

RINED



Universidad
Católica de
Valencia
San Vicente Mártir

Máster Universitario en
Educación Inclusiva

Revista de Recursos para la Inclusión Educativa



VOLUMEN 02 | NÚMERO 01 | AÑO 2022

La revista
ha recibido el tercer premio en la
IV Convocatoria de Premios a la Innovación
Docente Universitaria 2020-2021
de la UCV

RINED

Revista de Recursos para la Inclusión Educativa

ISSN: 2792-369X

Lugar de edición: Madrid, España

Responsable de edición: Lena Pla Viana



Esta obra está bajo una Licencia:

Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en cada artículo son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no comparte necesariamente las afirmaciones incluidas en los trabajos.

Consejo editorial:

Dra. Lucía Alonso Larza

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dra. Ana Casino García

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dr. Luis Miguel Díaz Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Méjico.

Dr. Antonio García Sabater

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Fundación Espurna

Dr. Rómulo Jacobo González García

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dra. Tamar Shuali Trachtenberg

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Instituto Europeo de Educación para la Cultura Democrática IP CIDEA

Susana Tebar Yebana

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Fundación Asindown

Dirección:

Lena Pla Viana

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Ministerio de Educación y Formación Profesional

Subdirección:

Dr. Diego Navarro Mateu

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dra. Teresa Gómez Domínguez

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Contacto:



<https://www.revistarined.com>



revistarined@gmail.com



sobre la revista

La Revista de Recursos para la Inclusión Educativa (RINED) nace en 2021 con la intención de difundir experiencias, investigaciones y reflexiones sobre los recursos para la inclusión educativa. Surge en el seno del Máster en Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, donde tanto el profesorado como el alumnado tienen voz y participación activa. Además, la revista está abierta a las aportaciones de cualquier profesional del ámbito educativo interesado, ya que su finalidad es crear redes de intercambio de propuestas y experiencias entre el profesorado.

La Revista tiene un perfil divulgativo que selecciona y publica trabajos que contribuyan al progreso de la educación y la formación del profesorado y que estén enmarcados en la innovación, la investigación psicoeducativa y las experiencias teórico-prácticas.

CONTENIDO

09-13 Editorial

01 Conversando con...

15-31 Conversando con Manuel Ávila Cañadas

Dr. Diego Navarro Mateu

Dra. M^a Teresa Gómez Domínguez

Lena Pla Viana

02 Expresiones artísticas e inclusión

33-46 Fomento de la Educación y de la Creación Inclusiva Transversal. Una metodología audiovisual

Miguel Ángel Font Bisier

47-64 La improvisación musical como herramienta en el aula de música para un enfoque inclusivo

María Fernández López

65-79 La educación inclusiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una propuesta didáctica inclusiva en clase de la lengua alemana: aprender historia y cultura través del cine en escuelas oficiales de idiomas

Ana Chorques Sanz

03 Programas y metodologías

81-95 Comunidades de Aprendizaje: un pequeño cambio para un gran paso hacia la inclusión

Ane Isasi Arruti

Ana Vázquez Bermúdez





96-118 DMI - Diseño de materiales inclusivos digitales en educación infantil

M. Tamara Polo Sánchez
Marta Aparicio Puerta
Miriam Hervás Torres
Carolina Fernández Jiménez
María Santamarino Sancho
Sophie Talbutt
Andrea Tovar Martín
Paula Peregrina Lao
Lidia María Ávila Zurita

119-130 Diseño de APPs y el trabajo por la inclusión en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)

Ismael Buisán Carrasco

04

Derecho y discapacidad

132-159 El derecho al trabajo de las personas con discapacidad a través de la doctrina social de la iglesia.

Dr. Antonio Borja García Sabater

160-187 Sentido del trabajo: para todos y desde cualquier empleo

María Ángeles Rodríguez Armesto
Dr. Antonio Borja García Sabater

INE

05

Recursos para la inclusión

189-202 La educación inclusiva y las unidades pedagógicas hospitalarias

Patricia Julio Ferragud

203-213 La nueva organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en la Comunidad Valenciana

Ester García Miralles

06

Educación Inclusiva en Iberoamérica

215-241 Aproximación al estado de la Educación Inclusiva desde el contexto internacional al de Perú

Charito de Jesús Távara Sabalú

Luis Miguel Díaz Rodríguez

Yuliana Contreras Mena

07

Educación Inclusiva en el mundo

243-257 La Educación Inclusiva intercultural y el desarrollo de profesorado democráticamente competente

Dra. Tamar Shuali Trachtenberg





Enseñar no es transferir
conocimiento, es crear la
posibilidad de producirlo.



PAULO FREIRE

R
I
N
E
D



R
I
N
E
D

Editorial

El año 2022 ha sido un año de celebraciones. Por una parte, se ha normalizado la vuelta a la actividad presencial en la universidad tras el Covid-19 y, por otra, el Máster Universitario en Educación Inclusiva de la UCV está de aniversario. Se cumplen 10 años de su existencia y queremos aprovechar la ocasión para recordar sus orígenes.

Por aquella época, se ofertaban en España 11 másteres relacionados con la atención al alumnado vulnerable por necesidades educativas especiales, pero solo dos de ellos habían dado el salto al cambio de paradigma introduciendo en sus contenidos y en su denominación el término “inclusión”, eran el de la Universidad de Córdoba (Máster en Educación Inclusiva) y el de La Universidad de Vic (Máster Interuniversitario en educación Inclusiva).

Pero si nos ponemos en contexto, ya llevaba tiempo gestándose el ideal y el anhelo de la inclusión educativa. Se venían desarrollando desde las últimas décadas del siglo XX un



conjunto de conferencias y foros que supusieron un hito histórico al reconocer que la Educación Inclusiva garantizaba una educación para todos y, por tanto, que era el modelo al que debían aspirar los sistemas educativos. Valgan como ejemplo la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades Básicas” (Jotmien, 1990); la “Conferencia Mundial sobre NEE”, (Salamanca, 1994); el “Foro Mundial sobre Educación” (Dakar, 2000); la “Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006), que ratificó España en 2008; la “Conferencia Internacional de Educación de Ginebra” (2008); el “Foro Europeo de la Discapacidad: educación inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos” (2009); o la “Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia” de Moscú (2010).

En 2000 ya se había publicado la primera versión *del Index for Inclusion o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, que aunque inicialmente se diseñó para los centros escolares ingleses, se adaptó posteriormente para su uso en muchos otros países y fue traducido a treinta y siete idiomas. Y unos cuantos años después, en 2013, Naciones Unidas afirmaba que “la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación”. Todo apuntaba a una transformación creciente de los sistemas educativos.

En este escenario internacional, donde nuestro país también tenía una implicación activa, es donde aparece un nuevo máster, el de la Universidad Católica de Valencia, pionero en la concepción inclusiva de la educación en España, junto con los dos anteriormente mencionados.



Para la elaboración de sus materias, se tuvieron en cuenta las directrices y orientaciones de los organismos internacionales y las conclusiones de los foros educativos en materia de inclusión, así como de los planes de estudios de las Diplomaturas de Maestro de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, y de diferentes másteres nacionales e internacionales relacionados con la Educación Especial, Audición y Lenguaje y Logopedia.

Fruto de este trabajo han sido las 10 promociones de estudiantes que han cursado el máster enriqueciendo así su labor profesional y, por ende, nuestras escuelas. No me cabe duda que con todo lo aprendido y aportado, han hecho de sus centros escolares unos lugares más justos, acogedores y emocionalmente accesibles. Repensar cuáles son los valores que mueven su acción y trabajar para introducir procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos es una de las metas que pretende este máster. No olvidemos que el profesorado es una pieza clave en la transformación de los sistemas educativos, y su profesionalización es una de las condiciones que deben darse para crear escuelas inclusivas. Esto implica que un alto grado de exigencia y responsabilidad en su labor; una reflexión de la misma y una predisposición favorable a la mejora y la formación (Echeita, 2006).

Si nos sentimos orgullosos del alumnado que ha pasado por nuestras aulas, no lo estamos menos de su profesorado. El profesorado del máster cuenta con una dilatada y reconocida experiencia en inclusión educativa y se caracteriza por su compromiso y dedicación, así como por la diversidad institucional de la que proviene. Los referentes actuales de la inclusión en nuestro país – y fuera de él- forman parte del elenco de profesorado que inició esta andadura, y que continúa en el camino de mejora y servicio a la comunidad educativa.



Y si hay alguien que puede personificar la lucha, la vocación y compromiso con la inclusión, ese es Manuel Ávila, con quien el máster tuvo el privilegio de contar durante muchos años, hasta su jubilación.

Manuel es un ejemplo de compromiso ético y deontológico con su profesión y, al igual que él admiró en sus profesores, quienes hemos tenido el honor de ser sus alumnos diríamos que también “aprendimos de él la necesidad de estudio permanente, la dedicación entusiasta a la tarea, la motivación intrínseca por la docencia, el rigor, la empatía con los alumnos, la entrega y dedicación”.

En este segundo número de la revista comenzaremos con su entrevista donde descubriremos el lado más humano de un profesional que sigue brillando, contagiando e inspirando a todo aquel que le escucha.

Lena Pla Viana

Referencias bibliográficas

- ACNUDH. 2013. A/HRC/25/29. Estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad. OHCHR. 22 sesión. 18 dic. 2013. p.3. Recuperado de: <https://docplayer.es/15068170-Estudio-tematico-sobre-el-derecho-de-las-personas-con-discapacidad-a-la-educacion.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.



Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.

Foro Europeo de la Discapacidad (2009). *Educación Inclusiva: pasar de las palabras a los hechos*. *Recuperado de: www.edf-feph.org*

NACIONES UNIDAS (2006) *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. UNESCO.

UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): construir la riqueza de las naciones, documento conceptual*. UNESCO.

UNESCO/MEC (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO/MEC

Conversando con...





Conversando con Manuel Ávila

Dr. Diego Navarro Mateu¹

Dra. María Teresa Gómez Domínguez²

Lena Pla Viana³

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

diego.navarro@ucv.es , mt.gomez@ucv.es , ml.pla@ucv.es

¹ Diego Navarro es director del Master en educación inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

² M. Teresa Gómez es co-directora del Master en educación inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

³ Lena Pla es profesora del Master en educación inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y Profesora del cuerpo de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa.



Manuel Ávila Cañadas nació en Oropesa, Toledo, en 1947. Es Diplomado en Magisterio de Primera Enseñanza, Maestro de Pedagogía Terapéutica, Licenciado en Filosofía y Letras y Máster Universitario en Gestión de Calidad en el Sistema Escolar. Obtuvo el Accésit al Premio Nacional Fin de Carrera de Pedagogía y el Bronce al Mérito Académico.

Ha ejercido como maestro de Enseñanza Primaria y de Educación Especial, siendo director del Centro de Educación Especial del CEE “Virgen de la Esperanza” de Cheste desde 1978 a 1983. A nivel universitario, ha sido profesor consultor del Prácticum I y II de Psicopedagogía de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) y profesor del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia. Ha realizado numerosas conferencias en Universidades, congresos nacionales e internacionales.

Se ha dedicado a la inspección educativa desde 1990 hasta el 2012, desempeñando el puesto de Inspector de Educación, jefe del Servicio de Inspección de Educación de Valencia e Inspector del Servicio Central de Evaluación e Inspección Educativa.

En la Administración Educativa de la Comunidad Valenciana, ha sido responsable de la ordenación académica y gestión de Educación Especial, jefe de Servicio de Enseñanzas Diferenciales (educación infantil, educación especial y de educación de personas adultas), jefe de Servicio de Educación Especial y Apoyo Escolar y responsable de la educación especial y de los servicios psicopedagógicos escolares.

A nivel estatal, desde 1995 a 1996 fue Subdirector General de Educación Especial y Atención a la Diversidad en el Ministerio



de Educación y Ciencia, siendo responsable de la planificación, ordenación académica y gestión de programas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y de los programas de compensación de las desigualdades en educación.

Además, fue responsable técnico del Plan Experimental de Integración Educativa de la Conselleria de Cultura y Educación de la Comunitat Valenciana en 1985, Coordinador del Grupo de Trabajo de Diseño Curricular para la elaboración de los Programas de Desarrollo Individual del Instituto Nacional de Educación Especial en 1981. Es Ex-Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de la Comunidad Valenciana, miembro del Consell Escolar Valenciano, colaborador del Consorcio Interuniversitario de Educación Inclusiva, colaborador de Plena Inclusión- Feaps de la Comunidad Valenciana, colaborador de Fundación de Autismo Mira'm, de Valencia, y colaborador en formación de profesorado con el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado) específico de Educación Inclusiva de la Comunidad Valenciana.

Actualmente está jubilado, pero sigue vinculado a la actividad académica como presidente del Patronato de la Fundación Madre Micaela HHDC, de Mislata (Valencia).

En esta entrevista conoceremos su faceta más personal...



¿De dónde surge tu vocación por la docencia?

Para ubicarnos, hablamos de los años 60 del siglo pasado; por ello pensar en vocación como llamada para la docencia a mis 14 años, cuando finalizaba la revalida de 4º del antiguo bachillerato, debo relativizarlo. Ser maestro era mi única opción para progresar a través del estudio: hice Magisterio por libre, yendo a clase de 21 a 22:30, tras mi jornada laboral que comenzaba a las 7 de la mañana. En familia de 6 hermanos siendo el mayor de los varones lo primero era trabajar.

Mi vocación la desarrollo desde mi primer destino como maestro en 1967 en una escuela rural de un pequeño pueblo de Toledo, una antigua agrupación mixta, donde se separaban las aulas por niños y niñas. Dos años en la misma escuela y desde el primer momento vi alumnos a los que debía ayudar para que pudiesen salir de su condición agraria, viajar a Madrid porque no habían salido del pueblo nunca, hacer teatro, organizar un equipo de fútbol, y montar el bachillerato radiofónico con ayudas de materiales de la Diputación. Podríamos pensar en blanco y



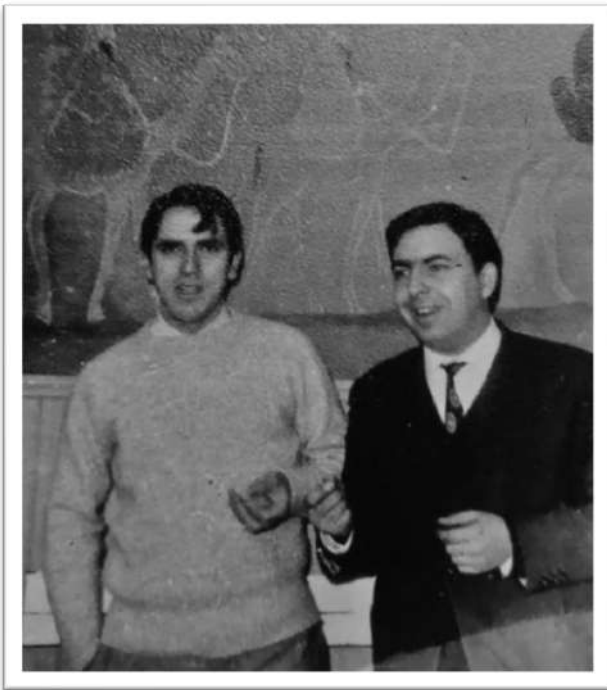
1967. Maestro en Torrico



negro, pero algunos vieron la luz.

La vulnerabilidad en ese contexto era la pobreza, la limitadas o nulas ofertas educativas -hice también por libre el bachillerato elemental- y las escasas expectativas familiares para proporcionar opciones de estudio a sus hijos.

Las escuelas posteriores me fueron presentando otras caras de la vulnerabilidad, etnia, pobreza, - decir pobreza significa también hambre, dábamos leche a los alumnos a la hora del recreo- diversidad, absentismo por pastoreo, recolección, y algún que otro caso de alumnos con diversidad funcional porque era escuela de todos.



1970. Maestro en Toledo

¿Cuándo te das cuenta que es necesario y urgente luchar por una verdadera inclusión del alumnado más vulnerable?

Hablar de vulnerabilidad en esas fechas, en ese contexto, era producto de la ausencia de oferta educativa, la pobreza, el analfabetismo familiar; Los alumnos con discapacidad eran unos más porque no había otras opciones o, lamentablemente, los que tenían mayor dependencia no iban a la escuela.

Desde el primer momento vi que era necesario luchar por todos aquellos que estaban en riesgo de exclusión por las causas que fueren. Era, es, una cuestión de justicia, de reparación de derechos no atendidos.



Todos hemos tenido algún profesor que nos ha marcado y quizás nos ha hecho dirigir nuestra vida profesional por el camino donde hoy estamos ¿Qué destacarías de ese docente que influyó en lo que es hoy Manuel Ávila? En definitiva, ¿qué caracteriza al docente que admiras?



1972. Maestro en Turis

A lo largo de mi vida de estudiante debo recordar aquellos de los que guardo un emocionado recuerdo: La Hermana Carmelita sor Carmen, que me enseñó a leer a los 4 años y me ponía al frente de la clase cuando ella salía. Don Timoteo que me dio latín, lengua, francés en mi bachillerato elemental y que cuando me matriculé de 1º de Filosofía y Letras, en el verano, 10 años después, me hizo una actualización de Latin para poder superar la materia. Don Esteban que enseñaba Matemáticas, Física y Química extraordinariamente; eran dos extraordinarios profesores, republicanos, represaliados, auténticos profesores con muy alta formación, vocación y dedicación.



Bronce al mérito académico

Don José Cepeda **que me hizo maestro** dándome clases nocturnas, de todas las materias y consintiendo que cometiera alguna falta de asistencia cuando estaba muy cansado tras un día de mucho trabajo; era un ejemplo de empatía, rigor, exigencia y todo ello, con mucho cariño.

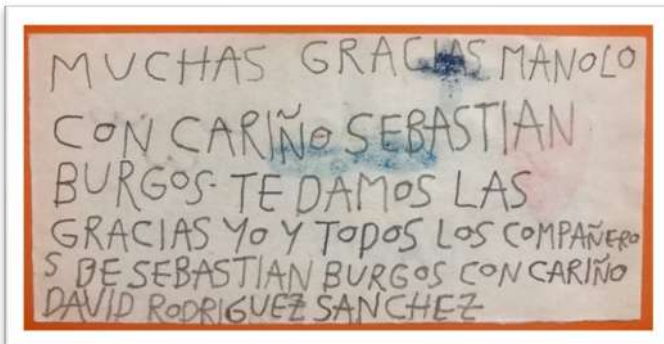
Aprendí de todos ellos la necesidad de estudio permanente, la dedicación entusiasta a la tarea, la

motivación intrínseca por la docencia, el rigor, la empatía con los alumnos, la entrega y dedicación; para mí eran y fueron modélicos.



¿De qué te sientes más orgulloso de tu carrera profesional cuando miras para atrás?

Como maestro de primera enseñanza, de EGB, de haber conseguido que muchos de mis alumnos siguieran estudiando a pesar de lo duro de su contexto vital. De ser nombrado miembro, tras la promoción y creación con padres de mis alumnos y alumnas, de la Asociación de Padres y Madres de Turís en los años 72-73.



Felicitación de un alumno del CEE Sebastián Burgos

En educación especial, y tras ser Director de Centro, comenzar a desescolarizar alumnos que se remitían a nuestro centro, bajo la etiqueta de caracteriales o con discapacidad intelectual ligera, límite, cuando podían estar en centros ordinarios.

Eran los años 75-82. Aquí empezó mi historia contra la exclusión de alumnos por discapacidad, luchando incluso contra profesores del propio centro.

Había que escolarizar niños que estaban

fuera del sistema educativo en centros asistenciales y restituir su derecho a la educación. Como estudiante hice todos mis estudios por libre hasta el 3º de Filosofía y letras, cuando me concedieron una licencia de estudios de magisterio que aunque llegaba en

enero me sobraba tiempo. De ese periodo, mi mayor alegría fue ganar el Acceso al premio Nacional Como responsable en la Administración Educativa de la Comunidad Valenciana, como responsable del Plan experimental de integración escolar en 1985, los centros preferentes de escolarización, el reconocimiento de los centros asistenciales de alumnos con discapacidades graves como centros educativos pasando a ser concertados con un plan de ayudas para su reconversión.



Los planes de formación, para PT y AL, los convenios con la universidad para establecer los estudios de logopedia, los convenios con el Insalud para la creación de unidades educativas en Hospitales.

Como responsable de la Subdirección general de Educación Especial del MEC, las ordenes que regularon la evaluación, la escolarización, el dictamen de alumnos con necesidades educativas especiales vigentes hasta hace poco. O el Real Decreto de compensación educativa.

En el ámbito de la Inspección educativa, mis intentos por la



Inspección educativa



Inspección educativa de centros de EE

innovación educativa, predicando desde el inicio de este siglo el Index para la Inclusión, la creación de grupos de trabajo intercentros y seminarios permanentes entre profesores de ambas redes. La atención a las familias de alumnos con NEE luchando por la inclusión de ellos en el sistema ordinario. Mi colaboración con profesionales del derecho preparando demandas contra la exclusión.



A menudo se suele decir que cuando pasa el tiempo no nos arrepentimos de lo que hicimos mal, sino de lo que deseamos hacer y no hicimos ¿tienes esa clase de cuentas pendientes?

No haber sabido construir el modelo que hiciera sostenible lo que en el día a día aparentemente era posible en la formación permanente y que tras el paso del tiempo no cristaliza en la práctica profesional. Creo que esta cuenta la tenemos muchos de los que llevamos luchando por la inclusión educativa tantos años.



Inspección educativa de centros de EE

Por tu aula han pasado algunas que otras promociones de futuros docentes ¿encuentras diferencias entre la “mirada” hacia la escuela del profesorado de hace unos años a la del actual?

Los contextos van cambiando y con ello las promociones sometidas a las presiones culturales. De inicio la motivación parece ser causa común de unos y otros; en la práctica, actualmente, encuentro derivas más

hacia la motivación extrínseca – condiciones laborales, dedicación horaria, y otras – que hacia la motivación intrínseca: profesionalidad, ética, pertenencia, compromiso, estudio y actualización permanente.

Seguramente tu “mirada” también habrá ido evolucionando ¿qué piensas que la hace más certera hoy?

Mi permanencia en el sistema, continuar en la brecha, seguir en contacto con los problemas diarios de las familias, las escuelas, los alumnos y de los profesionales. Y, además, no dejar el estudio y la actualización profesional, incluso jubilado. Por ello no hablo del recuerdo sino de la vivencia del día a día.



Bolivia. Congreso Cochabamba



¿Cuáles piensas que son los principales obstáculos de nuestro sistema educativo hacia la inclusión? ¿Y las oportunidades?

Poner en la práctica lo que predicamos. Hay estudios suficientes, investigación aplicada, desarrollo de los derechos humanos, recursos disponibles de toda naturaleza, pero hay resistencia a salir de la línea de confort, del siempre se hizo así y el cambio de actitud necesaria. Creo que es precisa una revolución ética profesional, de exigencia deontológica que tenga como paradigma la garantía de los derechos de nuestros alumnos por encima del confort profesional y por supuesto un compromiso con lo que significa ser docente.

Oportunidades las hay sobradamente: formación permanente, recursos materiales, sociedad más formada. Poner énfasis en las carencias es señalarse como refractario al cambio preciso. No hay razones para ello.

¿Cómo podríamos “acelerar” ese proceso hacia la inclusión?

Las condiciones habituales de la organización escolar muy paradigmáticas de la resistencia al cambio, que no ponen por delante los derechos de las personas a las que sirven, debieran cambiar mediante procesos de selección de personal, estabilidad en los puestos de trabajo y remoción cuando sea preciso; políticas activas de supervisión de lo que se



Lisboa. Congreso Lusoiberoamericano

legisla y evaluación real de las prácticas que se ordenan, superando el modelo de control burocrático de conformidad; porque incluso estando la legislación, se incumple. Y sobre todo, con el empoderamiento de las familias a las que hay que escuchar, atender y acompañar en su proceso.



Jornadas en Ávila

Los niños de hoy vivirán mañana en un mundo que nosotros no podemos ni imaginar. Los cambios van a un ritmo vertiginoso. ¿Cuál piensas que es la piedra angular, lo invariable de cualquier generación que hemos de mimar y cuidar desde las aulas para construir una sociedad cívica y democrática?

