Sì / No
Coordinatori di classe	Partecipazione a GLI	NO
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	SI
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	SI
	Altro:	
Docenti con specifica formazione (DOCENTI DI SOSTEGNO)	Partecipazione a GLI	SI
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	SI
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	SI
	Altro:	
Altri docenti	Partecipazione a GLI	SI
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	NO
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	NO
	Altro:	

D. Coinvolgimento personale ATA	Assistenza alunni disabili	SI
	Progetti di inclusione / laboratori integrati	NO
	Altro:	
E. Coinvolgimento famiglie	Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva	NO
	Coinvolgimento in progetti di inclusione	NO
	Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante	NO
	Altro:	
F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità	SI



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura



Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Member Associated Schools - 2015-2016



Text Center



Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici



Tel. Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itgsantagata.gov.it mail: meid110001@istruzione.it pec: meid110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico MEID110001 - C.F. 95008780835

istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili	NO			
	Procedure condivise di intervento sulla disabilità	NO			
	Procedure condivise di intervento su disagio e simili	NO			
	Progetti territoriali integrati	NO			
	Progetti integrati a livello di singola scuola	NO			
	Rapporti con CTS / CTI				
	Altro				
G. Rapporti con privato sociale e volontariato	Progetti territoriali integrati	SI			
	Progetti integrati a livello di singola scuola	SI			
	Progetti a livello di reti di scuole	NO			
H. Formazione docenti	Strategie e metodologie educativo-didattiche / gestione della classe	NO			
	Didattica speciale e progetti educativo-didattici a prevalente tematica inclusiva	SI			
	Didattica interculturale / italiano L2	NO			
	Psicologia e psicopatologia dell'età evolutiva (compresi DSA, ADHD, ecc.)	NO			
	Progetti di formazione su specifiche disabilità (autismo, ADHD, Dis. Intellettive, sensoriali...)	SI			
	Corso di formazione/aggiornamento sui Bisogni Educativi Speciali				
Altro:					
Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:					
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo	0	1	2	3	4
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti				X	
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;			X		
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola			X		
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti;		X			
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;		X			



Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itcgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANT'AGATA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corso serale CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;			X		
Valorizzazione delle risorse esistenti				X	
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione			X		
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.		X			
* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo					
Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività dei sistemi scolastici					

Parte II – Obiettivi di incremento dell'inclusività proposti per il prossimo anno

Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.)

G.L.I. (Gruppo di lavoro per l'inclusione)

Svolge le seguenti funzioni:

- rileva gli alunni con BES della scuola;
- raccoglie e documenta gli interventi didattico-educativi posti in essere a vantaggio degli alunni con BES;
- supporto i colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rileva, monitora e valuta il livello di inclusività della scuola;
- raccoglie e coordina le proposte formulate dai singoli GLHO;
- elabora la proposta del **Piano Annuale per l'Inclusività**

GLHO

- redige il PDP/PEI/PED previsti dalla normativa vigente per gli alunni con B.E.S. e di verifica l'attuazione e l'efficacia nell'intervento scolastico

REFERENTE D'ISTITUTO PER I B.E.S.

Svolge le seguenti funzioni:

- Rilevazione dei DSA e di altri B.E.S. presenti nell'Istituto;
- Raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi;
- Focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- Fornire indicazioni ai docenti per la stesura di P.E.I., P.E.P., P.D.F., P.D.P.;
- Rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- Partecipare ad incontri informativi/formativi ed alle conferenze di servizio organizzate dal MIUR.



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura



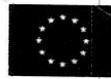
Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO Member Associated Schools - 2015-2016



Test Center



Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici



Tel. Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472

www.itegsonfagata.gov.it - mail: meta110001@istruzione.it - pec: meta110001@pec.istruzione.it

ISTITUTO TECNICO STATALE
ECONOMICO TECNOLOGICO

GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA
SANTA GIUSTA MILITELLO (ME)

ITE Turismo - ITE Amministrazione, Finanza e Marketing - ITE Sistemi Informativi Aziendali
ITE Relazioni Internazionali per il Marketing - ITT Costruzioni, Ambiente e Territorio
ITT Sistema Moda - ITT Corsi Serate CAT

Via Parco degli Ulivi - 98076 SANTA GIUSTA MILITELLO (ME)
Codice meccanografico METD110001 - C.F. 95008780835

COLLEGIO DEI DOCENTI

il Collegio dei docenti è chiamato ad attuare la primaria funzione dell'Istituzione scolastica che è quella didattica – educativa – formativa:

Tra le sue funzioni, con riferimento agli alunni con B.E.S. presenti nella scuola, il Collegio dei Docenti:

- Cura la programmazione dell'azione educativa;
- Predisporre il POF e ne delibera gli aspetti educativo – didattici;
- Valuta periodicamente, al fine del miglioramento, l'andamento complessivo dell'azione didattica;
- Delibera su iniziative di formazione dei docenti;
- Programma e attua iniziative per il sostegno degli alunni disabili e per l'integrazione degli alunni stranieri;
- Esprime parere per gli aspetti didattici in ordine ad iniziative di innovazione e/o di collaborazioni con enti del territorio;
- Esprime i criteri, su indicazioni delle commissioni, dei docenti di classe e degli specialisti coinvolti, per analizzare casi di scarso profitto o di irregolare comportamento degli alunni;
- Delibera, su proposta del GLI, il Piano Annuale per l'Inclusione.

CONSIGLI DI CLASSE

I Consigli di classe hanno il compito di:

- formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica
- formulare al collegio dei docenti proposte in ordine ad iniziative di sperimentazione
- agevola ed estende i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni
- individua gli alunni con B.E.S. presenti nella classe

COORDINATORI DEI CONSIGLI DI CLASSE

Il coordinatore di classe è individuato come figura centrale del lavoro didattico ed educativo.

Tra le sue mansioni:

- coordina il Consiglio e lo presiede su delega del Dirigente scolastico;
- segnala i casi deboli o le situazioni di disagio e ne informa il D.S. e le famiglie;
- segnala al Dirigente scolastico elementi relativi al profitto, al comportamento, alle assenze e ritardi e ne informa le famiglie.

Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti

Si propongono per tutti i docenti l'attuazione di interventi di formazione-aggiornamento sulla didattica speciale e su progetti educativi per quanto concerne:

- Metodologie didattiche e pedagogia inclusiva
- Strumenti compensativi e dispensativi per l'inclusione
- Nuove tecnologie per l'inclusione
- Strumenti di osservazione per l'individuazione dei bisogni

AZ

Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione

Per la realizzazione del progetto d'inclusione e personalizzazione degli apprendimenti si farà ricorso:

- A pedagista e/o psicologo e/psicopedagista
- Ai docenti interni con specifica formazione
- Ai docenti interni con esperienza in formazione docenti
- Ai docenti specializzati in attività formative-laboratoriali-relazionali
- Ai docenti di sostegno

Si farà uso:

- dei laboratori
- delle attrezzature informatiche
- dei software didattici

Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

Notevole importanza viene data all'accoglienza: per gli alunni in ingresso sono stati e saranno realizzati progetti di continuità, in modo che gli alunni possano avere la possibilità di conoscere il nuovo ambiente e potranno vivere con minore ansia il passaggio fra i due ordini di scuola.

L'orientamento in uscita dovrà permettere agli studenti attraverso varie attività di orientamento di formulare il personale progetto di vita.

Attenzione particolare deve essere posta per gli alunni con disabilità. In tal caso il docente di sostegno in collaborazione con i docenti curricolari e i referenti degli enti locali individuerà i settori operativi ove è possibile introdurre l'allievo per stage lavorativi e/o di alternanza scuola-lavoro.



Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura



Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO
Member Associated Schools - 2015-2016



TRINITY
COLLEGE LONDON

Settore economico: AFM, SIA, RIM, TUR
Settore tecnologico: CAT, Sistema e Moda, CAT
percorso di secondo livello
Con sede aggregata dell'ITE - AFM di Tortorici

Anexo 4 Proyecto de la escuela para la Inclusión: TUTTI INSIEME

				
Tel-Fax 0941 702142 - Tel. D.S. 0941702472	www.itcgsantagata.gov.it - mail: metd110001@istruzione.it - pec: metd110001@pec.istruzione.it			
ISTITUTO TECNICO STATALE ECONOMICO TECNOLOGICO GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA SANT'AGATA MILITELLO (ME)	<i>ITE</i> Turismo - <i>ITE</i> Amministrazione, Finanza e Marketing - <i>ITE</i> Sistemi Informativi Aziendali <i>ITE</i> Relazioni Internazionali per il Marketing - <i>ITT</i> Costruzioni, Ambiente e Territorio <i>ITT</i> Sistema Moda - <i>ITT</i> Corso serale <i>CAT</i> Via Parco degli Ulivi - 98076 SANT'AGATA MILITELLO (ME) Codice meccanografico MEID110001 - C.F. 95008780835			

“PROGETTO D’ISTITUTO PER L’INCLUSIONE”

A.S. 2019/2020

Intervento didattico integrativo
ATTIVITA’ DI RICERCA DIDATTICO-EDUCATIVA

PROGETTO INCLUSIONE D’ISTITUTO

Interventi

1. Progetto “TUTTI INSIEME”
2. Progetto “Laboratorio di creatività”
3. Progetto “Orientamento in entrata ed in uscita”

Individuazione e analisi del problema

- a. Favorire lo sviluppo di buone prassi relative all'inclusione
- b. Sviluppare capacità di concettualizzazione
- c. Conquistare una progressiva autonomia rispetto ai propri bisogni personali, all'ambiente
- d. Sviluppare il senso di appartenenza al gruppo e alla comunità
- e. Promuovere atteggiamenti di aiuto e di collaborazione
- f. Sviluppo della creatività personale
- g. Favorire l'orientamento in entrata ed uscita degli alunni con BES.

Destinatari

1. Tutti gli alunni dell'Istituto, con particolare riferimento a:
 - Alunni con disabilità
 - Alunni con disturbi evolutivi specifici
 - Alunni con svantaggio socio – economico - linguistico e culturale
 - Alunni che svolgono il ruolo di peer-tutoring, anche in regime di PCTO “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento”.
2. Alunni delle scuole secondarie di I grado del territorio dei Nebrodi, relativamente al progetto “TUTTI INSIEME” ed al Progetto “Orientamento in entrata e in uscita”, con particolare riferimento agli alunni con B.E.S.

Obiettivi generali

- ✓ Promuovere la formazione della persona nel rispetto della propria individualità
- ✓ Sviluppare la consapevolezza della diversità come “valore” da vivere e da condividere
- ✓ Promuovere lo sviluppo di abilità sociali che consentano l'interazione con l'altro
- ✓ Migliorare il livello di autonomia degli alunni
- ✓ Migliorare la motivazione all'apprendimento
- ✓ Consolidare le abilità di comunicazione
- ✓ Promuovere negli alunni l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, per aumentare l'autostima e instaurare un adeguato rapporto con il gruppo dei pari e con gli adulti
- ✓ Favorire i processi di attenzione e di concentrazione
- ✓ Sviluppare relazioni proficue e di cooperazione durante il lavoro
- ✓ Sperimentare nuove possibilità comunicative e relazionali nella comunità dei linguaggi
- ✓ motivare alla pratica del lavoro di gruppo
- ✓ Contrastare le cause di disagio e fragilità offrendo occasioni di socializzazione attraverso la creatività