Es cierto, pero habremos de pasar de aquello que ha supuesto el locus de control de los centros centrado en los contenidos, es decir, contrapesar las

competencias duras para poner en valor el desarrollo de las competencias blandas: desarrollo emocional ajustado, empatía, capacidad de trabajo en equipo, emprendimiento, actitud investigadora, valores de la ética ciudadana, aquello que ha de estar por encima de las tecnologías para ser humano humanista.

Sabemos que la apertura a la comunidad es un elemento clave hacia la inclusión, pero ¿cómo consideras el reconocimiento legislativo a la figura del voluntariado en el ámbito escolar?

La colaboración de agentes externos en la institución escolar requiere por lo general tener actitud de apertura y



Jornadas de Almansa

considerar que ello no es una amenaza sino una oportunidad; lamentablemente aún tenemos un sistema bastante hermético. Pero porcentajes elevados son contrarios a la entrada en su “reserva”, motivada por la desconfianza o que vean y señalen nuestras debilidades como organización. Considerando que ha de partir del voluntarismo de la organización, habría que establecer mecanismos de aprobación cuando haya grupos que lo desean, quegaranticen la formación inicial del voluntariado, y que se entronque



proyecto educativo de centro que obliga a todos para dejar de ser experimentos no sostenibles.

¿Qué necesita cambiar la formación del profesorado en relación a la inclusión?

Los contenidos científicos están claros, la cultura inclusiva está definida, por lo que debemos centrarnos en la práctica. Además, requiere un modelo de centros de prácticas potentes con

proyectos educativos reales e inclusivos. No podemos mandar a realizar practicas a nuestros alumnos a centros excluyentes y eso lamentablemente se está haciendo. A veces se habla del MIR para la docencia y ese es un tema clave: centros con proyectos reales de inclusión educativa, de lo contrario estaremos mandando al alumnado a perder una oportunidad de aprendizaje y cambio competencial.



Presidente del Forum Europeo de Administradores de la Educación



¿Qué consejos le darías a un futuro docente?

Consejos pocos. Seguir estudiando siempre, porque eso aprendemos en la Universidad, la necesidad de la formación permanente. Ser capaz de auto evaluación permanente pensando en la mejora de la práctica diaria.

Ser empático con el alumno y su familia. Compromiso ético y deontológico con la profesión, con el centro de trabajo, con los compañeros, con los alumnos y con las familias y la comunidad a la que sirven.

¿Qué consejos darías a una escuela que quiera empezar su camino hacia la inclusión?

Hablar mucho de lo que significa ser inclusivos, poniendo en la base la garantía de los derechos humanos, que compartan los valores, iluminar el camino con lecturas, tertulias, evaluación interna y diseñar bien los escenarios de futuro, identificar los compromisos que contraen y que nos obligan a todos. Despojarse de prejuicios y pensar en los derechos humanos.



Presidente de la Fundación Madre Micaela HHDC

¿En qué momento profesional se encuentra Manuel Ávila?

Decir de retirada sería engañoso. Ahora estoy en la época de decir no a casi todo porque con la presidencia del patronato de la Fundación Educativa HHDC, cumplo con suficiencia mi tiempo de dedicación a la tarea educativa. Mis tiempos son de familia, nietos, amigos, viajes, lectura y la Fundación.



¿Qué le dirías hoy al Manolo niño de ayer?

Que mereció la pena, que todos los esfuerzos realizados se compensaron porque logré mis objetivos y con ello, pude ayudar a todo el que me pidió ayuda o ayudé a todo el que lo necesitaba.

Alguna película:

Los Santos Inocentes; de Mario Camus. Porque es memoria vivida, de mi época anterior a la de maestro, con amigos que pasaban hambre, o ver a gente que trabajaba en las dehesas como siervos bajo el yugo de los terratenientes; con una vida de renuncia, obediencia ciega por miedo, era la España de los señoritos y los pobres.

Las imágenes de la hija con discapacidad grave en brazos de la madre, son auténtico reflejo de la situación en que vivían las familias con un hijo así antes de la aprobación de la LODE, que supuso el reconocimiento del derecho de todos a la educación. Cuando en 1985 trabajamos el plan integración, conseguimos aflorar casos de niños y niñas que no habían ido nunca a un centro educativo. Fue pasar del fatalismo a la garantía del derecho a la educación.

Manuel, si no hubieses sido docente ¿a qué te gustaría haberte dedicado?

Las circunstancias me llevaron a ello, pero siempre pensé que hubiera sido un buen médico y más de una vez pensé en matricularme en Medicina, pero cuando me dediqué a la enseñanza y la administración educativa no me restaba tiempo y el disponible era para la familia.

Algunos libros-autores que te han marcado:

Mi pasión, las obras completas de **Miguel Hernandez**, y muy especialmente el poema de **El niño yuntero**, me retrotrae a mis años de maestro rural donde viví la exclusión social y educativa y empecé mi lucha.



Máster de Educación inclusiva. UCV



Un viaje:

Cuando iba a Madrid a examinarme por libre de bachillerato con 11 años, o cuando llevé a los alumnos de mi primera escuela a conocer Madrid, algunos no habían salido de su pueblo con 12 años. O cuando estuve en República Dominicana hablando del diseño curricular para educación especial por el 1981. De placer, muchos otros.



Con Encarna Cuenca (presidenta del consejo escolar de la Comunidad Valenciana)



Con Maria Antonia Casanova en Ávila

Una comida:

De cuchara muchas, la paella y la Gazpachua (gazpacho mariner).

¿Qué te ha quedado por hacer? ¿Alguna espinita?

Profesionalmente no tengo pendiente o no lo siento. Mi espinita no haber estudiado Medicina y no haber logrado la sostenibilidad de los programas de inclusión educativa.

Y algo personal si puede ser...

Haberme ocupado y preocupado tanto por mi profesión y tareas, que debiera haber dedicado más tiempo a mi familia, por ello eterno agradecimiento a mi esposa que supo compensarlo.



**¿Cuáles son tus hobbies Manolo?
¿Qué haces en tu tiempo libre?
¿eres montañero? ¿deportista?
¿gran lector?**

Tengo como afición la cocina, el caminar por nuestro cauce del Turia, antes me encantaba subir a la montaña, recuerdo mis primeras subidas a Gredos, al Almanzor, que en mi pueblo decían que estábamos como las cabras, ahora menos, ir a pescar al Faro de Cullera, leer diariamente la prensa y me gusta la novela histórica y soy un apasionado de la radio.

Y fundamental, mi martes y jueves con nietos por la tarde, eso es mucho más placentero.



Con sus nietos



En la Fundación Madre Micaela HHDC

¿Qué mensaje de esperanza te gustaría transmitir a todas aquellas personas que sufren exclusión sea cual sea la razón?

Que busquen ayuda, que hay muchas personas que pueden ayudarles y que luchan, que no cejen la lucha, que los derechos humanos se consiguen con lucha.

COL·LEGI PÚBLIC J



“

¿Qué frase clave les dirías a tus alumnos para que entendieran la importancia de la inclusión?

**LA INCLUSIÓN ES
JUSTICIA Y GARANTÍA
DE LOS DERECHOS
HUMANOS.**

”

Expresiones artísticas e inclusión





Fomento de la Educación y de la Creación Inclusiva Transversal. Una metodología audiovisual.

Miguel Ángel Font Bisier⁴
Director de miCINEinclusivo.com
mangelfont@gmail.com

Resumen

Desde que, en 2006, se publicara la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados miembro de la Organización de las Naciones Unidas han desarrollado un gran número de estrategias para velar por los derechos de las personas con discapacidad. España ha sido uno de los países que ha aplicado esta serie de cambios, entre los que se encuentran una remodelación de las leyes referentes a la creación y distribución de contenidos cinematográficos. A pesar de los esfuerzos, los colectivos con discapacidad manifiestan un bajo nivel de accesibilidad en este sector, sobre todo después de que la pandemia haya causado una gran merma en la accesibilización de las producciones audiovisuales. De este hecho se extrae la necesidad de aplicar nuevos métodos de trabajo en los que se entienda la accesibilidad como parte intrínseca de la producción a realizar en lugar de como un añadido final que

⁴ Miguel Ángel Font es director de cine, escritor e investigador. Fundador de miCINEinclusivo.com



pueda estar, o no. Entre estas modalidades destaca la metodología FECIT, ya testada en diversas producciones, de la que se dará cuenta en este artículo.

Palabras clave: *derechos culturales, discapacidad, inclusión, cine, creatividad, educación.*

Abstract

Since the Convention on the Rights of Persons with Disabilities was published in 2006, the member states of the United Nations have developed a large number of strategies to ensure the rights of persons with disabilities. Spain has been one of the countries that has implemented this series of changes, among them a remodeling of the laws concerning film creation and distribution. Despite these efforts, groups with disabilities report a low level of accessibility in this sector, especially after the pandemic has caused a great decline in the accessibility of audiovisual productions. From this fact, it is necessary to apply new working methods in which accessibility is understood as an intrinsic part of the production to be made, rather than as a final addition that may or may not be present. One of these methods is FECIT, already tested in several productions, which will be described in this article.

Keywords: *cultural rights, disability, inclusion, cinema, creativity, education*

1. Introducción

Según los últimos datos de la Organización Mundial de la Salud (2021), en el mundo viven más de mil millones de personas con discapacidad, lo que representa un 15% de la población global. A pesar de estas cifras y de los punteros avances tecnológicos, jurídicos, educativos y socioculturales, muchas personas continúan viviendo con enormes dificultades para acceder al pleno ejercicio de los derechos y de las libertades garantizadas por la Carta de los Derechos Humanos



y por los gobiernos de los Estados miembro de las Naciones Unidas. Enmarcando estas afirmaciones dentro de la situación mundial de 2022, es un buen momento para reflexionar sobre la accesibilidad y la inclusión desde una perspectiva no solo ética, sino también dinámica y sostenible. No hay que olvidar que la pandemia ha traído consigo un gran receso —e incluso una vuelta etapas anteriores de menor efectividad— al acceso de la información pública, a la sanidad, a la política o a la educación para las personas con discapacidad (García, I. *et al.*, 2020). Frenos que muestran de forma clara y evidente que la inclusión de estos colectivos no se encuentra arraigada al ADN de la sociedad mayoritaria. Por tanto, en firme compromiso por construir un mundo más accesible y tolerante, se plantea un sistema de trabajo explorado desde el ámbito audiovisual que ya ha arrojado resultados y conclusiones tangibles como se verá a lo largo del artículo.

2. Metodología

A través de la descripción de una forma de trabajo propia y aplicada a la producción audiovisual, se dará cuenta de las pautas básicas recomendables para concebir proyectos educativos, sociales o culturales de modo inclusivo y desde el origen. En aras de alcanzar una mayor claridad y especificación en las afirmaciones realizadas, dicho proceso de trabajo se descompondrá en sus diferentes bloques para poder estudiarlos de forma separada. Asimismo se propone acuñar un nombre al objeto de análisis, gracias al que se identificarán los valores fundamentales que derivan de su aplicación: Fomento de la Educación y de la Creación Inclusiva Transversal (en adelante, FECIT).



3. ¿Qué es FECIT?

FECIT es el acrónimo de «Fomento de la Educación y de la Creación Inclusiva Transversal», un método de trabajo diseñado por Miguel Ángel Font Bisier desde su plataforma *miCINEinclusivo.com*. Para conocer sus claves, es importante comenzar el análisis justificando la presencia de cada término que compone su nomenclatura.

Fomento: uno de los principales objetivos de esta práctica profesional supone ofrecer un modo de trabajo inclusivo y replicable. En este sentido, el trabajo realizado no se basa únicamente en crear y distribuir producciones audiovisuales propias, sino que existe una intención y una apuesta firme por compartir las conclusiones obtenidas y ampliar los horizontes para que toda persona, empresa, institución, entidad o centro de conocimiento pueda navegar en una dirección más inclusiva. Ejemplos de este objetivo son las plantillas y fórmulas propias que permiten apoyar a otras iniciativas en su camino hacia la inclusión, como el Informe de Accesibilidad Audiovisual, la audiodescripción interlingüística o un formato literario inclusivo que ya se está poniendo en práctica en libros divulgativos y de ficción. Los libros XMILE – Cine de diseño universal (2018), Informe de Accesibilidad – Proyecto Educativo (2021) y Viaje al corazón de un cuadro (o el arte universal de describir) (2021) son tres proyectos destinados al ámbito educativo que justifican esta afirmación.

Educación: la segunda palabra que compone el acrónimo FECIT conecta directamente con los ejemplos aportados en el párrafo anterior. Y es que la educación supone un elemento clave para cambiar la cosmovisión de la sociedad mayoritaria a la hora de trabajar con y para las personas con discapacidad. En este sentido, cuando se realiza una producción inclusiva,



suele contratarse a un equipo extra que documenta el making of de la experiencia con objetivos divulgativos. Objetivos que conforman el material didáctico que luego se oferta en cursos, asesorías y otras propuestas que trasladamos a determinadas asociaciones, universidades y órganos públicos nacionales e internacionales.

Creación: como ya se ha establecido, el método FECIT presenta una forma de producción audiovisual pionera en el desarrollo de proyectos cien por cien inclusivos desde su origen. Esto significa, entre otras cuestiones que se desarrollarán en el siguiente epígrafe, que desde el guion de cada propuesta ya se tiene en cuenta que el film contará con una pista de audiodescripción para personas con discapacidad visual y con una pista de subtítulo accesible para personas con discapacidad auditiva —en algunos casos, también se incorpora una pista en lengua de signos—. Por tanto, los procesos de imaginación y aplicación creativa de las herramientas de accesibilidad audiovisual resultan claves en el día a día profesional y contrastan claramente con los modelos profesionales más extendidos. En cuanto al número de obras que se han desarrollado bajo las pautas de FECIT, en la Tabla 1 ubicada al final de este epígrafe se aporta un listado de las más relevantes. Es destacable añadir que FECIT no se trata de un concepto teórico, sino de una realidad tangible: ya se dispone de un largometraje, cortometrajes que se han doblado y traducido a distintos idiomas, una webserie de doce episodios, más de veinte documentales, una decena de vídeos fomentando el uso creativo de la lengua de signos y distintas campañas de publicidad para empresas privadas y entidades públicas.

Inclusión: la definición de los términos discapacidad e inclusión social que se asumen como válidas desde FECIT son



las que aparecen en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (pp.10-11).

Por *discapacidad*, se entiende que esta palabra no solo alude a la condición física, intelectual o sensorial que puede presentar una persona, sino también a las barreras de todo tipo que la sociedad les impone por desconocimiento o por falta de accesibilidad a quien es diverso a la mayoría.

Con respecto a la *inclusión*, la Ley la define como una filosofía que se debe perseguir desde todos los hilos que conforman el tejido social para que nadie se quede fuera. La cuestión es que, para que esto suceda, los procesos que se deben seguir desde todos los sectores resultan complejos y profundos. Por ejemplo, en el ámbito audiovisual no solo se debe incorporar una audiodescripción o un subtítulo accesible para ser inclusivos; el camino es más largo. En este sentido, en FECIT se parte de varias premisas que avalan el uso correcto de la palabra «inclusión»:

1. Equipos creativos de la producción deben adquirir formación en accesibilidad, representación de la discapacidad y buenas prácticas inclusivas.
2. Las herramientas de accesibilidad se tienen en cuenta desde la confección del guion literario — origen del proyecto—. Esta concepción permite realizar un diseño más flexible y creativo de las mismas.
3. Colaboración con personas con discapacidad y con sus entidades como agentes activos de los trabajos,



ya sean producciones culturales, formaciones, desarrollo de investigaciones o acciones políticas.

Transversal: con FECIT, un proyecto audiovisual será inclusivo desde el guion hasta la distribución. En relación a la difusión, al exhibir nuestros proyectos en festivales y presentaciones nacionales e internacionales, se ha identificado que existe un gran margen de mejora en el campo del consumo de la cultura accesible/inclusiva. Y es que el desarrollo y la especialización en el ámbito de la inclusión no puede crecer sin un diálogo constante con los equipos de dirección de salas, plataformas y festivales, y con las personas usuarias de estos servicios. Personas a las que se debe formar como consumidoras de bienes, productos, espacios u otro tipo de ofertas accesibles, y también como creadoras de nuevos contenidos. ¿Por qué no acompañar a nuevas voces o talentos creativos con discapacidad dentro del sector cultural? Esto fortalecerá su pensamiento crítico y les dará la oportunidad de saber qué demandar como clientes. Qué es bueno o qué es malo en términos de accesibilidad.

Tabla 1. Listado de producciones destacadas en las que se ha aplicado el método FECIT

Título	Tipo de producción	Año
<u>Sinnside</u>	<u>Cortometraje accesible</u>	2013
<u>XMILE</u>	<u>Cortometraje multisensorial y accesible</u>	2016
<u>Trato adecuado a mujeres y niñas con discapacidad</u>	<u>Serie didáctica inclusiva</u>	2018
<u>El mar en libertad</u>	<u>Videoarte inclusivo</u>	2018
<u>Tiempo de blues</u>	<u>Cortometraje</u>	2019



	<u>inclusivo</u>	
<u>Creando cine inclusivo</u>	<u>Documental inclusivo</u>	2019
<u>SWING! La vida d'un secret</u>	<u>Largometraje inclusivo</u>	2020
<u>Un confinamiento de cuentos</u>	<u>Antología inclusiva de cuentos</u>	2020
<u>Informe de accesibilidad – Proyecto educativo</u>	<u>Manual didáctico</u>	2021
<u>Viaje al corazón de un cuadro, o el arte universal de describir</u>	<u>Manual didáctico</u>	2021
<u>Valencia, también para ti</u>	<u>Campaña publicitaria inclusiva</u>	2022

4. Valores éticos, profesionales y sociales del método FECIT

El método FECIT se apoya en una ética y deontología que puede resumirse en los siguientes ítems:

Cumplimiento de la legislación actual: los entornos, productos y servicios han de ser accesibles por ley. Esto significa que la sociedad está abriendo las puertas a un gran número de colectivos que, hasta ahora, habían sido marginados. Como profesionales, hay que prepararse para acoger a todas las personas en igualdad.

Trato adecuado, lenguaje y representación: **actualmente existen** un gran número de palabras que se consideran ofensivas dentro del sector de la discapacidad y que los medios usan casi a diario. *Sordomudo, deficiente o minusválido* están a la orden del día en el imaginario léxico



mayoritario. Para romper con esta tendencia, se debe insistir en el aprendizaje y en la difusión de los términos vigentes a la hora de tratar temas relacionados con la discapacidad. Asimismo, es importante mejorar la interacción personal y la representación adecuada de aquellos colectivos que se expresan a través de formas de comunicación alternativas. Desde entidades como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), la Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) o la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) se insiste en la estereotipada visión de que todas las personas con discapacidad tienen detrás una historia heroica de superación o un drama profundo y conmovedor. La normalización de lo diverso aún supone una asignatura pendiente en el tejido social mayoritario.

Realización personal y humanización profesional: las etiquetas citadas en el epígrafe anterior tienen consecuencias de todo tipo, como la disforia en grados más extremos o una interacción infravalorante con la persona con discapacidad en el día a día. Una mala relación desde el mundo de la empresa, de la política, de la cultura o de la educación hacia la discapacidad tendrá consecuencias negativas que afectarán a todas las personas implicadas, sobre todo ahora que las redes sociales y los medios de comunicación resultan formas muy directas de subrayar, tanto las buenas prácticas, como aquellas menos favorables.

Rentabilidad: en FECIT no se pierde de vista la sostenibilidad. Conocer de primera mano las necesidades de la audiencia con discapacidad servirá para encontrar formas de aplicación inclusivas acordes a cada producto, espacio o



servicio. De este modo, siendo cada persona la conocedora de cómo aplicar un diseño más universal en su propio día a día, se conseguirá evitar figuras intermediarias, gastos innecesarios y sobrecostes. Estos se dan sobre todo cuando los ajustes de accesibilidad no se tienen en cuenta desde el origen y se dan a posteriori.

Reinvención: cada mirada es única y, adquiriendo conocimientos en accesibilidad e inclusión, será mucho más fácil readaptarse de cara a un nuevo futuro laboral y personal, en el que los objetivos de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, s.f), la Convención de los derechos sobre las personas con discapacidad de la ONU (Naciones Unidas, 2008, p.22) y las leyes referentes a la inclusión de la Comisión Europea inciden profusamente en este nuevo enfoque.

Perspectiva y conciencia: trabajar a favor de la diversidad humana permite que profundicemos en nuestro producto, espacio o servicio en un grado mucho mayor. De esta forma, el control de los elementos que componen cada proyecto resultará más profundo y, al haberlo preparado con un público más amplio en mente, se conseguirá elevar el disfrute de la audiencia en general.

Escalabilidad y perdurabilidad: un método que precise de añadidos externos al medio profesional que lo necesite resultará económicamente deficitario y tendrá menor impacto en el personal laboral de origen. El gran cambio reside en que los equipos de dirección y de la empresa, institución, profesorado, directores y directoras de cine aprendan a trabajar desde el diseño universal. Estas personas serán quienes mantendrán la inclusión dentro del entorno laboral y la moldearán dentro de sus productos, marcas y necesidades.



Empoderamiento: desde un gran número de entidades que representan a las personas con discapacidad se insiste en la inserción laboral de estos colectivos, cuestión que entronca directamente con los valores de Responsabilidad Social Corporativa de las empresas. Por tanto, acercarse a estos colectivos mediante la aplicación de un método como FECIT generará un cambio de mirada que potencie sus capacidades y no sus limitaciones.

Promoción de la diversidad, liderazgo y prestigio: en general, las personas necesitamos referentes para identificarnos. Si se comunica el trabajo realizado y se da visibilidad a las personas con discapacidad que han participado, cada vez serán más las que se animen a colaborar en iniciativas culturales inclusivas. Además, la promoción y difusión de los resultados favorece que estos se tomen como referencia.

5. Conclusión

Como se ha visto, la aplicación y las propuestas ofrecidas en el presente artículo no tienen que ver con un sector profesional en particular. Al igual que el diseño universal se aplica en educación, pero proviene del ámbito de la arquitectura (Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A., 2014, p.4); el método FECIT nace desde el mundo del cine pero se presenta como un camino general y estable extensible a otras áreas profesionales. No hay que olvidar que el aislamiento de grandes colectivos frente a la educación, la cultura u otros ámbitos fomenta la separación interpersonal y la marginación, lo cual afecta de forma intrínseca y transversal a la sociedad al completo.

La inclusión no es responsabilidad de una institución en particular, se trata de una cuestión global. Si se creara y se



diseñara desde una mirada más consciente, formada y con la accesibilidad tenida en cuenta en las fases más tempranas posibles, el mundo cambiaría de forma exponencial, pues todo se habría concebido para que un público universal y sin distinciones ejerciera su libertad de elección y de pensamiento crítico en aquello que contrate o que consuma. Sin barreras de ningún tipo.

No obstante, para ello ha de producirse un giro significativo en la tendencia actual. Las películas siguen produciéndose y emitiéndose sin accesibilidad —año tras año, el propio Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción Español subraya que esta carencia aún no se ha subsanado—, existen un gran número de edificios o de actos que no son accesibles y la educación se encuentra en un punto de cambio que tardará tiempo en asentarse (principalmente, porque el profesorado debe formarse en inclusión cuanto antes).

Desde luego, el cambio es responsabilidad de todos y de todas. En nuestro caso, como expertos en creación artística, un día nos vimos en la necesidad de transmitir nuestras historias a un público mayor, y esto fue lo que marcó nuestro punto de partida hacia la inclusión. Investigamos, aprendimos sobre historia, leyes y, a través de nuestra apuesta por la accesibilidad, conocimos a un gran número de usuarios y usuarias que luego han pasado a convertirse en grandes amistades y en parte del equipo de trabajo en *miCINEinclusivo.com*. Más tarde, con el bagaje adquirido, nos presentamos a las asociaciones y a las instituciones, descubriendo que hay muchas metas conseguidas, pero que aún falta mucho por hacer. Por eso enfatizamos en lo escalable y en lo personalizado de FECIT, ya que nadie posee la llave



maestra de la inclusión: no existe una solución global para incluir a todas las personas en la sociedad. El camino hacia un diseño universal es largo, plural e involucra a todas las personas, a todos los sectores y al total de las instituciones.