- ✓ Promuovere l'autostima e la consapevolezza delle proprie capacità
- ✓ Verificare i gradi di acquisizione degli obiettivi comportamentali anche in contesti diversi da quello scolastico
- ✓ Contrastare e prevenire il disagio nell'apprendimento degli alunni B.E.S. per garantire pari opportunità formative
- ✓ Rendere agevole il passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola superiore per un armonico sviluppo della personalità intellettuale dello studente nel suo processo formativo
- ✓ Favorire il passaggio degli studenti verso il mondo del lavoro e dell'associazionismo
- ✓ Sviluppare l'autonomia personale e sociale
- ✓ Costruire le più ampie competenze di cittadinanza e costituzione
- ✓ Favorire la sensibilizzazione riguardo al fenomeno del bullismo e cyber-bullismo.

Obiettivi specifici

- Conoscere il territorio da vari punti di vista: geografico, storico, scientifico, culturale, musicale, religioso e delle tradizioni
- Sviluppare le abilità operative di ognuno
- Acquisire conoscenze specifiche a livello pratico, per migliorare la gestione della vita quotidiana e l'integrazione nella società e la fiducia in sé stessi
- Saper chiedere, e saper fornire informazioni e i propri dati anagrafici
- Saper leggere le indicazioni stradali per orientarsi, individuare punti di riferimento nel territorio, riconoscere le fermate di autobus, taxi, la tabellonistica stradale e turistica
- Sapere usare il denaro
- Conoscere le principali istituzioni pubbliche e gli uffici pubblici di uso abituale (Comune – ufficio anagrafe, Agenzia delle Entrate, A.S.P., Ufficio postale, Banche, presidi delle Forze dell'ordine)
- Rivolgersi agli uffici pubblici competenti in base ai propri bisogni
- Fruire dei servizi che gli uffici pubblici offrono agli utenti (operare nelle banche, in un ufficio postale, all'ufficio anagrafe del comune, all'ASP, chiedere informazioni al comando di polizia municipale)
- Offrire occasioni e attività capaci di promuovere e favorire l'apprendimento della lingua italiana e di ogni altra forma espressiva
- Fornire strumenti per stimolare una lettura critica della realtà sui temi della diversità, dell'accoglienza, e della condivisione e degli stili di vita
- Educare all'utilizzo delle tecniche informatiche e responsabilizzare gli studenti sulla natura dei contenuti, promuovendo l'elaborazione di una raccolta di saperi
- Sapere spiegare il lavoro svolto

- Far conoscere agli alunni con B.E.S. delle scuole secondarie di I grado del territorio dei Nebrodi l'ambiente fisico e umano, nonché l'attività didattico-educativa, svolta nei vari indirizzi di studio dell'Istituto
- Creare una rete di contatti con istituzioni pubbliche e private in funzione dell'inserimento degli studenti con B.E.S. nel mondo del lavoro e delle associazioni
- Arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze trasversali spendibili anche nel mercato del lavoro
- Correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio
- Migliorare la capacità di concentrazione e di attenzione sul compito da svolgere
- Migliorare la capacità di lavorare in gruppo
- Comprendere lo strumento internet non solo dal punto di vista dei rischi, ma anche delle opportunità nell'ottica dell'inclusione digitale, in opposizione alla relativa emarginazione sociale
- Riconoscere le situazioni di rischio (proprie e degli altri) ed incrementare le capacità di dialogo e la richiesta d'aiuto agli adulti di riferimento
- Acquisire il significato dei "termini chiave" di cittadinanza e costituzione
- Stimolare le relazioni interpersonali
- Favorire la manualità
- Sviluppare la fantasia e l'immaginazione
- Sviluppare comportamenti relazionali positivi di collaborazione, rispetto e valorizzazione degli altri.