El desarrollo de entornos y de productos inclusivos supone una apertura en el ejercicio de la vida para las personas con discapacidad. ¿Por qué no sumarse al cambio?

Referencias bibliográficas

Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. <http://bitly.ws/nW83>

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2013). *Sinnside* [Cortometraje]. Ryu Media, HT Producciones.

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2016). *XMILE* [Cortometraje]. HT Producciones.

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2018). *El mar en libertad* [Cortometraje]. HT Producciones.

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2019). *Tiempo de Blues* [Cortometraje]. Nuria Cidoncha y M.A. Font.

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2019). *Creando cine inclusivo* [Cortometraje]. Nuria Cidoncha y M. A. Font.

Font-Bisier, M. Ángel (Director). (2020). *Swing, la vida d'un secret*. [Largometraje]. Nuria Cidoncha, Óscar del Caz y Carlos Ibañez.

Font-Bisier, M. Ángel (2020). *Un confinamiento de cuentos*. Npq Editores.

Font-Bisier, M. Ángel (2021). *Informe de accesibilidad - Proyecto*



educativo: Manual de inclusión para la docencia y el profesorado. Independently published.

Font-Bisier, M. Ángel (2021). *Viaje al corazón de un cuadro (o el arte universal de describir).* Independently published.

García, Idoia et al. (2020). *El impacto de la pandemia Covid-19 en las personas con discapacidad.* Real Patronato sobre Discapacidad. <http://bitly.ws/nDKM>

Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* <http://bitly.ws/nW5J>

Naciones Unidas (s.f.) *Objetivos de desarrollo sostenible.* <http://bitly.ws/nW5J>

Organización Mundial de la Salud (2021, 24 de noviembre). *Discapacidad y salud.* <http://bitly.ws/fA4q>



La improvisación musical como herramienta en el aula de música para un enfoque inclusivo

María Fernández López

Becaria en formación en la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional

m.fernandezlopez16@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta la improvisación musical como una herramienta que vincula el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de un alumnado reflejo de la sociedad actual. El hecho de tener una escuela inclusiva se hace imperativo en el contexto actual, donde es necesario destacar la importancia de establecer relaciones de interdependencia que favorezcan el desarrollo de una sociedad donde la justicia social sea una realidad. Para ello, el papel que juega el arte es esencial en tanto en cuanto está atravesado por cuestiones de identidad, participación y progreso imprescindibles para lograr una sociedad inclusiva. En el artículo se presentan aquellos aspectos que, desde la improvisación musical, contribuyen a este objetivo en el trabajo con alumnado adolescente. Para ello, se hace un recorrido por la legislación vigente que justifica su presencia en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, se presentan las características



que la definen como una práctica inclusiva y se hace mención a la musicoterapia como una disciplina que nace desde de educación musical en alumnado con diversidad funcional.

Palabras clave: *música, improvisación, Educación Secundaria Obligatoria, inclusión.*

Abstract

This article presents musical improvisation as a tool that links the teaching-learning process to the needs of the students that reflect today's society. The fact of having an inclusive school is imperative in the current context, where it is necessary to highlight the importance of establishing interdependent relationships that favour the development of a society where social justice is a reality. To this end, the role played by art is essential as it is crossed by issues of identity, participation and progress, which are essential to achieve an inclusive society. This article presents those aspects which, from the perspective of musical improvisation, contribute to this objective in the work with adolescent students. Thus, a review of the legislation is made in order to justify its presence in secondary education classrooms, the characteristics that define it as an inclusive practice are presented and music therapy is also mentioned as a discipline that arises from music education for students with functional diversity.

Keywords: *Music, improvisation, Secondary School, inclusion.*

1. Introducción

El alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en una etapa en la que experimentan gran cantidad de cambios a nivel fisiológico, psicológico y emocional. La búsqueda de la identidad como individuos es una necesidad que toma fuerza durante la adolescencia al coincidir esos cambios personales con la necesidad de sentirse parte de un grupo. Como dice Garcés (2021), “para existir es preciso poder llegar. Llegar y presentarse: ante los otros y ante uno mismo, pero también como grupo” (p.35).



El famoso “conócete a ti mismo” socrático se hace más palpable durante la adolescencia, periodo en el que la búsqueda de la propia identidad y el forjamiento de la personalidad parte de modelos externos que conduce a fases posteriores de búsqueda interior, de autoconocimiento y consciencia (Galiana, 2017). Uno de los compromisos que a nivel educativo se ha de buscar es el desarrollo integral del alumnado, atendiendo no solo a la adquisición de conocimientos, sino también de capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inclusión y actuación social que les ayuden a desenvolverse en el mundo (Peñalver, 2010).

Pero, ¿cómo podemos contribuir en esa tarea de ayudar a su desarrollo integral ante la diversidad que nos encontramos en cualquier aula de secundaria? Tenemos la responsabilidad como docentes de conocer en profundidad las particularidades de nuestro alumnado con el fin de establecer los objetivos educativos y poder orientar y planificar una respuesta educativa que atienda a sus necesidades. Para ello, es imprescindible la formación del profesorado y el compromiso con los valores de inclusión para suprimir las barreras generadas en los centros escolares. Como expresa Tortosa (2004), “hay que hacer que nuestras escuelas no solo admitan a todos, sino que realmente sean escuelas para todos adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten” (p.1).

La música nos brinda un potencial interdisciplinar, siendo un fin en sí mismo, pero también constituyendo una herramienta a través de la cual trabajar aspectos académicos, personales y sociales. Su marcado carácter multidisciplinar y transdisciplinar conecta la música con ámbitos tan diversos que van desde el mundo del arte hasta dominios científicos, ejerciendo una función social a través de la integración y el enriquecimiento de



todos ellos (López-Íñiguez, Pozo y Pérez, 2020).

Dentro de la infinidad de contenidos que pueden trabajarse en el aula de música de secundaria, la elección de la improvisación como protagonista en el marco de una educación inclusiva no es arbitrario. La presencia de este contenido en la legislación podría ser en sí misma una justificación. Sin embargo, no es la única. La improvisación supone una parte fundamental en el aula de secundaria y, desde el auge de la pedagogía musical en el siglo pasado con autores como Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Martenot o Hemsy de Gainza, la improvisación ha sido contemplada como una herramienta fundamental en el trabajo musical con el alumnado. Además, autores como Robinson (2015) han destacado la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad creativa en la escuela, pues la considera como una parte constitutiva de nuestra condición humana y la base de la adaptación y el progreso como sociedad.

2. La música en Educación Secundaria Obligatoria

Como se ha visto, el alumnado de secundaria se encuentra inmerso en un proceso de cambio, ampliando su capacidad de pensamiento abstracto y desarrollando un sentido de pertenencia a la sociedad. En la recién estrenada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, la música aparece como materia obligatoria dentro de la etapa que nos ocupa. Tal y como refleja el currículo correspondiente, recogido en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria, la música constituye tanto una forma de expresión personal como un lenguaje a través del cual reproducir las realidades culturales pasadas y presentes. El



aprendizaje musical no solo contribuye al desarrollo cognitivo, psicomotor y emocional, sino que adquirir las competencias específicas pasa por el desarrollo de la identidad y recepción cultural, la expresión a través de la creación y la producción artística.

Como señala Pozo (2020), desde que nacemos nos encontramos inmersos en una cultura musical que nos hace apropiarnos poco a poco y de manera implícita de las formas y parámetros musicales que la caracterizan. Se convierte, de esta manera, en un arte cuyo consumo resulta prácticamente inevitable. No obstante, transformarse de un consumidor pasivo a un receptor musical crítico requiere la participación, de diversas formas, en esa disciplina artística.

La música, por su naturaleza y origen, constituye un fenómeno comunicativo y expresivo (Juslin y Sloboda, 2013; en Pozo, 2020). Asimismo, constituye, al igual que todas las artes, uno de los pilares fundamentales de la humanización (Marchesi y Martín, 2014). Su aprendizaje desarrolla sensibilidad, permitiendo trascender las formas de comunicación más tradicionales y hegemónicas, como es el lenguaje verbal, y ofrece, además, experiencias de placer, felicidad y plenitud, generando una sensación de logro en el alumnado.

Dentro de la cantidad de prácticas musicales que pueden llevarse a cabo en el aula, la improvisación permite la creación de producciones artísticas colectivas mediante las cuales el alumnado podrá recrear y proyectar su creatividad y sus emociones, suponiendo un medio de identidad y expresión individual y grupal. En estos procesos emerge la importancia del respeto hacia la diversidad en todas sus formas.



En el marco de la nueva ley educativa se enfatiza la necesidad del aprendizaje por competencias. A continuación, se vincula la improvisación en el trabajo de cada una de las competencias que determinan el perfil de salida al término de la educación obligatoria:

- Competencia comunicación lingüística: a través de la improvisación teatral o vocal.
- Competencia plurilingüe: mediante el uso de diferentes lenguas al aproximarse o participar del discurso musical improvisado.
- Competencia matemática, en ciencia y tecnología e ingeniería: a través de los límites y esquemas que se plantean con las improvisaciones enmarcadas en un esquema dado, al utilizar motivos con intervalos determinados, al emplear formas musicales concretas, etc.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: a través de la acción y la posterior reflexión sobre esa acción, a través de la escucha y el respeto hacia la creación simultánea de los otros.
- Competencia ciudadana: al tratarse de un acto de creación colectiva, al ser necesaria una escucha activa y al respetar y acoger todas las propuestas musicales que surgen durante la improvisación, así como las emociones que emergen de la interpretación musical.
- Competencia emprendedora: puesto que los alumnos pasan de ser receptores a ser generadores y creadores de ideas con contenido musical, extramusical y emocional.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales: la propia improvisación en sí misma es ya un acto cultural, pues forma parte del propio clima del aula, es parte de la



identidad del grupo, pues lo ha generado el propio alumnado. Además, pueden plantearse improvisaciones a partir de elementos musicales de otras culturas, integrando el aspecto intercultural al concepto de inclusión.

- Competencia digital: al poderse plantear propuestas de improvisación con instrumentos y medios digitales, así como la posible futura difusión del producto que nace de la improvisación.

La incorporación de la improvisación en el aula de secundaria no responde únicamente a este marco normativo, sino que constituye una herramienta imprescindible para el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades del alumnado como el fortalecimiento de la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la empatía, la comunicación y expresión de sentimientos, la cooperación, etc. Como elementos fundamentales en la improvisación libre pueden destacarse la preminencia del proceso creativo por encima del producto creado, el fuerte carácter participativo y colectivo, el sonido como único vehículo que guía el proceso de creación, la permeabilidad de un proceso que permite que el espacio, su configuración y sus condiciones acústicas y todos los sonidos interactúen en el discurso (Galiana, 2017).

Se trata, por tanto, de una herramienta cuya importancia dentro de la asignatura de música queda reflejada en la versatilidad para el trabajo de diferentes contenidos y competencias que responden a la necesidad de desarrollo del alumnado adolescente. Además de este trabajo, la improvisación se presenta como un proceso de creación artística inclusivo debido a las características que lleva implícita dicha práctica y que se exponen más adelante.



3. La improvisación como proceso de creación inclusivo

La importancia de dar respuestas educativas inclusivas radica en el derecho fundamental de una educación basada en la equidad, tal y como refleja el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015): “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

De esta forma, para generar prácticas inclusivas, es necesario asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Fernández, 2017). En ese sentido, bell hooks⁵ (2022) expresó que la participación plena de los estudiantes es fundamental en cualquier tentativa de repensar la educación desde la pedagogía del compromiso, estableciendo así la relación mutua entre docente y estudiantes. Son precisamente las formas de participación en la improvisación musical lo que se va a abordar en este apartado.

Si bien diversas prácticas musicales implican la movilización de diferentes capacidades cognitivas, motrices y emocionales que se articulan de manera simultánea, la improvisación se presenta como una tarea abierta con un amplio marco en cuanto a las formas de participación. Las posibilidades subyacentes a la práctica de la improvisación la convierten en una fuente inagotable de recursos mediante los cuales el alumnado se reconoce, afirmando así su identidad como individuo y su identidad colectiva tanto en el proceso como en el resultado de la creación artística. Además, la implicación en un proceso creativo de estas características no depende únicamente de las

⁵ La autora escribía su nombre con minúscula intencionadamente.



capacidades individuales, sino que se genera una interdependencia entre las partes musicales que intervienen al tener que mantener una escucha y ajustar las propias decisiones musicales a las del resto de integrantes teniendo en cuenta diferentes parámetros (timbre, intensidad, estilo, estructura, rol, textura musical, sonoridad, etc.).

En el ámbito musical, la improvisación fue una de las primeras prácticas musicales y ha sido cultivada en la música de todas las épocas y culturas, desde las formas tempranas de polifonía, pasando por la música barroca con un papel decisivo y hasta la música actual (Galiana, 2017). Se trata de una práctica musical con un fuerte compromiso con la creación presente. Hemsy de Gainza (1983), pedagoga musical, definió el concepto de improvisación musical como aquella “ejecución sonora instantánea producida por un individuo o grupo de individuos que abarca desde la libertad total, hasta la sujeción a pautas estrictas, desde la situación espontánea hasta la participación de la conciencia mental” (en Arguedas, 2003, p.11).

El siglo XX marcó un punto de inflexión en la evolución histórica de la pedagogía musical, reflejado en las ideas de pedagogos reconocidos como E. Dalcroze (1865-1950), E. Willems (1890-1978), C. Orff (1896-1982), M. Martenot (1898-1980), Murray Schafer (1933-), Violeta Hemsy de Gainza (1929-), cuyos principios pedagógicos se basan en la libertad, la actividad y la creatividad (Sabatella, 2006). Estos planteamientos pedagógicos, además de tener una dirección hacia el acercamiento de la enseñanza musical a personas con necesidades educativas especiales, incluían e integraban la composición y la experimentación sonora. La improvisación adquirió un papel protagonista, pues fue concebida como una vía de profundización en la música a través del desarrollo de procesos de creación espontáneos. El análisis de la presencia



de la improvisación en los distintos modelos pedagógicos musicales, permiten, como expresa Peñalver (2010) justificar su contribución a la educación:

- Sensibilización ante el consumo indiscriminado de la música.
- Fomento de la autoafirmación y de la capacidad de comunicación: la música y en concreto la improvisación es una manera de utilizar nuestra versión del lenguaje musical expresando sentimientos y emociones.
- Desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás: a través de la improvisación musical el alumno realiza un trabajo cooperativo y potencia su independencia.
- Refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad: la improvisación colectiva necesita de un orden y disciplina en la que la aportación individual contribuye al resultado final.
- Desarrollo de las capacidades de toma de decisiones: el alumno adquiere un concepto más amplio y complejo de la responsabilidad al convertirse en intérprete y creador al mismo tiempo.
- Refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción: a través del análisis del contexto musical, selección de material y creación in situ.
- Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.

Por otro lado, la improvisación grupal supone en sí misma la creación de una cultura propia de aula en la medida en la que lo que se está generando en el proceso creativo nace del alumnado, articulándose la aportación de cada individuo (lo que "tú eres" o expresas) en lo colectivo (creación de lo que "nosotros somos" o expresamos). Esta dinámica fomenta el



reconocimiento y la valoración de la propuesta de los demás integrantes y permite descubrir oportunidades de desarrollo personal, social, académico e incluso profesional.

La identidad a través de la participación se favorece gracias a la amplitud en las formas de proceder que puede suceder en las improvisaciones: diversidad de estilos musicales (respeto hacia la diversidad cultural), de modalidades (con y sin lenguaje verbal; individual, en grupos pequeños o grandes; rítmica, melódica y/o armónica), de timbre (empleo de instrumentos, voz y/o cuerpo a través de la percusión corporal), con o sin base en una idea extramusical, adquisición de roles (interacción homogénea o jerárquica), etc. Establecer una secuencia de trabajo en la improvisación permite al alumnado expresarse a través de la música aplicando de manera progresiva y autónoma los aprendizajes musicales y personales. De esta manera, se responde con integridad a los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación que generen motivación (Alba et. al., 2013).

Por otro lado, se puede hablar de las características propias de la tarea y las metodologías asociadas al trabajo en el aula. Como se ha mencionado, la improvisación constituye una tarea abierta debido a la posibilidad de respuestas que pueden plantearse e implica un aprendizaje desde la práctica. De igual manera, no imponer modelos de representación fija de la música promueve la inclusión y la colaboración como base de un aprendizaje fruto de la interacción social que se da a distintos niveles. Y este debería ser el planteamiento de aprendizaje musical, basado en situaciones en las que se aprenda no solo con otros sino por medio de otros, favoreciendo así la gestión metacognitiva y el aprendizaje constructivo (Monereo y Durán,



2002, en Pozo, 2020) a través de tareas abiertas que no traten de reproducir un sonido pre-producido sino de buscar soluciones a problemas musicales nuevos (Baño, 2018; en Pozo, 2020). Estos planteamientos se asocian también con una de las metodologías más inclusivas: el aprendizaje cooperativo.

Por último, cabe mencionar el enorme impacto que ha tenido la improvisación en relación con las diversas discapacidades, estudiado ampliamente en la disciplina de la musicoterapia (Sabatella, 2006; Bruscia, 2007; Calleja-Bautista et al., 2016; García, 2017; Larrosa, 2018). Esta nace posterior a la educación musical y precisamente las bases que ayudaron a definir la fundamentación teórica de la aplicación terapéutica de la música fueron las primeras experiencias en la enseñanza musical dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales.

4. Conclusiones

Como se ha visto, la improvisación musical es el proceso de creación espontáneo caracterizada por la práctica y la exploración que permite a los estudiantes, independientemente de su condición, participar y expresarse de manera creativa a la vez que desarrollan diversas competencias y habilidades como la atención, la escucha y el trabajo en equipo. Por ello, la garantía de la tríada de la inclusión (presencia, participación y aprendizaje) hace de la improvisación una herramienta que, adecuadamente planteada, garantiza la inclusión educativa.

En primer lugar, se le da al alumnado la oportunidad de participar de un proceso creativo y de expresarse mediante el arte. hooks (2022) recuerda la importancia de compartir espacios culturales diversos, puesto que es desde donde puede producirse una comprensión mutua desde la diferencia. Además, el hecho de que sea una tarea abierta y un proceso de



creación espontánea sitúa a la música como lenguaje inclusivo, no solo porque no precisa del lenguaje verbal (aunque sí puede implicarlo) sino porque su componente físico permite su acercamiento a personas con discapacidad auditiva. Las diversas maneras de participación expuestas en el tercer apartado demuestran también diversas maneras de participar, incluyendo así a todo el alumnado y pudiendo desarrollar habilidades importantes como la atención, la escucha o el trabajo en equipo, entre otras.

En el progreso hacia una sociedad inclusiva es necesario ese trabajo colaborativo. Las conversaciones a través de otros lenguajes y procesos dan lugar a una nueva forma de pensamiento común. Sumado a esto, el hecho de plantear actividades abiertas convierte al alumnado en protagonistas de su propio aprendizaje, siendo partícipes de la construcción identitaria de las escuelas concebidas como espacios para compartir.

Por otro lado, los beneficios de acercar diferentes disciplinas hacen que se pueda romper el enfoque segmentario de áreas de conocimiento, llevando a nutrirse unas de otras. En este caso, se ha mencionado cómo la educación musical y musicoterapia se complementan entre sí, desdibujándose en ocasiones las líneas que las separan y fomentando así las intervenciones educativas interdisciplinarias que ayuden a construir prácticas inclusivas.

Comenzar este tipo de prácticas en las aulas permite generar soluciones que conduzcan a una escuela de calidad mediante el impulso de acciones y proyectos desde la práctica que tiendan a la interseccionalidad y a la normalización de la diversidad, construyendo así un currículo que, de entrada, sea flexible y ordinario para todos, sin excepción (De Alonso, 2021). Esto



implica nuevas responsabilidades para el profesorado que han de adquirirse desde la formación y desde una adecuada reflexión (Schön, 1992).

En conclusión, a través de la improvisación musical se pueden lograr espacios de expresión no hegemónica, de participación colectiva e interdependencia. En palabras de Garcés (2021, p.134) “hacer iguales a los desiguales desde una alianza que convierte la educación en el arte de reunir existencias [...], es decir, aprender unos con otros y unos de los otros, a partir de la conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos. Este es el núcleo de la educación como poética y como política de la existencia”.

Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C.; Sánchez Hípola, P.; Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid.

Arguedas Quesada, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación* 3(2), 1-21. <https://www.researchgate.net/publication/26429734> La improvisación musical y el currículo escolar

Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. Pax México.

Calleja-Bautista, M.; Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Efectividad de la musicoterapia en el trastorno del espectro autista: estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 37(2),152-160.



Cremades Andreu, R. y Lage Gómez, C. (2018). Group improvisation as dialogue: opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity* 31, 232-242. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007>

De Alonso Paz, A. (16 febrero de 2021). Escuelas contra el racismo. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/15/escuelas-contra-el-racismo/>

Del Barrio Aranda, L.; Sabbatella, P. y Mercadal Brotons, M. (2019). Musicoterapia en educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Música Hódie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51723>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1

Echeita, G. y Fernández, M.L. (2017). El contexto educativo. En B. Gutierrez y Á. Brioso (Coord.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres.

Galiana Gallach, J.L. (2017). Los universos imaginarios de la improvisación. ¿Qué nos estamos perdiendo en las aulas de música? La libre improvisación musical: fuente inagotable de inteligencia emocional. En A. Murillo Ribes y M. Díaz Gómez (Coords.), *La mecánica de la creación sonora*, (pp. 73-88). Institut de Creativitat i Innovacions



Educatives de la Universitat de València.

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg
- García Pérez, R.M. (2017). Autismo y Musicoterapia: una perspectiva psicodinámica. *Revista Audición y Lenguaje*, 117, 40-54.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde
- Lage Gómez, C. y Cremades Andreu, R. (2018). Pintando sonidos a través de la improvisación colectiva en educación secundaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 61-82. doi: 10.5209/RECIEM.55090
- Larrosa Sopena, D. (2018). El uso de recursos musicales en la comunicación de niños con trastornos de espectro autista. En *X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, (pp.1-16). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/273.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial
- Peñalver Vilar, J.M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área



de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals*, 64(0), 1-10.

Pozo, J.I.; Puy Pérez, M.; Torrado, J.A. y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por la que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Sabbatella Riccardi, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira, Revista de Ciencias de la Educación*, 20(0), 123-139. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/7767>

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós-MEC.

Tortosa Nicolás, F. (2004). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación Ciencia e Investigación. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25973/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autista.pdf>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*



para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible
4. Naciones Unidas.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>



La educación inclusiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una propuesta didáctica inclusiva en clase de la lengua alemana: aprender historia y cultura través del cine en escuelas oficiales de idiomas.

Ana Chorques Sanz

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

anachorquessanz@alumnos.ucv.es

Resumen

El artículo muestra la evolución y la definición de la educación inclusiva a través de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de régimen especial como son las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Además, se expone el arte del cine como herramienta didáctica para el aprendizaje de la lengua alemana. El séptimo arte puede ser utilizado como medio de transversalidad e interdisciplinariedad entre diferentes campos de conocimiento y valores. Se realiza una propuesta de aprendizaje cooperativo dentro de las aulas de la EOI. El trabajo cooperativo en el aula se torna un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y



un creciente interés por las materias estudiadas. Cabe destacar que el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas es muy diverso, así pues, debemos dar respuesta a todo el alumnado y adaptar los recursos a sus necesidades. En este caso, para aprender la historia y la cultura de Alemania a través de las películas, en concreto, la visualización de la película alemana *Good Bye Lenin!*

Palabras clave *educación inclusiva, lenguas extranjeras, EOI, herramientas didácticas, trabajo cooperativo.*

Abstract

The article shows the evolution and definition of inclusive education through the teaching of foreign languages in special schools such as the Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). In addition, the art of film as a didactic tool for learning German is presented. The seventh art can be used as a means of transversality and interdisciplinarity between different fields of knowledge and values. A proposal is made for cooperative learning in the EOI classrooms. Cooperative work in the classroom thus appears to be an essential instrument for achieving significant learning and a growing interest in the subjects studied. It should be noted that the student body of the Official Language Schools is very diverse, so we must respond to all our students and adapt the resources to their needs. In this case, to learn about the history and culture of Germany through films. Specifically, the viewing of the German film, *Good Bye Lenin!*

Keywords: *inclusive education, foreign languages, EOI, didactic tools, cooperative work.*

1. Introducción

La vida de las personas en la sociedad del siglo XXI está fuertemente influenciada por los medios y la tecnología. Por un lado, están presentes en nuestra vida diaria y por otro lado son accesibles para la mayoría de las personas. Además, no se puede negar que las personas pueden y deben aprovecharse de los beneficios de estos canales digitales con un uso adecuado y con la prudencia que requiere, es decir, extraer la parte positiva



de estos grandes avances en el mundo. De ahí que el arte del cine no sea una excepción dentro de lo que engloba este concepto.