Obiettivi di ricerca didattico - educativa

- Ascoltare e comprendere le comunicazioni
- Intervenire rispettando le precedenze
- Accettare il confronto con gli altri
- Esprimere le proprie opinioni rispettando quelle altrui
- Usare un linguaggio decoroso e rispettoso delle altrui diversità
- Osservare e rispettare le regole del gruppo
- Partecipare al dialogo educativo – didattico
- Assolvere ai compiti assegnati nei tempi previsti
- Consegnare un lavoro finito, pertinente e corretto nell'esecuzione
- Accettare e rispettare compagni e insegnanti
- Dimostrare interesse per i problemi della società
- Maturare un atteggiamento di solidarietà
- Fronteggiare piccoli imprevisti

- Ampliare la rete delle relazioni
- Utilizzare le conoscenze teoriche e pratiche per migliorare la gestione della vita quotidiana
- Recuperare, ampliare, consolidare e potenziare le abilità, le competenze e le conoscenze di base nelle discipline d'indirizzo
- Consolidare e potenziare conoscenze e abilità interdisciplinari
- Potenziare le capacità personali di comprensione, analisi, sintesi e valutazione
- Potenziare le capacità logiche e critiche di ognuno
- Valorizzare le attitudini personali
- Attuare un proficuo lavoro di raccordo con la scuola secondaria di I grado per il contenimento della dispersione e per l'orientamento
- Condurre gli studenti ad analizzare i propri interessi, le proprie attitudini ed il processo di scelta così da individuare percorsi formativi e lavorativi idonei e personalizzati
- Conoscere i diritti dei disabili nella società e nel mondo del lavoro
- Favorire la tecnica e la costanza nel portare a termine gli impegni.

Metodologie e strumenti

- ❖ Adozione di tutti gli strumenti ritenuti efficaci in considerazione dell'attività da svolgere e delle potenzialità degli alunni che compongono il gruppo
- ❖ Rivivere l'esperienza scolastica attraverso sperimentazione e condivisione di emozioni positive
- ❖ Interdisciplinarietà
- ❖ Lavoro di Gruppo
- ❖ Problem solving
- ❖ Learning by doing
- ❖ Utilizzo e scelta di materiali di apprendimento adattabili
- ❖ Utilizzo di strumenti multimediali
- ❖ Utilizzo di sistemi compensativi e strumenti dispensativi
- ❖ Cooperative learning
- ❖ Metodo euristico
- ❖ Didattica laboratoriale
- ❖ Peer tutoring
- ❖ Momenti di insegnamento individualizzati
- ❖ Utilizzo di applicazioni del cellulare
- ❖ Role play

- ❖ Acquisizione di tecniche di comunicazione

Attività previste

- Uscite didattiche in gruppo
- Orientamento nel territorio
- Interagire con le principali Istituzioni pubbliche e dei settori commerciali presenti nel territorio
- Incontri e attività tra i partecipanti al progetto d'istituto per l'inclusione "TUTTI INSIEME" e gli studenti delle scuole secondarie di I grado presenti nel comprensorio nebroideo
- Celebrazione della Giornata internazionale delle persone con disabilità, attraverso il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti ai progetti
- Collaborazione con le associazioni
- Creazione di una comunità di pratica formata da tutti i soggetti attivi coinvolti nei progetti
- Creazione di un ambiente di apprendimento virtuale e tematico condiviso con gli studenti coinvolti
- Creazione di laboratori emozionali che intendano promuovere la motivazione allo studio, la valorizzazione delle competenze, il rafforzamento dell'autostima degli alunni, nonché lo sviluppo della capacità di ognuno volto al superamento delle difficoltà incontrate a scuola e nella vita quotidiana
- Attività teatrale
- Attività volte alla conoscenza ed alla consapevolezza della propria persona
- Attività creative di manipolazione
- Lezioni frontali
- Visite aziendali
- Visite alle istituzioni presenti nel territorio
- Incontri "in entrata" ed "uscita" con soggetti coinvolti nei progetti
- Giornate di "scuola aperta" al territorio
- Orientamento in entrata e in uscita: attività specifiche previste nell'attuazione del progetto "TUTTI INSIEME" e dall'istituzione scolastica.