El cine se ha convertido en la industria del entretenimiento por excelencia desde su origen. Por ello, cabe remarcar que las películas producidas a lo largo de los tiempos son algo más que pasatiempos, transmiten un mensaje, transmiten conocimientos culturales, etc. En otras palabras, las películas son el reflejo de una sociedad y una cultura de una época particular. Por ello, las películas son un material didáctico que se viene empleando desde finales de la década de 1970. Si bien durante este largo periodo de tiempo se ha utilizado el cine como herramienta pedagógica, aún existen muchos docentes que no son receptivos a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de este método, (aunque es obvio que el arte del cine está ligado a la historia de un país, idioma y cultura, y es un medio excepcional para motivar y despertar el interés de los alumnos en las clases de idiomas extranjeros). Además, al visualizar películas se aborda simultáneamente los canales visuales, cognitivos y auditivos de aprendizaje del alumnado.

En este artículo se pretende explicar los objetivos que puede alcanzar el docente con el uso del cine en la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando una metodología cooperativa e inclusiva. Por ello, se expondrá la relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). También el cine como herramienta pedagógica y la propuesta didáctica cooperativa para trabajar una película para aprender cultura e historia alemana.



2. La educación inclusiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la EOI

A lo largo de la historia, en la sociedad han existido grupos o personas que, debido a ciertas características particulares, han sido considerados y catalogados como diferentes al resto de la sociedad. Esta etiqueta, lejos de entenderse como un beneficio de los propios grupos humanos, acaba provocando ciertos distanciamientos, diferenciación o separación e incluso exclusión social de este grupo de personas. Este hecho provoca que esta parte de la población no pueda disfrutar de ciertos derechos, privilegios y oportunidades de los que disfruta el resto de sociedad. Según Parrilla (2000), la exclusión de diferentes grupos no se debe solo a nivel social o étnico, sino también, a nivel cultural, de género o de discapacidad.

A nivel educativo, también existe la exclusión de algunos alumnos dentro del aula por no presentar las mismas características que el resto. Por ello, se trabaja día a día para que haya presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Así pues, el modelo inclusivo se ha ido construyendo con el tiempo como el único enfoque desde el que abordar la diversidad en las aulas desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos (Garriga, 2017).

El modelo educativo inclusivo es el único que hoy en día permite corregir las desigualdades y encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, y lograr así una escuela para todos, tanto en los centros ordinarios como en otro tipo de centros. Desde este modelo, se aceptan de forma natural las diferencias entre los seres humanos y, por consiguiente, la diversidad en el alumnado. Esto no supone un problema educativo y/o social, sino justamente al contrario, se entiende como algo positivo y



enriquecedor de la sociedad y para la sociedad. Un claro ejemplo de diversidad son las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) que son centros de titularidad pública dedicados exclusivamente a la enseñanza de idiomas y dependientes de las administraciones educativas, donde los alumnos están tanto en la etapa escolar como fuera de ella, ya que a este tipo de centros se puede acceder a partir de los 16 años.

La educación inclusiva es entendida por autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) en relación a tres variables relevantes para la vida de cualquier estudiante: la presencia, la participación y el aprendizaje. Las aulas inclusivas acogen a todo el alumnado y distribuyen los tiempos de forma más imaginativa. Del mismo modo, realizan y fomentan agrupamientos heterogéneos y cooperativos según los intereses y progresos del alumnado y diversifican el trabajo para su realización individual o en grupo. Pero veamos de una forma estructurada y ordenada cuáles son los rasgos que caracterizan a las aulas inclusivas (Giné, 1998; Parrilla, 2001; Stainback y Stainback, 1992):

- **Filosofía del aula.** La filosofía fundamental de esta y su principio básico es que todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria. La diversidad es valorada, fortalece al grupo-clase y, además, ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.
- **Currículum.** Se diseña de forma que permita al alumnado reconocer sus propios atributos positivos y respetar las características individuales de los otros. Se elaboran objetivos compartidos, trabajando las competencias básicas, definiendo criterios de centro en el desarrollo del currículum o acordando indicadores de evaluación para su seguimiento.



- **Optimización y transformación de los servicios/recursos** materiales y humanos existentes destinados a la Educación Especial. Se replantean los roles del conjunto de maestros de la escuela, por ejemplo, el maestro de Pedagogía Terapéutica puede ser entendido como un miembro más del equipo, el cual puede aportar su formación y experiencia, pero sin suplir la tarea educativa del maestro tutor. Se optimiza el trabajo de todos los profesionales implicados en la educación a través de una mayor cooperación entre docentes, personal de apoyo, familias y alumnado.
- **La participación del alumnado** en el centro, en el aula y en el currículum escolar. Se dota al alumnado de las herramientas necesarias para que sean ellos mismos los que puedan valorar su diversidad y conquistar sus derechos a ser educados e incluidos.
- **El aula ordinaria como marco de referencia para todo el alumnado.** Se fomentan estrategias y métodos que apuestan por la atención de todo el alumnado en el aula ordinaria a través de redes de apoyos naturales (tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo o proyectos de trabajo), mediante la cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas.

Teniendo en cuenta esta caracterización de las aulas inclusivas, podemos analizar y reflexionar sobre aquello que sucede en nuestras escuelas, sobre cómo se plantean las propuestas y orientar o reorientar así nuestras prácticas hacia horizontes de trabajo más inclusivos.

Una vez contextualizado el concepto de educación inclusiva, vamos a presentar las lenguas extranjeras dentro de un aula



inclusiva. Tradicionalmente solo estudiaban lenguas extranjeras aquellas personas con cierto poder adquisitivo y/o las que demostraban tener capacidades intelectuales superiores a la media. Sin embargo, en la actualidad hablan idiomas extranjeros muchas personas y, aunque el español está entre las lenguas más estudiadas de todo el mundo, en general, tanto los centros educativos como los centros de régimen especial, presentan opciones variadas respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras (Doménech, Moliner y Vilar, 2012).

La competencia lingüística en varias lenguas contribuye al enriquecimiento personal, académico y profesional de los ciudadanos ampliando las posibilidades de movilidad y acceso a distintas enseñanzas o puestos de trabajo y favorece el intercambio intercultural y el desarrollo de la competencia plurilingüe. También, el pensamiento crítico y el desarrollo de destrezas para el siglo XXI.

Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de capacitarse para el uso adecuado de los diferentes idiomas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, desde el nivel de iniciación al de usuario competente.

3. El cine como herramienta pedagógica en clase de lengua extranjera

Ha pasado poco más de un siglo desde que se creó el cine, y se ha convertido en un arte, una industria y un fenómeno cultural que recrea manifestaciones creativas de nuestra sociedad. La cinematografía es un vehículo de comunicación social que cuenta historias significativas. Es una forma de representación social, política y cultural. En definitiva, la cinematografía es un reflejo de la sociedad.



El séptimo arte es un medio de expresión artística que transmite emociones e ideas que, en su mayoría, crean un sentido de identificación en el espectador. Por ello, el cine es una herramienta fundamental a la hora de persuadir al espectador. Estos espectadores estarían representados por nuestros alumnos en el contexto de un proyecto o actividades específicas (Sánchez y Leal, 2010).

La película se utilizó por primera vez como herramienta de enseñanza en clases de idiomas extranjeros a fines de la década de 1970 (Burger, 1995: 592; citado en Guse, 2016:12). Por ello, desde sus inicios, el arte del cine ha tenido una tendencia didáctica y moralizadora más que una función lúdica, como han entendido tanto directores como numerosos grupos afines en el mundo cinematográfico. De esta manera, montaron productoras y espacios de proyección para exponer sus diferentes visiones de la sociedad y el mundo a través de este arte.

Por las razones anteriores, el cine se ha utilizado durante décadas como material educativo para representar e ilustrar hechos históricos y sociales, sobre todo porque el pasado puede reconstruirse al recrearlo y, por lo tanto, reproducirlo fielmente. Sin embargo, no es necesario que la película desarrolle un contenido histórico, ético o filosófico específico, sino que cada película esté ambientada en un escenario espacial y temporal, que a su vez evoque marcos espaciales y temporales específicos de las cosmovisiones y percepciones de una sociedad. Al mismo tiempo muestra una cultura o un autor específico. En este sentido, la variedad de posibilidades que ofrece la cinematografía como objeto didáctico es extraordinaria (García, 2007, p.123).

Además, con el gran desarrollo de los medios audiovisuales en las últimas cinco décadas, han logrado constituir uno de los



elementos esenciales para entender nuestra sociedad. Por eso se dice que la sociedad del siglo XXI vive en una cultura visual. Los medios basados en imágenes determinan nuestra vida cotidiana y pasamos mucho tiempo frente a la pantalla con imágenes en la televisión, en los ordenadores o en los teléfonos móviles. Por ello, los medios audiovisuales tienen un papel muy importante en la sociedad actual y son una herramienta educativa.

Según Raya (2010), el uso de las nuevas tecnologías posibilita el desarrollo y la formación de las personas. Se ha demostrado en diversos estudios que los niños y adolescentes en el período que va de la infancia a la adolescencia (tiempo que coincide con el inicio de la escuela) son más capaces de captar o percibir códigos audiovisuales en comparación con los métodos tradicionales. Además, no solo los alumnos de primaria y secundaria, sino también otro tipo de alumnos como los universitarios o escuelas de régimen especial como son las escuelas de idiomas son muy receptivos y activos a los estímulos audiovisuales y sus efectos son muy positivos en términos de aprendizaje. Por ello los docentes no pueden sustraerse a esta realidad y deben asumir un papel activo en ella.

Teniendo en cuenta los últimos planteamientos, hay que asumir la necesidad de formar a los estudiantes respondiendo a las necesidades de la sociedad y proporcionarles conocimientos coherentes, actualizados y pertinentes que permitan el aprendizaje de contenidos interdisciplinarios. La cinematografía es una herramienta educativa que pone los aspectos culturales, artísticos y tecnológicos al servicio del docente.

Por lo tanto, su uso adecuado será un medio que permitirá a los estudiantes desarrollar diferentes competencias (Raya,



2010). Así, la adaptación al medio hoy en día no puede ser una adaptación pasiva, sino que debe ser una adaptación activa. En este sentido, los medios como la televisión, la radio, la prensa o el cine y las tecnologías de la información son herramientas poderosas para el desarrollo individual y colectivo de los educandos, pero solo si su uso está disponible para este fin, es decir, la educación.

El arte cinematográfico puede ser utilizado como medio de transversalidad e interdisciplinariedad entre diferentes campos de conocimiento y valores. Por ello, el séptimo arte puede ser utilizado en diversas materias que complementen o amplíen nuevos conocimientos y conceptos que potencien y potencien el proceso de aprendizaje del currículo; por ejemplo: comprender aspectos de la historia, apreciar la naturaleza o el funcionamiento del cuerpo humano, o el gusto musical de la banda sonora, comprender la riqueza del texto o diálogo en lenguas extranjeras, reflexionar sobre las acciones de diferentes sociedades, valores, etc. (Raya, 2010), de una manera diferente e interactiva que motive a los aprendices y facilite el aprendizaje, ya que muchas veces asociamos el conocimiento con elementos como películas y recordamos lo aprendido.

Según Raya (2010), el cine, como herramienta pedagógica, es una fuente de información y cultura que permite el estudio y la comprensión de referentes sociales, históricos, filosóficos, éticos, así como abordar diferentes contenidos y permitir el análisis de los mismos.

Por tanto, las películas forman parte del objetivo esencial de la educación para el desarrollo humano integral e inciden en la adquisición de valores reflejados en el currículo a través de elementos pedagógicos básicos como la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la



educación para la igualdad, educación ambiental, educación vial, etc. El carácter integral del currículo implica la necesidad de incluir estos elementos pedagógicos, que no se limitan a un área específica, sino que repercuten en los diferentes ámbitos de la vida y en el desarrollo de la personalidad del estudiante (Raya, 2010).

4. Trabajo cooperativo en clase de lenguas extranjeras: una propuesta inclusiva a través del cine

Esta propuesta está basada en una encuesta realizada durante el curso 2020/2021 entre el alumnado en la Escuela Oficial de Idiomas de la ciudad de Alzira. Los alumnos completaron una encuesta sobre una serie de preguntas relacionadas con el aprendizaje de la historia y la cultura del país o países del idioma que estaban aprendiendo, en este caso, el idioma alemán. Los objetivos de esta encuesta eran conocer desde la perspectiva del alumnado el tiempo que dedicaron al aprendizaje de la historia y la cultura alemanas durante el curso.

Debido a la gran diversidad de alumnado que estudia en la EOI, es difícil plantear una propuesta didáctica para poder trabajar la historia y la cultura alemana. Un de las mejores opciones es trabajar estos temas de forma cooperativa. En este caso, la propuesta fue trabajar la película *Good Bye Lenin!* Este film fue elegido porque refleja un escenario espacial y temporal específico de un período concreto de la historia alemana: la caída del Muro de Berlín y la reunificación. Este proceso ha sido bautizado como *Die Wende* (el giro) y, como ha señalado García (2007), el director supo captar fielmente el espíritu de una sociedad en proceso de cambio.

El trabajo cooperativo en el aula se convierte así en un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes



significativos y un creciente interés por las materias estudiadas. Se trata de una metodología que cuenta con una sólida fundamentación y una larga tradición de ensayos controlados que han mostrado también su validez para el tratamiento de los nuevos escenarios y retos educativos, como la creciente diversidad en el aula, la adquisición de competencias, etc. Podemos remitirnos, por ejemplo, a los monográficos dedicados por *Aula de Innovación Educativa* al “Trabajo en grupo” (1992) y al “Aprendizaje cooperativo” (1997), o por *Cuadernos de Pedagogía* a “Colaborar para aprender” (1997) y a “Cooperación y diversidad” (2005), así como a numerosos libros específicos como *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*, obra colectiva editada por Graó en 2003.

Existe un claro consenso, por tanto, entre investigadores, en reconocer la importancia de las estrategias cooperativas en el aula para contribuir a crear un buen clima de aula y a mejorar el aprendizaje en cualquier tipo de tarea o contenido de enseñanza, independientemente del nivel escolar. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en algunos trabajos, su utilización no es frecuente en las clases (Vilches y Gil, 2011). Cabe pues preguntarse por qué no se ha generalizado su uso en las aulas y por qué, incluso, se minusvalora y critica su utilización desde ciertos ámbitos. Analizaremos a continuación cuáles pueden ser los posibles obstáculos para su uso y, sobre todo, las características de las experiencias exitosas en las que conviene inspirarse.

En nuestro caso, la forma de trabajar en el aula sería en grupos de cuatro personas de diferentes edades para poder mostrar diferentes perspectivas de ese momento histórico y así, poder trabajar de forma cooperativa. Además, haciendo



participe a todo el grupo de alumnado, y sin olvidar el aprendizaje entre iguales, a nivel cultural, histórico y de conocimiento de la lengua extranjera. Mientras, el o la docente realiza el papel de observador y guía para realizar las actividades y la proyección de las películas. Se utilizaría:

- Palabras clave para crear mapas conceptuales sobre el tema.
- Material de imagen sobre el tema: imágenes o series de imágenes que no necesariamente tienen que ser extraídas de la película.
- Breve sinopsis del texto del anuncio de una guía de programas, palabras clave para anticipar la especulación oral sobre el contenido, etc.)
- Mostrar el video sin sonido: para introducir el curso de acción o para describir la acción.
- Discusión de información creativa, por ejemplo, tecnología de grabación, luz, sombra, imagen, sonido (habla y música, gestos, expresiones faciales)

5. Conclusión

A lo largo de este artículo se ha expuesto como tema principal la educación inclusiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se ha comentado, el arte del cine es un medio que ha servido como herramienta de enseñanza para desde finales de la década de 1970. Sin embargo, debido a los planes de estudio establecidos actualmente, los docentes no lo usan con frecuencia, pues requiere una planificación detallada para utilizarlo en un aula de lengua extranjera.

El objetivo principal de este artículo ha sido mostrar una forma alternativa de enseñar una lengua extranjera de una



manera inclusiva en una escuela de régimen especial como son las EOI, basada en el arte del cine. Esta metodología de enseñanza pretende dejar atrás las clases magistrales con libros de texto y ejercicios pasivos, para dar paso a la interacción de los aprendices, estimulando el interés por la lengua extranjera y su aprendizaje, ya que la lengua es cultura y el cine puede reflejar la realidad de un país, su lengua y su cultura, al ser este un medio de comunicación social.

La selección de la película *Good Bye Lenin!* se debe a los resultados de las encuestas realizadas entre el alumnado de la escuela oficial de idiomas. Estos aprendices conocían diferentes momentos importantes de la historia de Alemania, pero no la historia reciente de finales del siglo XX, como la caída del Muro de Berlín y la reunificación, proceso que cambió no solo a Alemania a finales del siglo XX sino a toda Europa. Estos hechos históricos no fueron mencionados en ninguna encuesta y se vio como una buena oportunidad para mostrar esta etapa y su trasfondo más social, la vida cotidiana.

Finalmente, conocer la historia y la cultura del país cuyo idioma se puede aprender a través de las artes cinematográficas siempre es una buena opción, ya que aprender un idioma va más allá de su gramática y vocabulario, es también aprender su cultura e historia, si además lamentablemente los planes de estudios establecidos toman muy poco tiempo para esta práctica. Además, el papel del docente sería fundamental para motivar y atraer a los alumnos a aprender nuevos conocimientos, ya que las metas establecidas no se pueden lograr sin motivación.



Referencias bibliográficas

- Carracedo, C. (2009). Diez ideas para utilizar el cine en el aula. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. Universidad China de Hong Kong, Hong Kong. 231-267.
- Doménech, A.; Moliner, L.; Vilar, E. (2012). Una propuesta inclusiva de aula para la enseñanza de idiomas: el apoyo y la colaboración entre iguales. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (71)
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico". *Eikasía. Revista de Filosofía*, año III. En: <http://www.revistadefilosofia.org>
- Guse, J. (2016). *Warum sind Filme ein gutes Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht?* (Thesis for MA in German). University of Iceland. Iceland.
- Sánchez, P. und Leal, A. (2010). "La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera". *Innovación y Experiencias Educativas. Revista Digital*. 26, 1-9.
- Raya, E. (2010). "El cine, recurso educativo". *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7057&s=>
- Ortiz, Á. (2017). *Cinema as a methodological resource in second language classrooms* (doctoral thesis). Universidad de Cantabria. Cantabria.



Programas y metodologías



Comunidades de Aprendizaje: un pequeño cambio para un gran paso hacia la inclusión

Ane Isasi Arruti

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

aneisasi@alumnos.ucv.es

Ana Vázquez Bermúdez

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

avazber@alumnos.ucv.es

Resumen

En estas últimas décadas, nuestra sociedad cada vez es más plural y diversa. Para enfrentar esta situación y garantizar una educación de calidad para todos, es necesario reformar las escuelas, sus políticas y sus prácticas. Uno de los proyectos que más destacan para lograr la Educación Inclusiva son las Comunidades de Aprendizaje. Con una larga lista de beneficios que aportan no solo a los alumnos más desfavorecidos, sino a todo el entorno educativo (alumnado, profesorado, familias, voluntarios, asociaciones culturales, personal no docente entre otros), las Comunidades de



Aprendizaje son el sistema ideal para lograr una buena comunicación, participación, toma de decisiones, superación de barreras, lucha contra las desigualdades y, finalmente, el éxito educativo. Todos estos beneficios se alcanzan mediante la implementación de actuaciones educativas de éxito para aumentar el desempeño académico y mejorar la convivencia. Entre ellas se encuentran las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y la participación de las familias y la comunidad.

Palabras clave: *Comunidades de Aprendizaje, participación, Comunidad Educativa, Aprendizaje interactivo, aprendizaje dialógico.*

Abstract

In recent decades, our society has become increasingly plural and diverse. To address this situation and ensure quality education for all, it is necessary to reform schools, their policies, and their practices. One of the most outstanding projects to achieve Inclusive Education are the Learning Communities. With their long list of benefits, not only for the most disadvantaged students but for the entire educational environment (students, teachers, families, volunteers, cultural associations and non-teaching staff among others), Learning Communities are the ideal system to encourage a good communication and decision making, a wide participation, to overcome barriers, fight inequalities and achieve educational success. All these benefits are reached through a range of successful educational actions to increase academic performance and improve coexistence. Among them are dialogic gatherings, interactive groups and families and community involvement.

Keywords: *Learning Communities, participation, Educational Community, interactive learning, dialogic learning.*

1. Introducción

“Comunidades de Aprendizaje es uno de estos proyectos, caracterizados y basados en las mejores prácticas educativas, que están dando respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento” (Elboj y Oliver, 2003, p. 91). Son una apuesta por la igualdad y la reivindicación de una educación de calidad para



todas las personas (Flecha y Puigvert, 2002). Además de enfrentarse a las desigualdades, tiene como objetivo que todos los alumnos adquieran las habilidades y competencias necesarias para hacer frente a las situaciones y cambios sociales que de manera crítica se dan en nuestra sociedad (Elboj y Oliver, 2003). La responsabilidad de sacar adelante una Comunidad de Aprendizaje no recae únicamente en manos del profesorado, sino también en las de una comunidad educativa participativa: alumnos, profesores, familias, agentes externos... En este artículo se presenta una aproximación a las Comunidades de Aprendizaje, a sus beneficios y a la forma de implementarlas en las escuelas para garantizar la inclusión de todos los niños.

2. ¿Por qué comunidades de aprendizaje?

La sociedad de las últimas décadas se ha caracterizado por ser cambiante y plural. Sin embargo, a pesar de los avances y esfuerzos realizados, el sistema educativo se ha quedado obsoleto y estancado. Es evidente la necesidad de desarrollar nuevas metodologías inclusivas que faciliten a todas las personas, independientemente de su condición, acceder y desarrollar nuevas habilidades y competencias para hacer frente a los rápidos cambios sociales que se están produciendo.

Todavía queda mucho camino por recorrer para conseguir la Educación Inclusiva total. Esta carencia se debe, por un lado, a la falta de organización escolar y, por otro, a la escasez y mala gestión de recursos de apoyo a la inclusión de los centros educativos (Molina, 2015).

La manera óptima de conseguir la inclusión es convertir las escuelas en Comunidades de aprendizaje, siendo los grupos interactivos y la implicación de la comunidad educativa los



elementos clave para alcanzar este proceso de transformación. Las Comunidades de Aprendizaje “se presentan como un proyecto educativo global que pretende transformar no solamente los aspectos asociados a la enseñanza y al aprendizaje, sino al contexto social y cultural en el que está inmersa la propia escuela” (Elboj, Valls y Fort, 2000).

3. ¿De dónde vienen? Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

Como todos los proyectos y metodologías, las comunidades de aprendizaje parten de unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa y son el resultado de una transformación del sistema educativo tradicional que apuesta por las diferencias, la diversidad y la convivencia, haciendo frente, así mismo, a la exclusión social, a las desigualdades y al fracaso escolar (Flecha y Puigvert, 2002).

La primera Comunidad de Aprendizaje, surge en 1978 con *La Verneda Sant Martí*, un centro de educación para personas adultas. Durante años, el CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona) elaboró el modelo de Comunidades de Aprendizaje tras investigar cuál era la manera ideal para lograr el éxito educativo en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Una vez elaborado, el modelo se ofreció a todos los centros educativos que quisieran implementarlo (Sánchez-Aroca, 1999).

Aunque la aplicación del modelo fuese optativa, fue el CREA el que se ocupó del asesoramiento científico de los centros, que iniciaron su transformación en 1995. Dentro de los requisitos a cumplir para seguir este modelo se encontraban la democracia, la pluralidad, la igualdad de género, la lucha contra el racismo y



la flexibilidad (Sánchez-Aroca, 1999; Flecha y Puigvert, 2002).

En el ámbito internacional podemos encontrar tres escuelas que siguieron este modelo educativo (Flecha y Puigvert, 2002):

- *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar): fue la pionera, nació en 1968 en la Universidad de Yale y James Comer fue su propulsor.
- *Accelerated Schools* (Escuelas aceleradas): en 1986. Fueron fundadas por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa.
- *Success for All* (Éxito para todos): creadas en 1987, en Baltimore, por el director Robert Slavin.

Todos estos ejemplos tienen en común la búsqueda y el esfuerzo por una enseñanza de calidad para todos los ciudadanos, buscando la transformación de la escuela y prestando especial atención a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

4. ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?

Diferentes autores definen las Comunidades de Aprendizaje de manera distinta. Flecha y Puigvert (2002) las definen como “un proyecto que va dirigido a centros de primaria y secundaria” y cuyo objetivo es hacer frente a la marginación que sufren algunos niños por su etnia, clase social, estatus económico, género etc. Para ello, se desea conseguir un cambio en el sistema educativo que logre “la utopía de aquella escuela que todo el mundo quiere tener”. Se pretende superar el fracaso escolar y eliminar los conflictos que surgen en los centros.



Elboj y Pérez (2003) se decantan por esta otra definición: “Las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (Elboj y Pérez, 2003).

Además, las Comunidades de Aprendizaje (CCAA) “constituyen prácticas de formación, educación y construcción de conocimiento” con el objetivo de realizar transformaciones en la vida de sujetos y grupos humanos” (Arias, 2018).

Así mismo, Domínguez (2017) entiende que, aunque la sociedad haya cambiado mucho, el sistema educativo se ha quedado estancado y, por desgracia, siguen aumentando el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Por eso, Domínguez defiende que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje quiere cambiar la práctica educativa que se lleva a cabo en los centros escolares para responder de manera igualitaria a las necesidades que pueda tener la población y cumplir así la inclusión educativa.

Las Comunidades de Aprendizaje son, por tanto, “un medio para solucionar estos problemas gracias al aprendizaje dialógico⁶ y a la participación de toda la comunidad educativa y agentes externos en el aula” (Domínguez, 2018, p. 29), siendo su objetivo principal el éxito educativo de todo el alumnado y la mejora de la convivencia en los centros educativos (Obiakor, 2000).

⁶ El Aprendizaje Dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos (Aubert et al., 2008, p.167 citado en Comunidades de Aprendizaje, s.f.).



En el proyecto de CCAA. se modifica la práctica educativa para responder a los retos y necesidades de la sociedad desde la igualdad, favoreciendo las transformaciones sociales. Para ello los esfuerzos únicos de la escuela no son suficientes, necesita el apoyo del profesorado, las familias, el alumnado, asociaciones culturales, personal no docente y voluntariado. Es decir, estas transformaciones solo se darán si participa todo el ámbito educativo (Elboj y Pérez, 2003).

No se pueden superar las desigualdades sin una educación al alcance de todos y todas a través de metodologías que desarrollen y expresen al máximo las capacidades de todo el alumnado mediante el trabajo en equipo, la lectura y el aprendizaje dialógico, las lenguas, el procesamiento y la selección de información y los grupos interactivos. Para ellos es necesario proporcionar un ambiente de aprendizaje estimulante, tanto dentro del aula como fuera, además de la participación de la comunidad (familia, voluntarios...) (Elboj y Pérez, 2003).

Una de las razones por las que hay escuelas que han decidido convertirse en Comunidades de Aprendizaje es el comprobar las evidencias científicas que las investigaciones internacionales han proporcionado a favor de la inclusión educativa y social (Gatt, Ojala y Soler, 2011 mencionado en Molina, 2015). Es evidente que la educación es un elemento clave a la hora de conseguir la transformación de la sociedad (Molina, 2015).

5. Principios y características

A la base de las Comunidades de Aprendizaje encontramos una serie de propuestas y principios (Echeita, 2006). Entre ellos se encuentran:





- El diálogo igualitario: se utiliza para la resolución de conflictos y controversias y para alcanzar los objetivos y las prioridades del centro. En este diálogo igualitario, se presta atención e importancia a la validez de los argumentos de las personas que participan en él, y no al estatus de las personas.
- La creencia de que la clave para una exitosa transformación de los centros está dentro de ellos mismos y no fuera. La escuela tiene el conocimiento y la fuerza necesarios para conseguirlo.
- El uso de grupos interactivos para acelerar, mejorar y potenciar el aprendizaje, sobre todo, de aquellos que están en situaciones de desventaja. Mediante la ayuda, el apoyo y la participación de todas las personas, se puede conseguir la aceptación total de la inclusión y las diferencias tanto dentro como fuera del aula.
- Los esfuerzos por la implicación y participación de la comunidad, y en concreto de las familias. Cuando toda la comunidad participa en la acción escolar, se potencian, enriquecen y posibilitan mucho más los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos.

Todos estos propósitos que presentan las Comunidades de Aprendizaje se fundamentan en unos principios pedagógicos que persigue toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002):

- Crear un ambiente de aprendizaje donde se busquen formas alternativas de organizar las escuelas con el objeto de ofrecer más posibilidades de aprendizaje, alejándose de su organización tradicional.
- Convertir los procesos de enseñanza-aprendizaje en el



eje central de la institución educativa.

- Recalcar la importancia de un buen desarrollo de la autoestima.
- Implementar una evaluación continua y sistemática.
- Fomentar la participación igualitaria en el ámbito educativo.
- Distribuir la administración y la gestión del centro escolar.

6. La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje

Para que una escuela ordinaria se transforme en una Comunidad de Aprendizaje, hay determinadas fases que se deben cumplir y que forman parte de un proceso meditado, intencionado y consensuado por todo aquél que participe en dicho cambio. Diferentes autores destacan unas fases básicas hacia la transformación, que dura, en total, entre dos y tres años. Las primeras 5 fases se podrán llevar a cabo en un curso escolar y el resto se puede prolongar hasta un periodo de dos años más (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj, Valls, y Fort, 2000):

Sensibilización: en esta fase se analizará el entorno y la comunidad del centro educativo (familias, profesorado, habitantes del barrio, etc.), con el objeto de concienciar a todos acerca de los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje. Los principales participantes en esta primera fase serán el equipo directivo y el claustro de profesores, con la colaboración de las familias.

Esta fase de sensibilización contempla un mínimo de 30 horas de sesiones informativas dirigidas a todos los actores sociales implicados. Se discutirá, se reflexionará y se analizarán el contexto social, los procesos educativos y formativos y los cambios fundamentales para la transformación. También se



hará hincapié en concretar los conocimientos que los alumnos deben obtener para hacer frente a las situaciones de desigualdad social y desenvolverse así de manera exitosa en todas las áreas de su vida.

Toma de decisión: en esta fase se debe llegar a un acuerdo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, que deben comprometerse a la puesta en marcha del proyecto. Esta decisión exige un consenso de toda la comunidad involucrada a través del diálogo, y un ejercicio de formación para conseguir una actuación más comunitaria y democrática.

Los requisitos necesarios para el desarrollo de esta fase son (Flecha y Puigvert, 2002):

- El 90% del profesorado debe estar a favor del proyecto.
- Se debe llegar a un acuerdo por parte del equipo directivo.
- Es necesaria la aprobación por parte del consejo escolar y por asamblea organizada por la AFA (asociación de familiares)
- Se precisa una decisión de la Dirección General que dote al centro de autonomía.

El sueño: en esta fase, se diseñará el centro educativo ideal de todas las personas que participan en él. Se elaborará en grupos pequeños y por todos los ámbitos que deseen participar (profesores, alumnos, familiares, voluntarios...), con el objeto de llegar a un consenso sobre el centro ideal para todos, dentro del entorno del aprendizaje dialógico. Uno de los mayores objetivos de las CC.AA es transformar la escuela y su entorno social en una utopía de “un proyecto educativo igualitario”.

Análisis del contexto y selección de prioridades: En esta fase se analizarán las necesidades del centro (alumnado,



familias, profesorado) y sus contextos, con el fin de decidir cuáles son las prioridades más urgentes, relevantes y compartidas por toda la comunidad. Este proceso va acompañado de una reflexión social de la escuela y su entorno.

Planificación y activación del plan de transformación: en esta fase se creará una serie de grupos con la intención de llevar a cabo todas las decisiones consensuadas en el plan de selección de prioridades.

Estas últimas 3 fases se pueden considerar simultáneas, ya que ocurren al mismo tiempo en el proceso de consolidación.

Proceso de investigación y aplicación pedagógica: en esta fase se definirán y afianzarán las acciones concretas para la mejora pedagógica y se compartirán conjuntamente los resultados.

Fase de formación: En esta fase se diseñarán los planes de formación dirigidos al voluntariado, al profesorado y a las familias con el fin de facilitar su participación en el proceso formativo.

Evaluación: Su principal objetivo es mejorar la propuesta de intervención, y por ello, será un proceso continuo y permanente.

7. Actuaciones educativas de éxito

Para optimizar el proceso de transformación y los beneficios de las Comunidades de Aprendizaje, han de implementarse ciertas Actuaciones Educativas de Éxito: “prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas” (Comunidades de Aprendizaje, s.f.). Estas son algunas de las actuaciones de éxito que los autores destacan (Millán, Martínez, Sánchez, y Juste, 2015; Flecha y



Puigvert, 2002; Comunidades de Aprendizaje, s.f.):

Tertulias dialógicas: Consisten en una construcción colectiva de conocimiento a través del diálogo sobre clásicos de la literatura universal. Esto genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en la construcción de nuevos conocimientos a través de un discurso dialógico en el que todas las opiniones y aportaciones tienen el mismo valor. Esta metodología tiene como objetivo la aproximación directa de los alumnos sin ningún tipo de distinción.

Las tertulias dialógicas son un ejercicio de respeto y de escucha igualitaria que mejora la expresión oral y la comprensión lectora y aumenta el vocabulario.

Grupos interactivos: son pequeños grupos de trabajo en los que se divide la clase, cada uno tutorizado por un adulto. Todos los grupos deben ser heterogéneos (en cuestiones de género, habilidades de aprendizaje, origen cultural o religioso...) para optar por un aprendizaje sin discriminación y centrado en la interacción entre los alumnos, además de con los profesores y personas adultas que entren en el aula (voluntarios, familiares...). Se busca la cooperación, el trabajo en equipo, el aprendizaje entre iguales y el intercambio de conocimientos, entre otros.

Además, cada grupo realizará una actividad distinta, para mantener la motivación, el interés y la implicación del alumnado en todo momento. Una vez terminen la actividad, los grupos se irán rotando para realizar una tarea diferente con un nuevo adulto que los supervisará.

Participación de la comunidad y las familias: la participación de las familias tiene como objetivo acercar a toda la comunidad (familia, instituciones, asociaciones...) al entorno



educativo, haciendo que obtengan el compromiso de escuchar, comprender, apoyar y favorecer las iniciativas educativas que se lleven a cabo. Su intención es aportar un proyecto global, consensuado con todo el entorno educativo, que potencie la transformación social, la educación y la “conquista experimental rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sana por parte del niño” (Millán, Martínez, Sánchez, y Juste, 2015).

Además de estas, también se consideran *Actuaciones Educativas de Éxito*: la formación de familiares, las bibliotecas tutorizadas, los modelos dialógicos de prevención y resolución de conflictos y la formación pedagógica dialógica.

8. Resultados y conclusiones de las Comunidades de Aprendizaje

Cuando estas actuaciones de éxito se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, son muchos los resultados beneficiosos que se perciben en ellas. A pesar de ser un proyecto enfocado al beneficio del alumnado más desfavorecido, hay que tener en cuenta que las decisiones se enfocarán a todo el alumnado presente y, por lo tanto, todos los ámbitos educativos sentirán su repercusión positiva (Elboj y Oliver, 2003; Comunidades de Aprendizaje, s.f.):

- El ambiente se enriquece de la participación, la reflexión y el diálogo que se producen con todos los agentes sociales presentes (alumnado, familiares, fundaciones, entidades, claustro de docentes, equipo directivo...).
- Los educandos consiguen nuevas vías de aprendizaje, formación y enseñanza, superando así las barreras sociales, los prejuicios y las expectativas desfavorables.
- Se enriquece el ambiente escolar mediante la participación familiar, potenciando así las capacidades



máximas de los alumnos y mejorando, consecuentemente, los resultados académicos, además de favorecer la convivencia.

- Baja notablemente el fracaso escolar, así como el número de alumnos que repiten curso y abandonan el sistema educativo.
- Se mejora la autoestima, el respeto y la comunicación, haciendo partícipes a los alumnos de las decisiones del centro.
- Aumenta la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Arias, E. (2018). Comunidades de aprendizaje: una problematización de su alcance educativo en contextos de exclusión. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 6, 65-77

Domínguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39.

Comunidades de Aprendizaje. (s.f.). *Actuaciones Educativas de Éxito*. Comunidades de Aprendizaje.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ed. Narcea Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 17(3), 91-103.

Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de



aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 12(1-2), 129-141.

- Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación* (1) 1, 11-20.
- Millán, C. M., Martínez, M. M., Sánchez, L. H., & Juste, A. M. C. (2015). Las comunidades de aprendizaje: análisis de su conocimiento y aplicación en la ciudad de Soria, España. *Revista Inclusiones*, 2 (1), 229-247.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392.
- Obiakor, F. E. (2000) Transforming Teaching- Learning To Improve Student Achievement, ED452178.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools – La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335. Doi: 10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831



DMI - Diseño de materiales inclusivos digitales en educación infantil

M. Tamara Polo Sánchez
Universidad de Granada
tpolo@ugr.es

Marta Aparicio Puerta
Universidad de Granada
martaap@ugr.es

Miriam Hervás Torres
Universidad de Granada
miriamhervas@ugr.es

Carolina Fernández Jiménez
Universidad de Granada
carolina@ugr.es

María Santamarino Sancho
Universidad de Granada
mssancho@ugr.es



Sophie Talbutt

Universidad de Granada
sophietalbutt97@gmail.com

Andrea Tovar Martín

Universidad de Granada
andreatovar@correo.ugr.es

Paula Peregrina Lao

Universidad de Granada
pperegrinalao@correo.ugr.es

Lidia María Ávila Zurita

Universidad de Granada
avilazurita@correo.ugr.es

Resumen

Entre las variables que influyen en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en los centros educativos destacan las actitudes de los miembros de la comunidad (Frazier et al., 2004). El rol del docente es una pieza clave, puesto que la actitud y las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan discapacidad, influyen positiva o negativamente en su autoestima, motivación y aprendizaje (Sales et al., 2001). En este sentido, la capacitación del profesorado hacia la inclusión educativa, tanto en actitud como en prácticas pedagógicas, es un aspecto necesario y fundamental para conseguir la inclusión educativa en todos los centros escolares (Gómez et al., 2017). A ello hay que añadir que trabajar las actitudes de los docentes en Educación Infantil supone una acción preventiva de primer orden, que adquiere más importancia si cabe, debido a que son los primeros con los que contacta el niño, con discapacidad o sin ella, dentro de la educación reglada. Conscientes tanto de la influencia de las actitudes en Educación Infantil, para llevar a cabo la atención a la diversidad, como de la importancia de la formación en estas, se realizó una experiencia, desarrollada en cuatro cursos académicos. Se planteó el diseño de materiales, concretamente cuatro ediciones de la colección Guías Inclusivas en Educación Infantil.



Además, se creó un repositorio de recursos didácticos inclusivos, en el que tendrían cabida dichos materiales, bajo el título PROCREADI (Programa para Crecer con Actitudes Positivas hacia la Discapacidad en Educación Infantil).

Palabras clave: *Actitudes, educación infantil, inclusión, materiales digitales, programa.*

Abstract

Among the variables that influence the development of inclusive models of attention to diversity in educational centers, the attitudes of the members of the community stand out (Frazier et al., 2004). The role of the teacher is a key piece, since the attitude and expectations that they show towards students with disabilities will positively or negatively influence their self-esteem, motivation and learning (Sales et al., 2001). In this sense, the training of teachers towards educational inclusion, both in attitude and in pedagogical practices, is a necessary and fundamental aspect to achieve educational inclusion in all schools (Gómez et al., 2017). To this we must add that working on the attitudes of teachers in Early Childhood Education supposes a preventative action of the first order, which becomes even more important, if possible, because they are the first with whom the child comes into contact, with or without disabilities, within regulated education. Aware of the influence of attitudes in Early Childhood Education, to carry out attention to diversity, as well as the importance of training in these, an experience was carried out, developed in four academic years. The design of materials was proposed, specifically four editions of the Inclusive Guides in Early Childhood Education collection. In addition, a repository of inclusive teaching resources was created, in which these materials would have a place, under the title PROCREADI (Program to Grow with Positive Attitudes towards Disability in Early Childhood Education).

Keywords: *Attitudes, early childhood education, inclusion, digital materials, program*

1. Introducción

En la actualidad, los sistemas educativos se enfrentan al reto de convertirse en escuelas inclusivas que faciliten y apuesten



por una educación de calidad sin exclusiones. Esto implica la transformación del conjunto del sistema educativo, y exige involucrar de manera activa y participativa a toda la comunidad. Así, de la percepción que tengan los miembros de la comunidad educativa frente a la inclusión dependen las medidas, las estrategias y procedimientos que se pongan en marcha para hacerlo efectivo (Sandoval, 2009). Un gran número de estudios han tenido como eje la influencia de las actitudes hacia la discapacidad en la inclusión de este colectivo (Fernández-Batanero, 2008; Gallego y Rodríguez, 2002; Sánchez-Palomino y Carrión, 2002), constituyéndose en la actualidad en uno de los tópicos de mayor interés.

Se ha indagado en las actitudes de compañeros y pares de las personas con discapacidad, afirmándose que estas tienen un efecto importante no solo en el desarrollo del autoconcepto de la persona con discapacidad, sino también en su proceso de socialización (Flórez et al., 2009; Polo y López-Justicia, 2005). Sin embargo, un punto clave para favorecer la inclusión la constituye el docente. En concreto, la formación del profesorado se ha identificado como factor de influencia en las actitudes del maestro (Stauble, 2009). Se han realizado trabajos que han puesto de manifiesto que la información sobre la discapacidad recibida a lo largo de la formación universitaria podría ser uno de los determinantes de las actitudes (Carberry et al., 1981; Reina, 2003) destacándose que un mayor nivel de información y formación se relaciona con actitudes más positivas (García y Alonso, 1985; Mestre et al., 1996; Verdugo et al., 2002).

En el contexto universitario se han realizado un gran número de estudios (Comes et al., 2011; Martínez y Bilbao, 2011; Mayo, 2012; Polo et al., 2020; Rodríguez-Martín y Álvarez, 2015; Sánchez, 2011; Soto, 2007) que apuntan a la necesidad de incrementar la formación docente con respecto a la



discapacidad, con objeto de disminuir los niveles de malestar docente y asegurar una educación de calidad para este alumnado (Comes et al., 2011; Garabal-Barbeira, 2015; Mayo, 2012). Significativamente, en trabajos en los que se han comparado las actitudes de diferentes miembros de la comunidad universitaria se han hallado diferencias (Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez, 2015; Sánchez, 2011). Por ejemplo, Polo et al. (2017) en un estudio desarrollado en la Universidad de Granada en el que participaban estudiantes con y sin discapacidad, profesorado y personal de administración y servicios, encontraron que existían diferencias según el colectivo, siendo más favorables las actitudes de los docentes universitarios, por tanto los participantes que contaban con mayor formación.

En la etapa de Primaria, aunque se han encontrado actitudes de los maestros hacia la discapacidad en general positivas (Álvarez et al., 2005; Bermúdez y Navarrete, 2020; Batsiou et al., 2008), la falta de recursos y estrategias adecuadas, han sido señalados como principales obstáculos. Por otra parte, en Secundaria, se ha hallado que los docentes con más alto nivel de formación mostraban una actitud más positiva (Ryan, 2007; Sandhu, 2017). Las investigaciones llevadas a cabo por Avramidis et al. (2000), Bermejo et al. (2012) y Llorens (2012) que han analizado las actitudes de profesores de primaria y secundaria han incidido de igual modo, en la importancia de la formación inicial para el apoyo de docentes a la inclusión.

Sin embargo, la etapa educativa en la que menos se ha investigado, y cuyos resultados han sido menos concluyentes ha sido en la Educación Infantil (Gal et al., 2010; Gemmell-Crosby y Redditi, 1994; Kwon et al., 2017; Polo y Aparicio, 2018; Santiago y Marrero, 2003). Entre estos trabajos, el de Gemmell-Crosby y Redditi (1994) encontró que cuanto más satisfechos



estuvieran los docentes con el nivel de apoyo y capacitación que recibieron en material de inclusión, más positivas eran las actitudes que tenían con respecto al concepto de inclusión. Igualmente se halló que aquellos que tenían una mayor autopercepción de la competencia en la enseñanza de esta población tenían actitudes más positivas hacia la inclusión. Kwon et al. (2017) examinaron la relación entre la experiencia de los maestros con los niños con discapacidad (es decir, la educación, la formación especializada, los años de experiencia laboral), y sus actitudes hacia los mismos. La formación previa y específica del docente, así como el contacto con personas con discapacidad se relacionaría con actitudes positivas.

Por consiguiente, para que la inclusión educativa se lleve a cabo, no es suficiente la implantación de leyes, sino que además son fundamentales las actitudes que los docentes tienen hacia la discapacidad, ya que estas pueden llegar a ser una de las barreras más importantes para el alumnado. Cobra especial interés en la etapa de Educación Infantil, dado su marcado carácter preventivo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). La etapa de Educación Infantil destaca por su relevancia en cuanto al desarrollo de la persona, ya que en ella los menores están empezando a configurar su identidad, a conocer el mundo que le rodea y a sentar las bases de los aprendizajes posteriores (Franco et al., 2012; Santos y Bolsanello, 2012). Favazza y Odom (1997) apuntan a que las actitudes acerca de personas con discapacidad se forman desde los 4 o 5 años, y a menudo son negativas.

Bajo el prisma de la teoría de la Acción Favorable (Ajzen & Fishlein, 1980), la actitud se define como una evaluación general o un sentimiento global, favorable o no hacia un comportamiento o cuestión. Las actitudes en cuanto son evaluaciones afectivas, muestran significado y juicio, por lo que están abiertas al cambio



a través de la reflexión y además son educables (Escámez et al., 2007). La modificación de las actitudes favorecería una situación de igualdad y la integración social efectiva de las personas con discapacidad (Verdugo y Arias, 1991), por tal razón, resulta necesario conocer y evaluar las actitudes hacia la discapacidad para el desarrollo de programas que hagan posible el cambio de actitudes. Existe bibliografía especializada con un importante número de programas de cambio de actitudes, implementados principalmente en entornos escolares (primaria, secundaria y universidad), que han demostrado ser altamente eficaces, tanto para estudiantes (Aguado, et al., 2003; Aguado et al., 2008; Aguado et al., 2004; Alcedo, 2011; Reina, 2003) como para docentes o futuros docentes (Campbell et al., 2003).

Hay que precisar que en España no disponemos de programas sólidos sobre los que se haya probado la eficiencia en la reducción de actitudes negativas. Entre los realizados en el contexto anglosajón, Esposito y Peach (1983) indagaron en los efectos positivos del contacto directo y estructurado con personas con discapacidades severas, y en los beneficios de las interacciones con sus compañeros. Diferentes investigadores han examinado los efectos de contacto, lectura de libros y debates, como una estrategia eficaz para promover la aceptación de la discapacidad (Cooper, 2003; Favazza y Odom, 1997; Meyer y Ostrosky, 2016).