Fasi e tempi di svolgimento

Progetto "TUTTI INSIEME"

Fasi:

1. La prima fase dell'esperienza riguarda la definizione degli obiettivi, delle metodologie e dei tempi di realizzazione del progetto

Anexos

2. La seconda fase consiste nell'attuazione vera e propria delle attività progettuali precedentemente definite
3. La terza fase servirà per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati

Tempi:

Le attività si svolgeranno da Ottobre a Maggio, durante l'orario scolastico e prevedono dieci attività, non sempre nello stesso giorno della settimana, per un totale complessivo di 50 ore, così suddivise
A scuola e senza necessità di trasporto:

- incontro con Polizia Stradale, incontro con Vigili del Fuoco
- Attività di Musicoterapia
- Attività in banca
- Attività all'ufficio postale
- Attività al supermercato

Con necessità di trasporto:

- Visita aziendale alle "Asinelle di Sant'Elia"
- Visita aziendale all'IRRITEC
- Visita aziendale alla KENESIX
- Visita aziendale alla fabbrica di ceramica di Santo Stefano di Camastra.

Le attività programmate possono subire variazioni ed integrazioni.

Le ore effettuate dagli alunni che frequentano il triennio verranno valutate come PCTO, validate dal GLHO e dai consigli di classe.

Progetto "Laboratorio di creatività"

Fasi

1. La prima fase dell'esperienza riguarda la definizione degli obiettivi, delle metodologie e dei tempi di realizzazione del progetto
2. La seconda fase consiste nell'attuazione vera e propria delle attività creative precedentemente definite
3. La terza fase servirà per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Tempi:

Il progetto si svolgerà durante l'orario scolastico e prevede attività creative in laboratorio, che saranno organizzate in base ad un calendario, che tenga conto anche delle necessità didattiche, per un totale di almeno 2 ore a settimana, che possono essere incrementate in base al coinvolgimento programmato di ogni destinatario dell'attività.

Le attività programmate possono subire variazioni ed integrazioni.

Qualora le attività inerenti il progetto "Laboratorio di creatività" dovessero coincidere con quelle del progetto "TUTTI INSIEME", le ore effettuate dagli alunni che frequentano il triennio verranno valutate come PCTO, validate dal GLHO e dai consigli di classe.

Progetto "Orientamento in entrata e uscita"**Fasi e tempi**

Per le fasi ed i tempi di attuazione si fa espresso riferimento a quanto stabilito dall'orientamento programmato dall'Istituto, con la precisazione che riguardo agli alunni con B.E.S. verrà attuato in entrata ed uscita in coerenza con il Progetto "TUTTI INSIEME".

Risorse Umane**Dell'Istituto:**

- Insegnanti curricolari
- Insegnanti specializzati nelle attività didattiche di sostegno
- Docenti di potenziamento curricolari e specializzati nelle attività didattiche di sostegno
- Tutti gli alunni dell'Istituto
- Figure professionali di supporto alla piena integrazione degli alunni disabili (assistenti all'autonomia e alla comunicazione, assistenti igienico – personale ed altri);
- Personale educativo.

Esterne all'Istituto – partner nei progetti

- Alunni delle scuole secondarie di I grado del territorio dei Nebrodi, con particolare riferimento agli alunni con B.E.S.
- Docenti curricolari, di sostegno e di potenziamento delle scuole secondarie di I grado del territorio dei Nebrodi

- Soggetti esterni all'istituzione scolastica, individuati come attori con i quali intraprendere un'attività collaborativa al fine della realizzazione degli interventi programmati.