Por tanto, como subyace a la Teoría del Contacto (Allport, 1954), la experiencia directa entre personas con y sin discapacidad parece constituir la base para construir y cambiar creencias y, por tanto, comportamientos. En esta vía, las estrategias que se han mostrado más eficaces para promover el cambio de actitudes hacia la discapacidad han sido el contacto directo y la información (Flórez et al., 2009; Pérez et al., 2012; Rello y Garoz, 2014; Slininger et al., 2000). Pero también se ha



sugerido que para la mejora de las actitudes del alumnado, no es suficiente el contacto directo con el alumnado con discapacidad, sino que hay que potenciar las actitudes y trabajarlas mediante programas (Aguado, et al., 2004; Borrás et., 2005; Flórez, et al., 2009). Es por ello, que en la experiencia que se describe en el presente artículo se presentan una serie de materiales inclusivos, que se pondrán en práctica a través de un programa. La intervención a edades más tempranas puede ser más eficaz pues las actitudes no están tan consolidadas, y contamos con una mayor plasticidad en los niños a la hora de intervenir para modificar. Además, y dado que la inclusión de los niños con discapacidad se realiza desde los primeros niveles de la escolarización, y que la gestación y consolidación de las actitudes también aparece en estas etapas, cuanto más pronto se intervenga menor dificultad entraña su modificación (González, 2011).

En suma, como se desprende de la revisión bibliográfica realizada observamos de un lado, que el papel del profesional que interviene es de gran importancia, pues el modo como el profesor responde es fundamental para transformar la educación, y de otro, que existe la posibilidad de mejorar las actitudes del profesorado y, por ende, del alumnado.

De esta forma, a través de esta experiencia se propone la realización y puesta en marcha de una serie de medidas que fomenten la mejora de las actitudes de los docentes y del alumnado, hacia la discapacidad en general. Conscientes tanto de la influencia de las actitudes en Educación Infantil para llevar a cabo la atención a la diversidad, como de la importancia de la formación en estas, se plantea la siguiente experiencia que seguidamente se describe. Dicha experiencia parcialmente, se ha llevado a cabo, y se desarrolla en cuatro cursos académicos 2019/2020 - 2020/2021 - 2021/2022 y 2022/2023 (pendiente de



convocatoria).

Los objetivos serían los siguientes:

- Diseñar un material estructurado para la prevención temprana, y por tanto promoción de actitudes positivas hacia la discapacidad en la comunidad educativa de Educación Infantil (segundo ciclo). Concretamente, en cada edición se han diseñado guías inclusivas para trabajar en esta etapa (discapacidad auditiva, visual, motora, discapacidad intelectual).
- Creación de un repositorio de recursos didácticos web inclusivos (PROCREADI).
- Puesta en marcha de la web del "Programa para Crecer con Actitudes Positivas *hacia la Discapacidad en Educación Infantil* (PROCREADI)". Este objetivo se pretende alcanzar durante el curso 2022/2023.

2. Metodología

La línea de investigación que se presenta comprendería cuatro etapas, que han venido siendo desarrolladas en diferentes convocatorias/cursos académicos:

- Una primera fase de diseño y estructuración de la Colección de Guías Inclusivas.
- La segunda fase, tuvo por objeto la creación de un repositorio de recursos didácticos inclusivos (Convocatoria de Ayudas del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Plan Propio de la Universidad de Granada 2020, DMI - II).
- La tercera fase corresponde a la edición de las dos últimas guías inclusivas, y la consolidación del repositorio, para su aplicación en forma de programa:



Programa para Crecer con Actitudes Positivas hacia la Discapacidad en Educación Infantil (PROCREADI) (Convocatoria de Ayudas del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Plan Propio de la Universidad de Granada 2021, DMI – III).

- En la *cuarta fase* se participará en una nueva convocatoria de proyectos (Convocatoria de Ayudas del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Plan Propio de la Universidad de Granada 2023, DMI IV), y se implementará el programa en diferentes centros educativos de Granada. Los beneficiarios serían los centros de Educación Infantil (0-6 años) de Granada y provincia, entre los que se seleccionarán a los maestros y educadores, al alumnado (5 años) y a sus familias. También la administración educativa, por el cumplimiento de su función de servicio social, y su contribución en la formación de docentes y alumnos. Se pretende trabajar con una muestra representativa del profesorado, dada su extensión geográfica y el tamaño de la población.

3. Resultados

En las diferentes convocatorias en las que se ha llevado a cabo el proyecto se han diseñado varias propuestas, unos materiales estructurados para la prevención temprana. Concretamente para la promoción de actitudes positivas hacia la discapacidad para toda la comunidad educativa de Educación Infantil, se ha diseñado una colección de guías inclusivas.

En la primera edición de las guías inclusivas en Educación Infantil se elaboró de forma pionera el documento titulado: “Guías Inclusivas en Educación Infantil. La discapacidad auditiva a través de un cuento inclusivo” (Polo et al., 2020).



La segunda edición de las guías inclusivas en Educación Infantil se centró en discapacidad visual, y la tercera en la discapacidad intelectual (Polo et al., 2022). La última edición de la colección de las guías inclusivas en Educación Infantil aunque supone la culminación y recopila a todas las discapacidades, fija su atención en la discapacidad motora (Polo et al., 2022).

Cada guía/documento, contiene una serie de Orientaciones teóricas para el docente que le permitirán el abordaje conceptual en el aula de Educación Infantil de la discapacidad auditiva, visual, física e intelectual. Se trata de una serie de cuestiones que conviene trabajar con el alumnado, de cara a conocer la forma en la que estos niños la presentan. Posteriormente, se utilizarán como herramientas los Cuentos inclusivos. Concretamente se presentan cuatro cuentos correspondientes a cada edición de las guías: “El cole de Lupe”, “La fiesta de cumpleaños”, “Un día en la granja” y “La fiesta fin de curso”. En cada cuento, Lupe la protagonista, una niña de 5 años, nos trasladará a una situación en la que se describen sus divertidas vivencias con una serie de personajes con y sin discapacidad (Jimena, Martina, Manu, Daniel, Jaime y Clara). De manera lúdica, nos trasmite su visión, un enfoque positivo de lo que los adultos conocemos por discapacidad. Finalmente, se elaborarán una serie de Actividades, con las que de forma práctica se profundizará en la temática específica de la discapacidad.

Al mismo tiempo, para la puesta en práctica de estos materiales en el aula de Educación Infantil, se ha diseñado una página web bajo el título PROCREADI (procreadi.org), *Programa para Crecer con Actitudes Positivas hacia la Discapacidad en Educación Infantil*. En dicha página se digitalizará el contenido de las guías.

Figura 1





Página web PROCREADI (procreadi.org)



En la ventana principal de PROCREADI se pueden visualizar diferentes enlaces:

- En el enlace **“INICIO”** se presentan los **Objetivos** del programa. Se agrupan diferenciados para los estudiantes, docentes y/o familias que participen en el programa.
- El apartado **“PROGRAMA”** contiene una infografía en la que se da cuenta de las *Orientaciones* teóricas, *Cuentos* inclusivos y *Actividades* diseñadas con Genially, que incluye el mismo.
- **EQUIPO:** el equipo del proyecto, coordinado por María Tamara Polo Sánchez, en la actualidad está integrado por docentes y estudiantes, con dilatada experiencia en atención a la diversidad, literatura e ilustración en infantil: Marta Aparicio Puerta, Lidia María Ávila Zurita, Carolina Fernández Jiménez, Mirian Hervás Torres, Paula Peregrina Lao, María Santamarina Sancho, Sophie Talbutt y Andrea Tovar Martín.
- **CONTACTO/PARTICIPA:** en este apartado, **Solicitud** de acceso, se encuentra el formulario de participación para los docentes y familias que deseen formar parte del estudio. Una vez que cumplimentan dicho formulario, mediante una



clave de acceso podrán acceder al área privada del programa.

En dicha área, la primera vez que acceden deben cumplimentar un cuestionario, en el que se realiza una evaluación de sus actitudes hacia la discapacidad. Posteriormente, podrán acceder al contenido de todo el programa que aparece organizado en cuatro grandes bloques, correspondientes a las distintas discapacidades: Discapacidad auditiva, visual, intelectual y motora.

4. Conclusión

La Educación Infantil comprende una de las etapas de mayor relevancia en cuanto al desarrollo de la persona, ya que en ella los menores están empezando a configurar su identidad, conocer el mundo que le rodea, y sentar las bases de los aprendizajes posteriores. Además, este período educativo supone una de las fases donde el principio de equidad y el efecto compensador de posibles desigualdades resulta más efectivo, contribuyendo a la mejora de su futuro personal y académico. Es preciso fomentar la cualificación del profesorado, promoviendo la reflexión sobre la práctica de sus aulas. Se trata de una realidad que ha de ser conocida por toda la comunidad educativa. Todos los agentes deben desarrollar estrategias adecuadas para que el sistema educativo sea cada vez más inclusivo, en este sentido, el material resultante pretende ser una herramienta de utilidad para su implementación en el aula.

El fin último de todas las tareas que se abordarán en el proyecto es dotar de herramientas a los docentes, y por tanto a los centros que quieran poner en marcha propuestas en sus centros para la lucha contra la discriminación, en pro de la inclusión.



Referencias bibliográficas

Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. <http://www.psicothema.com/pdf/3048.pdf>

Aguado, A.L., Alcedo, M.A. y Flórez, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en el entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 673-704. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=790285>

Alcedo, M.A. (2011). Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de educación primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 106-107.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. Doubleday Books.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intentions of Greek and Cypriot primary



education teachers toward teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.

Bermejo, M.L., Fajardo, M.I., Ruíz, M.I., Vicente, F., Borrachero, A.B. y Brígido, M. (2012). Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad y las diferencias entre los colectivos de primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 19-28.
<http://www.infad.eu/revista/ACTITUD%20DEL%20PROFESORADO%20ANTE%20LA%20INTEGRACION%20DEL%20ALUMNADO.pdf>

Bermúdez, M.M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1).
<https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

Borrás, R., Herrero, S., Navarro, M. y Sebastián, M.T. (2005). *NEEDD en la Universidad*. Jornades de Foment de la Investigació. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/8.pdf>

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal Intellectual Disability*, 28(4), 369-379.
DOI:10.1080/13668250310001616407

Carberry, H., Waxman, B. & Mckain, D. (1981). An in-service workshop model for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 26-28.



Comes, G., Parera, B., Vedriel, G. y Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: la opinión del profesorado. *Innovación educativa*, 21,173-183.

Cooper, D. (2003). *Promoting disability awareness in preschool* [Tesis doctoral, Purdue University].
<https://search.proquest.com/docview/305307085>

Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Octaedro.

Esposito, B. G. & Peach, W.J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49(4), 361-363.

Favazza, P.C. & Odom, S.L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3) 405-418.

Fernández-Batanero, J.M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas educativas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos*, 30(19), 7-32.

Flórez, M.A., Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf

Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of



children with disabilities: Teacher's Attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Pirámide.

Garabal-Barbeira, J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidade da Coruña. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 11-19. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.11.220

García, J.N. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667387>

Gemmell-Crosby, S. & Reddity, J. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 29(4), 279-290.

González, R. (2011). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].

Kwon, K., Hong, S.Y. & Jeon, H.J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>



Llorens, A.J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, 17, 209-227. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13>

Mayo, M^a. E. (2012). *La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador*. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/emayo2.pdf>

Martínez, M.A. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 42(4), 50-78.

Mestre, J.M., Guil, M^a.R., Marcilla, A., Aguilar, M., y González, D. (1996). El nivel de información como determinante de las actitudes hacia la deficiencia mental en familiares de deficientes mentales. *Revista de Educación Especial*, 22, 17-25.

Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an affective intervention on friendship of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 200-210. DOI: 10.1177/0271121415571419

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Education Development*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Pérez, J., Ocete, C., Ortega, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y



aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 258-271. DOI:10.5232/ricyde2012.02905.

Polo, M.T. y López-Justicia, M^a.D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 121-132.

Polo, M.T., Chacón-López, H., Caurcel, M.J. & Valenzuela, B. (2020). Attitudes towards Persons with Disabilities by Educational Science Students: Importance of Contact, Its Frequency and the Type of Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1716960

Polo, M.T., Fernández, C. y Fernández, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability Development*. DOI: [10.1080/1034912X.2017.1406066](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066).

Polo, M. T., Hervás, M., Fernández, C., Tovar, A. y Aparicio, M. (2020). Diseño de Materiales Inclusivos: Herramientas para el desarrollo de Actitudes Positivas en Educación Infantil. En J.J Gázquez, M.M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón, M. Sisto, R.M. Del Pino y B.B. Tortosa (Comp.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 287-296).



Dykinson.

Polo, M. T., Santamarina, M., Aparicio, M., Tovar, A., Fernández, M., Fernández, C. y Hervás, M. (2020). *Guías Inclusivas en Educación Infantil: La discapacidad auditiva a través de un cuento inclusivo*. Editorial Círculo Rojo.

Polo, M. T., Aparicio, M., Santamarina, M., Hervás, M., Fernández, C., Tovar, A., Pelegrina, P. y Ávila, L.M. (2021). *Guías Inclusivas en Educación Infantil: La discapacidad visual a través de un cuento inclusivo*. Editorial Círculo Rojo.

Polo, M. T., Aparicio, M., Santamarina, M., Fernández, C., Tovar, A., Ávila, L.M., Hervás, M. y Pelegrina, P. (2022). *Guías Inclusivas en Educación Infantil: La discapacidad motora a través de un cuento inclusivo*. Editorial Círculo Rojo.

Polo, M. T., Aparicio, M., Santamarina, M., Hervás, M., Pelegrina, P., Tovar, A., Fernández, C., Ávila, L.M. y Tovar, A. (2022). *Guías Inclusivas en Educación Infantil: La discapacidad intelectual a través de un cuento inclusivo*. Editorial Círculo Rojo.

Polo, M. T., y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 365–379.

Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Revista digital*



efdeportes,

59.

<http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>

- Rello, C.F. y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *CCD Cultura_Ciencia_Deporte*, 9(27), 199-210.
- Rodríguez –Martín, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37 (147), 86-102.
- Ryan, K. (2007). *Minnesota secondary teachers and their attitudes toward inclusive education*. [Dissertation, St. Mary's University of Minnesota].
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sánchez-Palomino, A. y Carrión, J.J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247.
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354. 575-603.
- Santiago, O. y Marrero, G. (2003). Actitudes hacia las personas con discapacidad en profesionales del primer ciclo de Educación Infantil. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 131-158.



- Sandhu, R. (2017). A study of attitude of secondary schools' teachers toward inclusive education. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(6), 422-426.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. Universidad de Oviedo. *Aula abierta*, 37(1), 79-88.
- Santos, C. y Bolsanello, M. A. (2012). Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*, 43, 65-79.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C.M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Soto, R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42. <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-01.pdf>
- Stauble, K.R. (2009). *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables*. University of Louisville, United States – Kentucky.
- Verdugo, M.A. y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 95-102.
- Verdugo, M.A., Jenaro, C. y Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad:



Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Siglo XXI Editores.



Diseño de APPs y el trabajo por la inclusión en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)

Ismael Buisán Carrasco

IES Secció de Massamagrell (Museros)

ismael@iesmuseros.org

Resumen

Con el presente artículo se pretende acercar al lector a un proyecto que fomenta la inclusión del alumnado con déficit motor que estudia en nuestro centro, unificando conocimientos de Tecnología, herramientas TIC (Área,2010) y Aprendizaje-Servicio, mediante el diseño de una App por parte del alumnado de 3º ESO del área de Tecnología y enfocada a la atención deportiva y de salud del alumnado mencionado. Ha sido un reto creativo y colaborativo muy destacable, además de contener una vertiente social muy enriquecedora para el alumnado. La metodología utilizada (ApS), el trabajo de búsqueda de información, la programación utilizada para la generación de la App y el trabajo cooperativo llevado a cabo han supuesto un gran esfuerzo, ampliamente recompensado por la acogida recibida por la comunidad educativa y por los alumnos usuarios de la aplicación en particular.

El generador de Apps utilizado es Google App inventor, un entorno integrado que permite crear aplicaciones móviles para Android. El usuario enlaza un conjunto de bloques para crear la aplicación. El programa es gratuito y descargable fácilmente de la web.

El alumnado disfrutó creando una herramienta tecnológica al



servicio de su entorno más próximo, el instituto, con propósito social, la ayuda a los compañeros/as con problemas de movilidad y, todo ello, desde un plano interdisciplinar y transversal con otras áreas.

La actividad trabaja de forma adecuada las competencias clave: lingüística, matemática y básica en ciencia y tecnología, digital, social y cívica, aprender a aprender y fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Palabras clave: *Apps, Inclusión, Tecnología, Salud, Deporte.*

Abstract

This article aims to bring the reader closer to a project that promotes the inclusion of students with motor deficits who study in our highschool, unifying knowledge of Technology, ICT tools (Area, 2010) and Learning through Service pedagogical strategies by means of the design of an App by 3rd ESO students in the Technology area and focused on sports and health care for the aforementioned students. It has been a very remarkable creative and collaborative challenge, in addition to containing a very enriching social aspect for the students. The methodology used, the information searching work, the programming used to generate the App and the cooperative work carried out have involved a great effort, widely rewarded by the reception received by the educational community and by the student users of the application in particular.

The App generator used is Google App inventor, an integrated environment that allows you to create mobile applications for Android. The user links a set of blocks to create the application. The program is free and easily downloadable from the web.

The students enjoyed creating a technological tool at the service of their closest environment, the highschool, with a social purpose, helping classmates with mobility problems and, moreover, from an interdisciplinary and transversal level with other subjects.

The activity works accurately on key skills: linguistics, mathematics and basic science and technology, digital, social and civic, learning to learn and fostering initiative and entrepreneurial spirit.

Keywords: *Apps, Inclusion, Technology, Health, Sport.*



1. Introducción

El alumnado a quien va dirigido el proyecto lo encontramos en 3º de la ESO porque es el que tiene un desarrollo competencial adecuado en áreas como Tecnología, TIC, desarrollo lingüístico etc. Desde la transversalidad del área de Tecnología se potenciará un aprendizaje significativo de los contenidos y de las destrezas a trabajar respecto a la resolución de cuestiones que sobre inclusión se nos plantean en el instituto. Cuanto más global se propone un proyecto, más enriquecedor y eficaz es el resultado y mejor es su acogida, además de ser más cohesionador de la comunidad educativa.

2. Necesidades detectadas en el IES

Durante el curso académico 20-21, los centros educativos implementamos actuaciones para desarrollar el Decreto 104/2018, de 27 de julio, que regula la equidad y la inclusión en el sistema educativo valenciano. Resulta una obviedad que para que haya una verdadera cultura de la inclusión, los equipos docentes han de creer en el espíritu de la ley, para lo que es necesario desarrollar actuaciones desde las diferentes materias para trabajar diferentes aspectos de la inclusión desde cada una de ellas.

La clave del proyecto propuesto radica en el fomento de la inclusión por medio del aprendizaje-servicio en el área de Tecnología, en el fomento de la cooperación entre el alumnado en la búsqueda de herramientas que animen a los estudiantes con dificultades motoras a superar los problemas de su día a día.



3. Idea para el proyecto Aprendizaje-Servicio (ApS) y objetivos

Bajo la premisa ya comentada, se propició que el alumnado hiciera una labor de detección de necesidades en el centro en relación a la diversidad y, entre otras, surgió la posibilidad de diseño de una App para animar a «David», uno de los alumnos más queridos del centro, a hacer deporte ("caminando") y a facilitarle herramientas útiles frente a sus problemas de movilidad.

La interacción surgida en el proyecto creó vínculos realmente destacables. Se produjo un acercamiento a la realidad social y educativa de alumnado como David y se hizo un análisis de las dificultades vividas por este, planteando posibles soluciones para mejorar la motricidad y la salud del alumno. Además, la participación de la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Museros en el proyecto proporcionó experiencias y consejos muy provechosos.

Entre los objetivos generales a conseguir con el proyecto destacamos:

- La generación de inercias de trabajo cooperativo entre el profesorado y el alumnado.
- El acercamiento a instituciones como el Ayuntamiento del pueblo.
- La detección de vulnerabilidades en el centro educativo por parte de los alumnos.
- La creación de vínculos afectivos entre el alumnado.
- La instauración en el IES del trabajo por proyectos con vertientes cooperativas.
- El trabajo de las competencias clave que marcan las leyes educativas.



- Mejora de la inclusión en el IES.

4. Contenidos curriculares y competencias clave que se trabajarán con el proyecto

El marco curricular enfoca la consecución de objetivos con el alumnado mediante el fomento y la consolidación de las competencias clave o capacidad para afrontar retos más o menos complejos con perspectiva de éxito, desde un tratamiento interdisciplinar e intercultural. El planteamiento pedagógico que proporcionan las ApS (metodologías de Aprendizaje - Servicio) conjuga perfectamente la transversalidad necesaria para que nuestro alumnado adquiera las competencias descritas y su aprendizaje sea significativo.

Las competencias clave a trabajar en este proyecto son:

- **La competencia lingüística:** La difusión atenderá al enfoque comunicativo de la lengua, es decir, a hacer llegar el mensaje difundiendo de forma interdisciplinar.
 - a) Fomento de la lengua escrita: Redacción de la documentación en castellano y en valenciano. Promoción de la cartelería (lenguaje publicitario).
 - b) Fomento de la comprensión lectora: Análisis de toda la información a procesar.
 - c) Fomento del lenguaje oral: Exposiciones orales de difusión del proyecto.
- **Competencia matemática y básica en ciencia y tecnología:** Tecnología e informática: Fundamentos técnicos de la transmisión de información.
- **Competencia Digital:** Herramientas de edición de vídeo, montaje del script del vídeo publicitario, herramientas ofimáticas de elaboración de textos, seguridad en internet (Cánovas, 2014) etc.



- **Competencia de aprender a aprender:** Toma de decisiones y promoción de la autonomía reflexiva y crítica del alumnado.
- **Competencia Social y Cívica:** Potenciación del espíritu de colaboración y de concienciación social.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** Fomento de la asunción de responsabilidades, toma de decisiones etc.

Respecto a los contenidos curriculares del área de Tecnología, podemos destacar los siguientes:

Resolución de problemas tecnológicos y documentación necesaria. Contenidos:

1. Análisis tecnológico de objetos.
2. Selección de recursos con criterios de economía, seguridad y respeto al medio ambiente.
3. Normas de seguridad en el trabajo.
4. Diseño de modelos para dar respuesta a un problema técnico.
5. Elaboración de la documentación necesaria para la planificación de una respuesta a un problema.
6. Evaluación de prototipos construidos.
7. Exposición pública de la documentación técnica. Sistemas de representación.
8. Croquis y esbozos como elementos de información de objetos industriales.
9. Propiedades textuales en situación comunicativa. Estrategias lingüísticas y no lingüísticas. Respeto en el uso del lenguaje.
10. Uso de las TIC para colaborar y comunicarse.



5. Funcionalidades de la App

Las funcionalidades que se han implementado en la App para atender al alumnado con deficiencia motora parcial son:

- a) Fomento de deporte: Por medio de la incorporación de un podómetro que medirá los pasos y la distancia que cubren caminando (Interfaz 3).
- b) Llamadas de emergencia al 112 y a casa en caso de que surja alguna dificultad: Solo pulsando un botón podrán comunicar cualquier incidencia, por medio de la correspondiente llamada a casa o al número de emergencias (Interfaz 4).
- c) Repositorios de páginas web con buenas prácticas: Posibilidad de incorporación a ese repositorio de información y vídeos en los que se muestren buenas prácticas de salud, prácticas deportivas adecuadas, etc. (Interfaces 3 y 5).

6. Agentes de la comunidad participantes en el proyecto

Resulta clave el contacto de los centros educativos con los agentes sociales de la localidad, el Ayuntamiento fundamentalmente y, en este caso, la Concejalía de Bienestar Social en su vertiente de atención a las personas con discapacidad física y/o psíquica. La transmisión de experiencias y consejos por parte de los profesionales que trabajan con personas dependientes es muy enriquecedora para el alumnado.

El apoyo también fue unánime por parte de los diferentes colectivos que integran el consejo escolar del centro, madres/padres, AMPA, representantes de alumnos, profesorado etc. Todo este apoyo se ha transmitido al alumnado participante,



que se ha sentido animado a trabajar para llegar a sus objetivos de producir una herramienta didáctica útil socialmente.

7. Diseño y programación de la App

Google App inventor es un entorno integrado de programación que permite crear aplicaciones móviles para el sistema operativo Android (Ruiz,2016). De forma visual y a partir de un conjunto de herramientas básicas, el alumnado “programa” las distintas opciones enlazando un conjunto de bloques para crear la aplicación. El traslado al teléfono móvil del usuario se hace por medio de un código QR. Se ofrece, a continuación, para cada una de las pantallas tanto la interfaz creada por el alumnado como la programación que sustenta cada funcionalidad:

Figura 1. Interfaz 1 y programación de la pantalla inicial.





Figura 2. Interfaz 2 y programación del índice de pantallas.

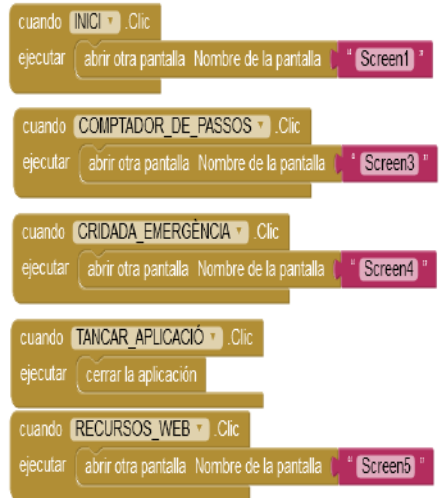
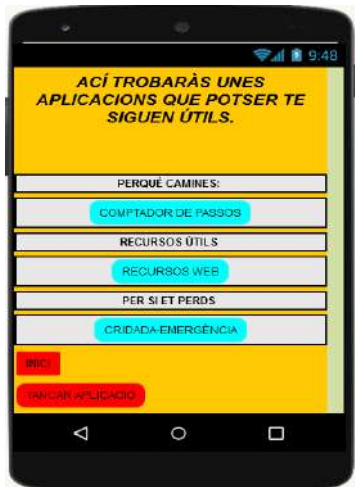


Figura 3. Interfaz 3 y programación del podómetro.



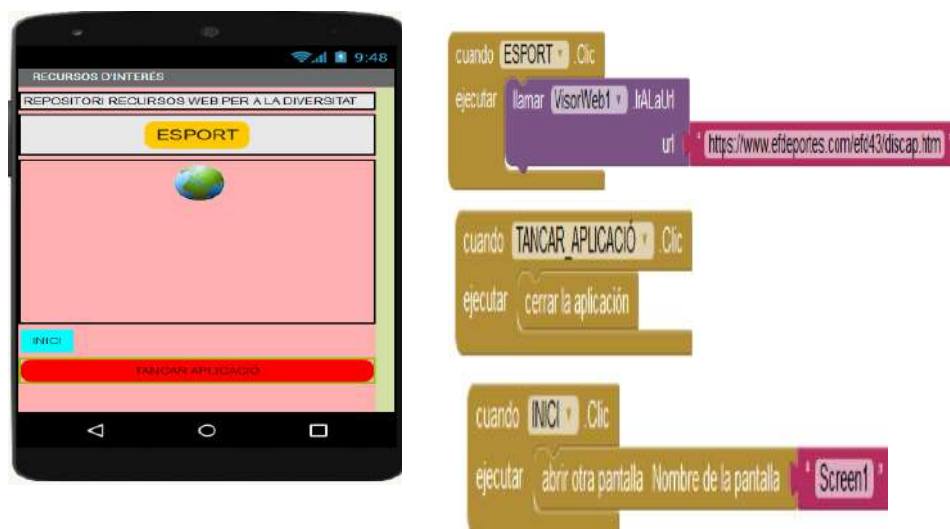


Figura 4. Interfaz 4 y programación de las llamadas de emergencia.





Figura 5. Interfaz 5 y programación del repositorio web de diversidad y deporte.



8. Conclusión

Los jóvenes de hoy en día están ávidos de poder plasmar sus inquietudes y actividades a través de las diferentes herramientas TIC. *App Inventor* proporciona la posibilidad de que ellos se sientan verdaderamente partícipes de actividades que les haga integrarse socialmente a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio, es decir, diseñando “algo” práctico y de lo que puedan sentirse orgullosos. La que se muestra, no es más que una de las muchas y fantásticas aplicaciones que el alumnado consiguió materializar en un “programa” que llevan consigo en su móvil y que está basado en una programación sencilla, a la vez que potente, asequible para cualquiera.



Buena parte del objetivo de este artículo es animar al profesorado a que haga uso de estas herramientas prácticas, que suponen una comunión inmediata con los intereses del alumnado, no exenta de valor académico y de trabajo competencial indudable. El enfoque inclusivo (Echeita,2017) que se ha dado al planteamiento es uno de los múltiples que se pueden hacer y, en este caso en concreto, ha sido todo un acontecimiento, porque de forma clara han contribuido a mejorar el ánimo y la condición física de un alumno que realmente lo necesitaba y con el que la comunidad educativa empatizó de forma rotunda y desde el primer instante, a la vez que el centro educativo cumple con los compromisos adquiridos respecto a la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Cánovas, G; García de Pablo, A.; Oliaga, A. y Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. España: Protégeles. Recuperado desde http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
- Ruiz, A. (2016). Curso de iniciación al desarrollo de aplicaciones Android con App Inventor.

Derecho y discapacidad





El derecho al trabajo de las personas con discapacidad a través de la doctrina social de la iglesia.

Dr. Antonio Borja García Sabater⁷

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
antonio.garcia@ucv.es

Resumen

La Doctrina Social de la Iglesia habla de forma extensa sobre el trabajo, estableciendo que es una dimensión irrenunciable de la persona. Determina que el centro de la relación laboral y de la vida social debe ser la persona.

Las encíclicas *Laborem Exercens* y *Fratelli Tutti*, nos recuerdan que la economía y las empresas deben estar al servicio del hombre. Las cartas de los dos Papas hablan de forma directa sobre el trabajo de las personas con discapacidad, nos recuerdan que puesto que todos los hombres y mujeres son hijos de Dios, cada ser humano tiene una dignidad infinita y que desde una perspectiva de fe cada una de nuestras capacidades son un don de Dios que nos pueden acercar a Él.

La exclusión laboral de muchas personas discriminadas por su discapacidad, descartadas de una sociedad cuyas estructuras, cada

⁷ Antonio B. García es presidente de la Sección de Discapacidad del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, profesor del Máster de Educación Inclusiva y secretario de la Fundación Espurna.



vez más, se articula en torno a relaciones laborales ligadas únicamente a la productividad, evidencian la necesidad de repensar el trabajo.

Las encíclicas denuncian la discriminación laboral y proponen a los cristianos, y a la sociedad en general, revisar los principios economicistas. Promueven la justicia social y dan las referencias necesarias para enfocar un asunto tan importante, y necesario, para la inclusión de las personas con discapacidad como es el mundo del trabajo.

Palabras clave: *Trabajo, discapacidad, dignidad, diversidad, Doctrina Social de la Iglesia.*

Abstract

The Social Doctrine of the Church speaks extensively about work, establishing that it is an inalienable dimension of the person. Determines that the person must be the center of the labor relationship and of social life.

The encyclicals *Laborem Exercens* and *Fratelli Tutti* remind us that the economy and business must be at the service of man and speak directly about the work of people with disabilities, stressing that every human being has infinite dignity, because all men and women are children of God. From a faith perspective, each of our abilities is a gift from God and can bring us closer to Him.

The exclusion from work of many persons who are discriminated against because of their disability, discarded from a society whose structures are increasingly based on labor relations linked solely to productivity, shows the need to rethink work.

The encyclicals denounce discrimination at work and propose to Christians, and to society in general, to revise economic principles. They promote social justice and provide the necessary references to approach an issue as important, and necessary, for the inclusion of people with disabilities as is the world of work.

Keywords: *Work, disability, dignity, diversity, Church's Social Doctrine.*

1. Introducción

Las personas con discapacidad están excluidas, en demasiadas ocasiones, del ámbito laboral. Sobre todo, quienes tienen discapacidades intelectuales y problemas de salud



mental. La Doctrina Social de la Iglesia Católica (en adelante DSI), desde sus inicios, viene realizando pedagogía sobre la centralidad de la persona por encima del sistema económico y trata el empleo de este colectivo como una importante cuestión social.

Este pequeño artículo se centra fundamentalmente en el estudio de las cartas pastorales *Laborem Exercens* y *Fratelli Tutti*, por ser dos encíclicas que desarrollan específicamente el derecho al trabajo. Este texto pretende reunir y difundir lo que dice la Iglesia sobre la discapacidad y el empleo, pues en demasiadas ocasiones, como sucede en este asunto, no prestamos la atención debida a lo que nos dice la DSI sobre temas importantes que afectan a la vida, al desarrollo y a la participación en la sociedad.

La inclusión laboral colabora en resaltar la importancia de la dignidad de la persona y destaca que esta debe ser el centro de la sociedad y también el centro de la actividad productiva en la empresa. La contratación de personas con discapacidad, además de ser una obligación legal, es una obligación ética empresarial, que debe ser promovida por todas las personas de buena fe, en particular por los empresarios, directivos y trabajadores cristianos.

El desarrollo de este artículo se basa en cuatro partes, toma como punto de partida la dignidad de la persona y la dignidad del trabajo hecho por hombres y mujeres; en el apartado siguiente trata de los problemas de implementación de este derecho en la realidad social; posteriormente aborda el derecho al trabajo de las personas con discapacidad desde un punto de vista jurídico, pero fundamentalmente desde el enfoque de la DSI. El último punto es un caso práctico de análisis, la experiencia una entidad como ejemplo de compromiso cristiano con la sociedad y de la



prestación de apoyos para la integración laboral.

Fundació Espurna sirve en este escrito como ejemplo práctico de desarrollo de esas enseñanzas por el compromiso cristiano de su fundador quien, desde una perspectiva de fe, sabía que el trabajo, las ocupaciones diarias, tienen valor y son dignas porque las realizan personas. Con la finalidad de prestar apoyos al desarrollo de personas con discapacidad intelectual creó una fundación que, por medio del trabajo y del esfuerzo, las atiende y acompaña para generar una mayor inclusión social y sobre todo en la búsqueda de la verdadera felicidad.

2. Dignidad como base de los derechos

2.1. Dignidad infinita de la persona

En 1948 se proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su preámbulo esta norma internacional declara que *“la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”*, y proclama en sus artículos primero y segundo que *“todos los seres humanos nacen iguales y libres en dignidad y derechos”, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”*.

Pero a pesar de lo expuesto en dicha norma, que fue ratificada por la mayoría de países del mundo, lo bien cierto es que la dignidad de la persona no parece que sea el centro de las actuaciones de la sociedad, y *“muchas veces se percibe que, de hecho, los derechos humanos no son iguales para todos”*



(FT,22)⁸.

Las personas con discapacidad, al igual que quienes no la tienen, desean una vida digna y plena, tienen el derecho y la obligación de participar en la vida comunitaria, además de ser amados y respetados. Por lo que antes de promover los derechos concretos, como el derecho al trabajo, es necesario asentar la dignidad de todas las personas, para después poner este derecho en el prisma de dos de los criterios orientadores de la acción moral que dispone la DSI: la justicia y el bien común (CV, 6).

El Papa Francisco afirma que la discriminación se basa “*en la negación de la dignidad trascendente de la persona humana*”, y denuncia que “*son discriminados por su discapacidad, ..., todavía hoy, se duda en reconocerlos como personas de igual dignidad*” (FT, 98).

Los principios de la DSI establecen que, “*la dignidad de todo hombre ante Dios es el fundamento de la dignidad del hombre ante los demás hombres*” (CDSI, 144), además desde un punto de vista de fe la dignidad de cada persona alcanza otro nivel que supera al normativo: “*quien cree, puede llegar a reconocer que Dios ama a cada ser humano con un amor infinito y que con ello le confiere una dignidad infinita*” (FT, 85).

Por lo tanto, si tenemos presente que todo ser humano es digno por su misma condición de persona y que esa índole personal hace que todas sus actividades, también las laborales, participen, o puedan participar, de la excelencia constitutiva de la persona (Melendo, T. 1992), deberíamos entonces saber que “*como comunidad estamos conminados a garantizar que cada*

⁸ Las Encíclicas se citarán con las dos iniciales de sus títulos con el número de ordinal de donde se extrae la cita. En el apartado de referencias están indicadas las abreviaturas de cada una de las Cartas Magisteriales citadas.



persona viva con dignidad y tenga oportunidades adecuadas a su desarrollo integral” (FT, 118).

2.2. Dignidad del trabajo

El humanismo cristiano, cuya fuente principal es la DSI, además de resaltar la dignidad de la persona, reconoce la dignidad del trabajo, independientemente de su valor material. Determina el Magisterio de la Iglesia que el trabajo es valioso porque lo realiza una persona.

Es común hablar de la dignidad del trabajo de muchos profesionales altamente cualificados y también del que es realizado por trabajadores especializados, pero no lo es tanto hablar de la dignidad de trabajos básicos. Los cristianos debemos recordar que dicha dignidad está en todos los trabajos por el esfuerzo y el amor de la persona que los elabora.

El trabajo es una cualidad humana. Las mujeres y los hombres estamos llamados al trabajo en medio de la sociedad, tal como afirma la encíclica *Laborem Exercens*: *“solamente el hombre es capaz de trabajar, De este modo el trabajo lleva en sí un signo particular del hombre y de la humanidad, el signo de la persona activa en medio de una comunidad de personas; este signo determina su característica interior y constituye en cierto sentido su misma naturaleza”* (LE, Introducción).

En el esfuerzo y desempeño de hombres y mujeres que tienen necesidades de apoyo, en particular de aquellos con discapacidades severas, podemos encontrar el empeño en participar en la sociedad, de ser útil a sí mismo y a los demás, la alegría y la belleza de la fuerza de voluntad. Trabajando con estas personas, por medio de ellas, podemos aprender sobre virtudes como la templanza ante la adversidad y la humildad. San Juan Pablo II nos invitaba descubrir *“los nuevos significados*



del trabajo humano” (LE, 2), por medio del trabajo de las personas con discapacidad es más fácil encontrar nuevos sentidos a nuestro desempeño diario.

Casi cuarenta años después de la publicación de la encíclica *Laborem Exercens*, en el año 2020, la Encíclica *Fratelli Tutti* nos volvió a recordar que el trabajo debe contribuir al crecimiento de quien lo desarrolla y en su inclusión social cuando afirma que: *“El trabajo es una dimensión irrenunciable de la vida social, ya que no sólo es un modo de ganarse el pan, sino también un cauce para el crecimiento personal, para establecer relaciones sanas, para expresarse a sí mismo, para compartir dones, para sentirse corresponsable en el perfeccionamiento del mundo, y en definitiva para vivir como pueblo”* (FT, 162).

El trabajo, no sólo proporciona ingresos, sino también genera relaciones sociales y oportunidades de participación social, lo cual es especialmente importante para las personas con discapacidad, pues promueve participación en la comunidad. Esto es quizá más evidente en muchos países, como España, donde muchas personas con discapacidad no necesitarían trabajar para ganarse su sustento básico pues tienen derecho a prestaciones sociales, pero optan voluntariamente por tener un empleo, por formar parte del mundo laboral, demostrando diariamente que el trabajo es algo más que cambiar tiempo por dinero.

Puesto que desde la perspectiva de la fe cristiana el trabajo es participación en la obra creadora de Dios, todos tenemos el derecho, y la obligación, de participar en ella, tanto quien tiene una discapacidad como quien no la tiene. *“Todo ser humano tiene derecho a vivir con dignidad y a desarrollarse integralmente ... Lo tiene, aunque sea poco eficiente, aunque haya nacido o crecido con limitaciones. Porque eso no menoscaba su inmensa*



dignidad como persona humana, que no se fundamenta en las circunstancias sino en el valor de su ser” (FT, 107).

Si bien en este artículo las referencias al trabajo mayoritariamente tratan principalmente el concepto de empleo, como trabajo remunerado, en ningún caso se desdeñan las demás ocupaciones no remunerados: trabajos voluntarios, familiares, el estudio, los que se realizan en el hogar, y también el desempeño de las personas con discapacidad en centros de atención diurna. Apreciando el valor de estas formas de trabajo se pretende destacar que el empleo remunerado es una de las mejores herramientas de inclusión social.

San Juan Pablo II apela a la solidaridad de toda la sociedad, en su encíclica *Laborem Exercens*, en 1981, habla de forma directa sobre el empleo de las personas con discapacidad: *“Recientemente, las comunidades nacionales y las organizaciones internacionales han dirigido su atención a otro problema que va unido al mundo del trabajo y que está lleno de incidencias: el de las personas con discapacidad.... Dado que la persona con discapacidad es un sujeto con todos los derechos, debe facilitársele el participar en la vida de la sociedad en todas las dimensiones y a todos los niveles que sean accesibles a sus posibilidades” (LE, 22).*

Todas las personas tienen derecho a tener oportunidades laborales. Para lograr que esto sea posible es necesaria la colaboración de empresarios y directivos que son quienes fundamentalmente generan empleo y quienes deben entender *“la empresa como comunidad humana, o más bien como una sociedad o comunidad de personas” (Melé, D. 2020)*, promoviendo una comunidad laboral inclusiva apostando por la diversidad de capacidades. De forma voluntaria las empresas deben desarrollar programas de gestión de la diversidad, programas internos diseñados para crear una mayor inclusión de



todos los trabajadores en las redes sociales informales y en las formales de la empresa (Gilbert y otros. 1999).

Es necesario que los equipos directivos tomen conciencia que cada compañía puede desarrollar una labor importantísima, no sólo como medio y meta en la inclusión laboral cuando ofrecen trabajo, sino como entorno a través del que muchas personas pueden sentirse más incluidas en la sociedad. *“El gran tema es el trabajo. Lo verdaderamente popular —porque promueve el bien del pueblo— es asegurar a todos la posibilidad de hacer brotar las semillas que Dios ha puesto en cada uno, sus capacidades, su iniciativa, sus fuerzas”* (FT, 162).

El problema es que se está organizando el trabajo de forma cada más alienante, casi en contra de la persona: *“Las máquinas sociales que hemos construido, de las formas de organización de la producción y de la vida asociada, que escapan a nuestro control y hacen que el hombre se vea reducido a cosa, a objeto y privado de su dignidad de dueño y señor de lo creado”* (Buttiglione, R. 1984). Esta situación obliga a repensar el mundo del trabajo, sobre todo si queremos ser inclusivos y promover la participación de todos.

Las distintas y múltiples capacidades de las personas con discapacidad están ahí, no sólo generan la riqueza de la diversidad, sino que pueden ser muy productivas individualmente y en grupo. Los empresarios y sus ingenieros deben asignar a cada persona la tarea que más se le acople. La sociedad no puede renunciar a que cada persona pueda *“aportar sus capacidades y su esfuerzo. Porque «no existe peor pobreza que aquella que priva del trabajo y de la dignidad del trabajo”* (FT, 162).

El enfoque de las capacidades de la DSI supera el valor material, no contempla únicamente *“las diversas cosas que una*



persona puede valorar hacer o ser” (Sen, 2000) que describe la teoría económica desarrollada por Amartya Sen, sino que va más allá y relaciona a la persona, a su esfuerzo y a su amor, con su colaboración en la obra del Creador. Todos participamos en la creación haciendo uso de nuestras capacidades, porque “el hombre, creado a imagen de Dios, mediante su trabajo participa en la obra del Creador, y según la medida de sus propias posibilidades” (LE, 25).

A los ojos de Dios no existe diferencia de capacidades entre quienes tienen discapacidad, o no la tienen. Desde una perspectiva de fe, nuestra participación en la obra del creador es importante porque somos sus hijos, sólo por ese motivo. Poniendo los logros materiales de los “más capaces” en perspectiva de varios cientos de años, su valor es casi imperceptible en el tiempo y en el espacio, pero en la perspectiva de la eternidad material los logros personales son simplemente imperceptibles.

Por ello, es un deber de todos, una obligación ética de las empresas, sobre todo de los emprendedores y trabajadores cristianos, promover entornos que permitan que resplandezca el potencial de cada individuo. Donde se valore el trabajo no sólo por su interés económico o por su prestigio social, sino por la dignidad intrínseca que tiene, porque lo ha realizado una persona, por el valor que le imprime la dignidad propia del ser humano que lo ha elaborado, sea cual sea el trabajo realizado, (Melé, D. 2020).

Son plenamente actuales las palabras de San Juan Pablo II: *“es de desear que una recta concepción del trabajo en sentido subjetivo lleve a una situación que dé a la persona con discapacidad la posibilidad de sentirse no al margen del mundo del trabajo o en situación de dependencia de la sociedad, sino como un sujeto de trabajo de pleno derecho, útil, respetado por*



su dignidad humana, llamado a contribuir al progreso y al bien de su familia y de la comunidad según las propias capacidades” (LE, 22).

3. Problemas de implementación en la realidad

La encíclica *Laborem Exercens*, ya en 1981, denunciaba el problema de la falta de inclusión laboral. Afirmaba que: *“Sería radicalmente indigno del hombre y negación de la común humanidad admitir en la vida de la sociedad, y, por consiguiente, en el trabajo, únicamente a los miembros plenamente funcionales porque, obrando así, se caería en una grave forma de discriminación, la de los fuertes y sanos contra los débiles y enfermos. El trabajo en sentido objetivo debe estar subordinado, también en esta circunstancia, a la dignidad del hombre, al sujeto del trabajo y no a las ventajas económicas” (FT, 22).*

La ONU en su *“Programa de acción mundial para las personas con discapacidad”* de 1982, también denunciaba que a las personas con discapacidad se les negaba el trabajo o se les ofrecía uno *“servil y mal remunerado”*. Dicho organismo internacional declaraba que pesar de haberse demostrado que con una correcta *“labor de evaluación, capacitación y colocación”* la mayoría de las personas con discapacidad podrían lograr y mantener un trabajo, no se les daba la oportunidad. Por desgracia, dicha situación no forma parte del pasado, sino que continúa hoy en día.

El derecho al trabajo de las personas con discapacidad, todavía en el año 2023, sigue necesitando que la sociedad en general, que empresas y trabajadores, borren sus miedos y prejuicios sobre los diferentes y vean en ellos a un igual, con el mismo derecho a participar en las relaciones laborales.

Los datos estadísticos revelan que las personas con discapacidad continúan enfrentándose a la exclusión laboral.



Las cifras muestran que actualmente en los países en desarrollo están desempleadas entre el 80% y el 90% de las personas con discapacidad en edad de trabajar, mientras que en los países industrializados la cifra oscila entre el 50% y el 70%⁹. En la Unión Europea en el año 2017, solo el 50,6%¹⁰ de las personas con discapacidad estaban empleadas en comparación con el 74,8% de las personas sin discapacidad.

Pero la realidad es aún peor que los datos estadísticos. Además de las personas con discapacidad inscritas como desempleadas, hay muchas más que ni siquiera intentan acceder al mercado de trabajo y por tanto ni siquiera constan en las estadísticas de parados. Y dentro del colectivo, tan heterogéneo como el de las personas sin discapacidad, hay grupos como las mujeres con discapacidad, que tienen mayores índices de desocupación. También, dentro de las cuatro grandes categorías generales de discapacidades: física, sensorial, intelectual y salud mental, las dos últimas, con bastante diferencia, tienen mayores problemas de acceso al empleo. A las personas con discapacidad intelectual en muchas ocasiones se les presume incapacidad de mantener un empleo, y las personas con problemas de salud mental luchan continuamente contra el estigma que las aparta de la sociedad.

Los trabajadores y las trabajadoras, que son quienes forman las empresas, cada uno dentro de sus responsabilidades deben, debemos, ser instrumentos de inclusión, deben ser proactivos en su esfuerzo de comprensión de las capacidades y de la difusión

⁹ <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/factsheet-on-persons-with-disabilities/disability-and-employment.html> (Visto el 27 de mayo de 2022)

¹⁰

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EPRS_BRI\(2020\)651932_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EPRS_BRI(2020)651932_EN.pdf) (Visto el 27 de mayo de 2022)



del valor de la diversidad. *“Hace falta un gran esfuerzo de comprensión recíproca de conocimiento y sensibilización de las conciencias. He ahí la deseada cultura que hace aumentar la confianza de las potencialidades humanas”* (CA, 52).