Risultati attesi

- ❖ Miglioramento dell'autonomia personale e sociale
- ❖ Riduzione della dispersione scolastica
- ❖ Riduzione dei comportamenti a rischio
- ❖ Sviluppo dell'aspetto relazionale di ognuno
- ❖ Gestione adeguata dell'emozione e miglioramento dell'autocontrollo
- ❖ Acquisizione di nuove competenze e conoscenze
- ❖ Miglioramento delle conoscenze e delle competenze nelle varie discipline scolastiche
- ❖ Ampliamento l'ambiente di apprendimento permanente, in sinergia con il territorio e le risorse esterne
- ❖ Conseguimento dei percorsi di scelta consapevole nel mondo del lavoro
- ❖ Miglioramento della capacità di concentrazione sul compito e di attenzione
- ❖ Stimolare la creatività
- ❖ rafforzamento delle competenze linguistiche: verbali e non verbali
- ❖ utilizzazione di altre forme espressive, tra le quali pittura, manipolazione, drammatizzazione.

Modalità e strumenti di monitoraggio/verifica dell'attività

Le attività e i progressi saranno monitorati e valutati costantemente da parte degli insegnanti specializzati nel sostegno e dai docenti curricolari

Indicatori di successo saranno le osservazioni dell'insegnante e il grado di soddisfazione degli alunni e delle famiglie.

Modalità e strumenti della valutazione finale del progetto

Quelli previsti dalla specifica progettazione del percorso.

S. Agata di Militello, 06.09.2019

Anexo 5

Formulario de validación de herramientas de investigación

Scheda validazione strumenti

Di seguito si propongono due domande in relazione con le 4 categorie di analisi e gli spazi che dovranno essere compilati dal valutatore esperto affinché risponda secondo i criteri proposti.

Data: 1-6-2020	Valutatore/Valutatrice: <i>María José Ballester</i> Istituto Scolastico: Universidad de Valencia. Ayudante Doctor
----------------	--

Le categorie proposte sono coerenti con quanto si intende analizzare?	Commenti/Osservazioni	Suggerimenti per eventuali modifiche/cambio
Categoria 1: Consultazione della documentazione programmatica della scuola (PTOF, PAI, PEI e Progetto di vita).	Sì	
Categoria 2: I Progetti educativo - didattici di transizione alla vita adulta a favore di alunni con disabilità	Sì	En la entrevista semiestructurada se puede preguntar acerca del compromiso del profesorado con la inclusión, aunque no sea de la categoría 1 y 2
Categoria 3: _Processo di insegnamento - apprendimento e legami con l'inclusione.	Sì	También en los grupos de discusión se puede valorar algún elemento de la categoría 1 y 2, como por ejemplo la idoneidad de los proyectos.
Categoria 4: identificación degli strumenti per migliorare l'inclusione	Sì	
Le categorie stabilite sono coerenti agli obiettivi formulati nella tesi?	Las categorías establecidas sí que son coherentes con los objetivos establecidos.	
Osservazioni/Proposte di miglioramento	Uno de los aspectos a tener en cuenta sería la coordinación entre el profesorado y su formación. Y también su implicación y compromiso	

Anexo 6

Formulario de validación de herramientas de investigación

Di seguito si propongono due domande in relazione con le 4 categorie di analisi e gli spazi che dovranno essere compilati dal valutatore esperto affinché risponda secondo i criteri proposti.

Data: 01/06/2020	Valutatore/Valutatrice: Istituto Scolastico: Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y CC de la Educación
---------------------	--

Le categorie proposte sono coerenti con quanto si intende analizzare?	Commenti/Osservazioni	Suggerimenti per eventuali modifiche/cambio
Categoria 1: sí	añadiría	Incluiría alguna pregunta que hiciera referencia a las posibilidades de adaptación ante imprevistos durante el desarrollo del curso y posibilidades de cambio tras análisis de la memoria anual anterior (expectativa-realidad)
Categoria 2: sí		
Categoria 3: sí		
Categoria 4: sí	añadiría	Incluiría reflexión del papel de la familia y la comunicación con ésta en el desarrollo de la autonomía y la preparación a las transiciones

Le categorie stabilite sono coerenti agli obiettivi formulati nella tesi? Sí	
Osservazioni/Proposte miglioramento	di Las indicadas en cada apartado

Anexo 7

Guía para realizar la entrevista semiestructurada al Director del ITET y a sus colaboradores.

Preguntas

Organización de la escuela y construcción del P.T.O.F. (Plan de oferta de capacitación de tres años)

1) ¿Puedes describir cómo está organizada tu escuela?

- ¿Cuáles son las relaciones entre los cuerpos escolares?

- ¿Cuáles son las dimensiones sociales alrededor de las cuales se construye el PTOF del Instituto?

- ¿Existen figuras o grupos de referencia para la construcción del documento básico de la escuela? (Por ejemplo, qué papel desempeñan las funciones instrumentales, grupos o personalidades individuales que tienen un rol reconocido)

¿Cuáles son los otros grupos de referencia en torno a los cuales se reúnen las funciones más importantes de la actividad escolar?

2) ¿Qué tipo de usuarios asisten a la escuela?

- ¿Cuánto ha cambiado en los últimos años?

- ¿Las transformaciones sociales cambiaron la oferta educativa de la escuela?

¿Qué problemas han surgido con las familias, con los maestros y entre los maestros?

¿Surgieron fenómenos sociales como el ostracismo, la separación, la dispersión, la exclusión?

Relevancia territorial

3) ¿Qué iniciativas o actividades se han preparado para fomentar la participación?

- En su opinión, ¿hay una comparación efectiva en el territorio, en el comité de enseñanza con respecto al PTOF y las actividades del proyecto (o involucran solo grupos especializados como la comisión PTOF)?

¿Qué implicación tiene la formación del profesorado en la inclusión escolar y social de todos los alumnos y especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales?

- ¿Qué iniciativas se están tomando para fomentar la participación local en la construcción del PTOF: familias, instituciones, asociaciones.

- ¿Quién intervino en el proceso: instituciones, voluntariado, la propia escuela? ¿Cuáles fueron las consecuencias prácticas?

Anexo 8

Guía para realizar el grupo de discusión

Los temas de discusión son los siguientes:

1) Análisis de los derechos del niño y la autonomía de los estudiantes con necesidades educativas especiales:

Teniendo en cuenta los derechos de las personas con discapacidad de tener una vida independiente y autónoma según la Convención de las Naciones Unidas de 2006, ¿cuál es el papel de la escuela en la realización de actividades didácticas para acompañar a los estudiantes en la transición a la vida adulta?

2) Desarrollo e implementación de PEI. Transición al plan de vida para adultos:

La redacción del Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Proyecto Vida se lleva a cabo a la luz de las disposiciones de la ICF y del decreto 66/17 ...

3) Relevancia de la planificación y programación en el aula:

¿Qué opciones metodológicas tomaría, considerando la discapacidad y la planificación, apropiadas o no apropiadas para los programas ministeriales, para permitir que los estudiantes alcancen habilidades tanto curriculares como transversales, para desarrollar autoestima, autodeterminación y motivación?

4) Autonomía e inclusión educativa:

¿Ser más autónomo e independiente representaría una manera más simple y más fácil para su inclusión escolar?

Considerando la corresponsabilidad educativa de los docentes, ¿cómo se manifiesta su compromiso de implementar prácticas a favor de la inclusión?

5) Propuesta para mejorar el proyecto de transición a la vida adulta:

¿Qué modificaciones, adiciones, sugerencias útiles y alternativas válidas sugiere para mejorar la efectividad educativa y pedagógica del proyecto de transición a la vida adulta?

¿Cuáles son los posibles remedios para eventos inesperados que puedan surgir durante el desarrollo del proyecto en comparación con lo que se preparó originalmente?

¿Cuál es el papel de la familia en la preparación y el desarrollo de la autonomía y la vida independiente de su hijo / estudiante con necesidades educativas especiales?