Aunque todavía es necesario cierto atrevimiento para incluir, cada vez es más fácil promocionar el empleo de las personas con discapacidad dentro de las empresas. El marco legal y técnico proporciona múltiples formas de implementar este derecho que pone a la persona en el centro de la organización y que genera la riqueza de la diversidad. Debemos ver el mundo laboral con la perspectiva que nos muestra el Papa Francisco, *“el futuro no es monocromático, sino que es posible si nos animamos a mirarlo en la variedad y en la diversidad de lo que cada uno puede aportar. Cuánto necesita aprender nuestra familia humana a vivir juntos en armonía y paz sin necesidad de que tengamos que ser todos igualitos”* (FT, 100).

4. El derecho al trabajo de las personas con discapacidad

Afirmaba San Juan Pablo II que la sociedad debe tener una *“finalidad irrenunciable: que se ofrezca un trabajo a las personas con discapacidad, según sus posibilidades, dado que lo exige su dignidad de hombres y de sujetos del trabajo”* (LE, 22). Y tras establecer que sería indigno y una grave forma de discriminación, negarle el acceso al trabajo a las personas con discapacidad, propone a todos los hombres y mujeres que formamos parte de la sociedad, promover la preparación profesional adecuada, ofrecer un trabajo según las posibilidades de cada persona, así como prestar atención a la justa remuneración, y a la eliminación de los diversos obstáculos (Melé, D. 2020) que les impidan acceder al mercado de trabajo.



La DSI desde sus inicios viene realizando una pedagogía sobre la centralidad de la persona sobre el sistema económico, ofreciendo orientaciones para vivir en coherencia con la fe, la Doctrina de la Iglesia nos recuerda que según las enseñanzas de Jesús *“el beneficio y el lucro no pueden prevalecer sobre el hombre”* (Melé, D. 2020). Pero parece que, o bien estas enseñanzas no están siendo difundidas y son desconocidas por muchos creyentes católicos y por la sociedad, o puede que en ocasiones pensemos que este Magisterio es sólo aplicable a los demás y no es de aplicación a nuestros “negocios”.

Los cristianos tenemos la oportunidad de mostrar una mayor humanidad, también en nuestros puestos de trabajo, fomentando la inclusión en nuestros entornos laborales, *“no podemos permitir que la economía esté separada de las realidades humanas, ni el desarrollo de la civilización en la que se desarrolla”*, (PP. 14). Sabiendo que la solidaridad es uno de los principios centrales de la DSI, debemos aplicarla en nuestras actuaciones personales, en las de emprendimiento y en las empresariales.

Los estados firmantes de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas del año 2006, ratificada por España en el año 2008, se comprometieron al firmarla, no sólo a promover el derecho de las personas con discapacidad *“a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás”*. Sino que además se obligaron a proporcionar servicios de habilitación y rehabilitación para el empleo *“con el fin de permitir a las personas con discapacidad lograr la máxima independencia y capacidad”*, promoviendo *“oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia”*.

Los estados deben apoyar a las empresas, y en muchas ocasiones lo hacen con mayor o menor acierto, en la promoción del empleo. Por su parte, las empresas y quienes en ellas



trabajan, además de cumplir con las obligaciones estatales, dentro de su deber de contribuir al bien común, deben ofrecer oportunidades a todas las personas, amoldando sus exigencias productivas a las capacidades. Como afirma el Papa Francisco, *“no cabe la misma regla para una persona con discapacidad, para alguien que nació en un hogar extremadamente pobre, para alguien que creció con una educación de baja calidad y con escasas posibilidades de curar adecuadamente sus enfermedades. Si la sociedad se rige primariamente por los criterios de la libertad de mercado y de la eficiencia, no hay lugar para ellos, y la fraternidad será una expresión romántica más”* (FT, 109).

Ya en el año 1982 la ONU, en el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” establecía que *“la aplicación más amplia de principios ergonómicos permite la adaptación, a costo relativamente reducido, del lugar de trabajo, las herramientas, la maquinaria y el equipo, y ayuda a aumentar las oportunidades de empleo para las personas con discapacidad”*. Actualmente, en el año 2023, tenemos mucha más tecnología, más estudios ergonómicos y de organización y mayores posibilidades de realizar adaptaciones en los puestos de trabajo, pero aún con todo ello las personas con discapacidad continúan en su mayoría ajenas al mundo del trabajo.

Es necesario evitar la discriminación en el empleo siendo activo y solidario en la contratación, apoyándose en la diversidad de sus capacidades, así como realizando ajustes razonables en los lugares y puestos de trabajo. Las empresas tienen el deber de realizar las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas a las capacidades de los trabajadores. Son quienes forman las empresas, directivos y mandos intermedios quienes deben promover las contrataciones y favorecer los ajustes, los



compañeros y las compañeras de trabajo son quienes deben acoger e incluir.

Al emplear a personas con discapacidad, muchas empresas han comprobado que la adaptación de sus centros de trabajo y servicios ha mejorado el rendimiento de todos sus trabajadores, pues genera mejoras para las empresas fortaleciendo su imagen social corporativa, promoviendo diferentes puntos de vista que la enriquecen, y robusteciendo los lazos entre todos los trabajadores. La accesibilidad es siempre una mejora de la productividad, por lo que invertir en sistemas e instalaciones para personas con discapacidad no es un privilegio de una pequeña minoría. Además, algunos estudios sugieren que las empresas con mejores ajustes persona-organización tienen mejores tasas de adquisición y retención de trabajadores (Coldwell y otros, 2008). Así, contribuir con el bien común por medio de respetar a la persona como centro de la actividad, fomentar el bienestar social y el desarrollo de todos los trabajadores, contribuye también con los bienes materiales e inmateriales de la empresa.

Todas las organizaciones económicas forman parte de la comunidad humana y son parte activa de la sociedad, por lo que tienen una responsabilidad que asumir, que debe ir más allá de las obligaciones legales. La Responsabilidad Social Corporativa no sólo obliga a cumplir las exigencias de la normativa vigente y a respetar los requerimientos que pueden realizar organizaciones sindicales o asociaciones de consumidores. La RSC debe imprimir en las organizaciones una sensibilidad social ética que vaya más allá de la eficiencia y de la eficacia, impregnando en todas sus acciones su responsabilidad como actuación social y debe determinar dentro de la organización una filosofía y un modo de afrontar cuestiones sociales como la discapacidad y el empleo (Guillén, M. 2005). La DSI indica el



camino moral y de fe para cumplir dicha responsabilidad y este pasa siempre por poner a la persona en el centro de la actividad y reconocer sus potencialidades.

En su encíclica *Centesimus Annus*, que conmemoraba la encíclica de León XII *Rerum Novarum*, el Papa san Juan Pablo II escribió unas palabras que todavía son plenamente aplicables a la situación de las personas con discapacidad: *“hoy muchos hombres, quizá la gran mayoría, no disponen de medios que les permitan entrar de manera efectiva y humanamente digna en un sistema de empresa, donde el trabajo ocupa una posición realmente central. No tienen posibilidad de adquirir los conocimientos básicos, que les ayuden a expresar su creatividad y desarrollar sus capacidades. No consiguen entrar en la red de conocimientos y de intercomunicaciones que les permitiría ver apreciadas y utilizadas sus cualidades”* (CA, 33).

Los prejuicios y el miedo al diferente siguen limitando la inclusión laboral, por el falso mito de que las personas con discapacidad no pueden ser productivas. En contra de este prejuicio, los redactores de la Recomendación 99, de 1955, de la OIT, afirmaron hace casi 70 años que *«se debería hacer hincapié en las aptitudes y en la capacidad para el trabajo de los interesados y no en su invalidez»*. La falta de empleo de las personas con discapacidad tiene como principal problema el enfoque equivocado de centrarse en las carencias y no en las capacidades de los trabajadores.

Aunque se han realizado pequeños avances, todavía el mercado laboral no ha asumido el reto de aceptar que *“Dios nos promueve, espera que desarrollemos las capacidades que nos dio y llenó el universo de potencialidades.”* (FT, 123). Parece que la Iglesia y quienes estamos más implicados en estos asuntos no hemos sido capaces de transmitir la obligación y el gozo de poner de relieve la primacía del sujeto, de la persona sobre el



trabajo y que cada uno desde nuestra responsabilidad personal y social, tenemos la obligación de apoyar a las personas a hacer brillar sus talentos. Los cristianos y todas las personas de buena fe, tenemos que ser instrumentos del cambio, *“tenemos que volver a llevar la dignidad humana al centro y que sobre ese pilar se construyan las estructuras sociales alternativas que necesitamos”* (Francisco. 2014).

Quienes tienen especiales dificultades para acceder al mercado laboral, habitualmente también tienen menos relaciones sociales. Puesto que *“el trabajo tiene como característica propia que, antes que nada, une a los hombres y en esto consiste su fuerza social: la fuerza de construir una comunidad”* (FT, 20), las personas con discapacidades intelectuales o con problemas de salud mental encuentran en muchas ocasiones en su empleo una forma de sentirse útiles, pero además este puede ser su forma de “engancharse” a la vida comunitaria. Pero para ello necesitan buenos compañeros de trabajo, coherentes con su fe, y por lo tanto con voluntad de incluir, de participar en la inclusión y de promover la participación de los demás.

Las *“capacidades de los empresarios, que son un don de Dios, tendrían que orientarse claramente al desarrollo de las demás personas y a la superación de la miseria, especialmente a través de la creación de fuentes de trabajo diversificadas”* (FT, 123). La empresa como comunidad de personas, caracterizada por la unidad de trabajo, además de producir beneficios debe unir a los trabajadores para que además de ganarse el pan cooperen entre sí.

5. La experiencia de *Fundació Espurna* como ejemplo de compromiso con las enseñanzas de la DSI

5.1. Creación y desarrollo de la entidad



Fundació Espurna (en adelante Espurna) es una entidad sin ánimo de lucro, creada en 1996 por D. José Pedro García Canet, un cristiano, profesor de secundaria. Una de sus hijas, Cristina, tenía Síndrome de Down y quería para ella lo mismo que para el resto de sus hijos: crecimiento en la fe, que fuese incluida en la sociedad como una más y que tuviese un trabajo. D. José Pedro siempre creyó que los dones de Dios son para compartirlos, por eso no se preocupó únicamente por resolver el futuro de su hija, sino que trabajó en algo más grande.

Veinticinco años después de su fundación, Espurna da trabajo y presta servicios de apoyo a más de trescientas personas con discapacidad intelectual en la provincia de Valencia. Es una entidad civil laica, cuyo fin es *“acompañar a sus beneficiarios en la búsqueda de la verdadera felicidad”*. Sus estatutos establecen que su actividad debe desarrollarse *“bajo los principios de armonía en la atención integral de la persona y el respeto a la dignidad del ser humano, guiado por los valores fijados por la Doctrina Social de la Iglesia Católica”*.

La falta de oportunidades de empleo para las personas con discapacidad intelectual, generó la idea de iniciar un pequeño taller de empleo protegido que al principio realizaba trabajos en sus instalaciones, las empresas les enviaban material para su manipulado y después lo recogían. Poco después, la entidad generó cursos de formación profesional promoviendo que más personas pudiesen formarse y con ello sentar las bases de su progresión personal y profesional. Más adelante abrió su primer centro ocupacional, un centro de atención diurna, para aquellas personas que no teniendo habilidades o hábitos suficientes para desarrollar un trabajo remunerado pudieran ser atendidos por profesionales que potenciaran sus capacidades.



Desde su inicio Espurna pretende lograr interacción e inclusión, diaria con la sociedad civil. Los trabajadores y usuarios se relacionan de diversas formas con empresas y también con asociaciones culturales y con clubes deportivos. Espurna intenta realizar el máximo número de actividades incluyéndose en las diversas comunidades sociales. Sus usuarios y sus trabajadores, no sólo reciben apoyo de la sociedad, sino que contribuyen también al bien común, trabajando y esforzándose diariamente, además de participar regularmente como apoyo de eventos deportivos o en actividades solidarias con el medioambiente.

Por el buen servicio que prestaba y para fomentar la inclusión, Espurna pasó de trabajar dentro de sus propias instalaciones a hacerlo en las naves de empresas clientes. De esa forma, los trabajadores de su centro especial de empleo generan experiencia de trabajo en entornos ordinarios y aumentan su confianza personal trabajando codo con codo con los empleados de otras empresas, con otras comunidades de personas. Los enclaves laborales, que es la denominación legal de esa forma de trabajo, generan una mayor diversidad en la empresa cliente, visibilizan las capacidades y promueven relaciones personales, esto es inclusión social, a través del trabajo.

Las empresas clientes contratan a Espurna para que sus trabajadores, con distintas capacidades, suficientes para realizar los encargos encomendados, realicen tareas dentro de sus instalaciones. Un monitor/encargado, se desplaza siempre con los grupos de trabajadores dando instrucciones y estando pendiente de ellos realizando los ajustes personales y sociales que requieren cada día, en cada momento, pues lo más importante son sus trabajadores.



Además de empleados, dados de alta en seguridad social y que perciben su merecido salario, Espurna también promueve ocupación para muchas personas usuarias de servicios sociales que no pueden ser contratadas. Muchas mujeres y hombres con discapacidades severas son asignados a su cuidado y atención, en los centros de día, por sus familias y por la administración autonómica, y en su actividad terapéutica, los usuarios, realizan actividades formativas, deportivas y lúdicas, adaptadas a sus necesidades únicas y personales para, mediante estas, promocionar y mantener sus capacidades. Es necesario reconocer que estas personas, beneficiarias de servicios sociales, están trabajando cuando desarrollan labores ocupacionales, puesto que ponen su esfuerzo, sus capacidades y su amor en lo que hacen.

En el año 2015 Espurna puso en marcha el restaurante Boga, su fuerza de trabajo principal sus camareros y pinches de cocina, son trabajadores con discapacidad intelectual, que son dirigidos y apoyados por profesionales del sector de hostelería y por el resto del equipo de Espurna. Si el trabajo en las naves industriales, por medio de la relación con los demás trabajadores genera comunidad e inclusión laboral, el restaurante Boga promueve aún más la visibilidad de las capacidades por la relación con los clientes, y proyecta la inclusión y la valoración de las capacidades de una forma mucho más potente en la sociedad.

La fundación se desarrolló y creció, no de una forma organizativamente perfecta y programada, sino en función de las necesidades de las personas que atendía, confiando en la providencia divina, tal como D. José Pedro García afirmaba continuamente. Por medio del trabajo de sus profesionales, trabajadores manuales y usuarios, y por medio de practicar la austeridad como virtud, generaron excedentes que han



reinvertido para mejorar los servicios laborales y ampliar sus servicios sociales apoyando a muchas personas los 365 días del año las 24 horas del día.

Empezó con cinco empleados y una monitora en el año 1996 y en la actualidad tras 25 años de trabajo y entrega a los demás, *Fundació Espurna* da empleo directo a más de 90 trabajadores con discapacidad, apoya en su vida independiente a más de 100 personas en sus 22 viviendas tuteladas y presta apoyos en dos centros ocupacionales y en un centro de día a más de 170 usuarios. Atiende a más de 90 niños y a sus familias en el centro de atención temprana, prestando apoyo también en servicios deportivos culturales y de ocio, así como estancias vacacionales para muchas otras personas. Por lo que la voluntad de promover el bien común ha generado que se apoye a más de 350 personas de forma directa, y también a sus familias y a la sociedad.

Además de generar alianzas, con clubes deportivos y asociaciones civiles y culturales, Espurna también se alía con las parroquias que están cerca de sus centros de atención y viviendas. Independientemente de las discapacidades las personas pueden tener motivaciones trascendentes y por ello se ofrece el desarrollo de la espiritualidad. Al igual que Benedicto XVI afirmaba que *“el auténtico desarrollo humano concierne a toda la persona en todas sus dimensiones”* (Benedicto XVI. 2009), el fundador entendía también que la fe debe ser uno de los intereses principales de las personas, sin excepción.

5.2. Fomento de la dignidad de la persona y del valor del trabajo.

Quienes contratan con Espurna saben que lo hacen con una entidad responsable y honesta y que sus puestos de trabajo serán ocupados mayoritariamente por personas pertenecientes



a uno de los grupos sociales que más difícil lo tiene para conseguir trabajo, las personas con discapacidad intelectual.

La Fundación se alía con las empresas y ellas se apoyan en Espurna generando alianzas en la comunidad entre entidades industriales y no lucrativas, además regularmente consigue integrar en estas a algunos de sus trabajadores. Realizando esta labor de colaboración entre entidades empresariales y sociales se promueven recursos en sintonía con lo exhortado por San Juan Pablo II: *“Corresponde por consiguiente a las diversas instancias implicadas en el mundo laboral, al empresario directo como al indirecto, promover con medidas eficaces y apropiadas el derecho de la persona con discapacidad a la preparación profesional y al trabajo, de manera que ella pueda integrarse en una actividad productiva para la que sea idónea”* (LE, 22).

Cuando las personas con discapacidad que atiende Espurna como usuarios, realizan actividades manuales, los profesionales se esfuerzan en desarrollar la metodología por la que dichas actividades sean significativas para quien va a participar en ellas y, si es posible, para que sean comunitarias ejecutadas de forma colectiva. Al realizarlas los usuarios pueden darse cuenta que su esfuerzo tiene una finalidad, más allá de su desarrollo personal están haciendo algo que va a servir a otros y deben percibir que están colaborando con el grupo, que sus capacidades son tenidas en cuenta. A todos nos gusta formar parte de algo más grande, independientemente de si tenemos discapacidad o no. Es importante saber y sentir que cuando trabajamos lo hacemos en algo real y positivo, para nosotros y para la sociedad. Se pretende que la persona pueda tener conciencia de la dignidad de su trabajo.

Los profesionales de Espurna, cuyo esfuerzo y dedicación ha sido indispensable para el desarrollo de la entidad, tal como afirmaba el fundador, consiguen que grupos de trabajo de



personas con capacidades muy heterogéneas, participen en encargos de trabajos de empresas y asociaciones y logran que estas comunidades de trabajo creen obras de arte o colaboren con pedidos de manipulados. Las figuras de cerámica que elaboran son vendidas como detalles para eventos o compradas por clientes como decoración de sus hogares, y los beneficios de este trabajo comunitario se reinvierten en su bienestar, para su uso en medio de viajes y actividades lúdicas y culturales. El esfuerzo conjunto además de ser significativo promueve mejoras para todos.

Algunas de las personas que forman parte de los centros de atención diurna requieren de apoyos muy intensos por sus limitadas capacidades, su trabajo consigue un valor económico residual, o es antieconómico, por el soporte profesional que requiere su participación, pero en Espurna no se valora a la persona por su utilidad sino por ser persona porque *“el primer valor del trabajo es el hombre mismo, su sujeto”* (LE, 6), y se pretende que hagan florecer sus talentos. El trabajo es importante para todos, independientemente de las capacidades e independientemente de si la persona es empleada con salario o usuaria de servicios sociales.

D. José Pedro García, el fundador de la entidad, entendía que las actividades deben ser significativas y quienes las realizan tienen que ser conscientes de ello. Que si para entrenar la psicomotricidad fina y promover la atención continua, las personas hacen labores que después se desechan, se tiran a la basura, quienes las realizan pueden pensar que su esfuerzo no vale para nada. Por ello se desarrollan actividades manuales pensadas para fomentar y mantener habilidades englobadas dentro de una labor comunitaria, en un ciclo productivo o artístico, generando que la persona vea en el resultado final del grupo su contribución y la plasmación de su esfuerzo.



El Fundador tenía siempre presente que desde una perspectiva de fe, el trabajo, remunerado o no, productivo o no, tiene valor y es digno por ser el esfuerzo realizado por personas. Como afirma el profesor Melé, *“El hombre no es hombre porque trabaja, sino que trabaja porque es hombre”* (Melé, D. 2020) y colabora por medio de su esfuerzo y de su amor, independientemente de sus capacidades materiales, en la obra creadora de Dios.

Es evidente que el Papa Francisco se refiere a personas como D. José Pedro García Canet, a su mujer D^a. Charo Sabater, y a todas las mujeres y hombres que tuvieron la suerte de apoyarlo en tan bonita tarea cuando afirma que: *“Muchas veces desarrollan esfuerzos admirables pensando en el bien común y algunos de sus miembros llegan a realizar gestos verdaderamente heroicos que muestran de cuánta belleza todavía es capaz nuestra humanidad”* (FT, 175).

6. Conclusiones

San Juan Pablo II afirmaba que Dios había dado la tierra a todo el género humano sin excluir ni privilegiar a nadie y que como sociedad debíamos trabajar todos por una *“finalidad irrenunciable: que se ofrezca un trabajo a las personas con discapacidad, según sus posibilidades”*. Reconociendo la igual dignidad y derechos de todos los hombres y mujeres no se puede negar el espacio social que corresponde a las personas con discapacidad en el mundo del trabajo

La encíclica *Laborem Exercens* determina que *“solamente el hombre es capaz de trabajar”* y a partir de ese punto de partida establece que *“el primer valor del trabajo es el hombre mismo, su sujeto”* enmarcando su valor social pues el trabajo es *“el signo de la persona activa en medio de una comunidad de personas”*.



La DSI proclama que la dignidad de cada hombre y mujer es infinita porque Dios nos ama con un amor infinito y desarrolla una importante pedagogía sobre las capacidades y el trabajo. Puesto que los talentos, cada uno de ellos, son un don de Dios, nos anima a enfocar el derecho al trabajo desde la perspectiva de la participación en Su obra creadora.

El Papa Francisco continúa recordándonos que el trabajo es un derecho que no se debe negar a nadie pues es una dimensión irrenunciable de la persona, no sólo por su valor material, sino que además de los muchos dones que ofrece, también debe servir para crecer y formar parte de la sociedad. En coherencia con su fe, los cristianos que forman parte de los equipos directivos de las empresas deben ofrecer empleo a personas con todo tipo de capacidades y promocionar la participación de todos.

El derecho al trabajo de las personas con discapacidad necesita que la sociedad en general, y las empresas por medio de sus directivos y sus trabajadores, borren sus miedos y prejuicios sobre los diferentes y vean en ellos a un igual, con el mismo derecho a participar en las relaciones laborales y se comprometan a trabajar por ello. La vocación de cada cristiano en su entorno laboral reflejarse en su solidaridad y debe fomentar la inclusión, la coherencia con la fe debe plasmarse en la voluntad de generar entornos más humanos e inclusivos.

La empresa, desde la perspectiva de la DSI, es una comunidad de personas caracterizada por la unidad de trabajo que además de producir beneficios debe unir a los trabajadores. Las encíclicas animan a los empresarios, a los emprendedores y a los directivos, católicos y no católicos, a generar una cultura ética en sus organizaciones creando espacios más humanos cuyo eje principal sea siempre la persona, promoviendo la solidaridad para incluir, en particular para fomentar el trabajo de



quienes tienen más problemas de acceso al empleo como las personas con discapacidad intelectual y aquellas con problemas de salud mental.

D. José Pedro García Canet, demostró su compromiso cristiano trabajando por las personas. Por medio de Fundación Espurna luchó por la inclusión social confiando siempre en la providencia Divina. Su legado debe servir como ejemplo de coherencia entre fe y vida, creyó y se ocupó de poner de manifiesto que el trabajo, remunerado o no, productivo o no, tiene valor y es digno por el esfuerzo el amor que ponen en él los hombres y mujeres que lo realizan y promovió el reconocimiento de que todos tenemos derecho a realizar un trabajo significativo, independientemente de la severidad de nuestras limitaciones.

La brevedad de este artículo, y las limitaciones de su autor, dejan para un estudio en profundidad temas como la necesidad de que todos los hombres y mujeres puedan participar en la comunidad contribuyendo al bien común, independientemente de su discapacidad y de la severidad de esta. También deja para futuras reflexiones la forma de promover la espiritualidad del trabajo de las personas con discapacidad psíquica, sabiendo que en el amor y en la vocación a lo trascendente no existen limitaciones.

Referencias bibliográficas

Buttiglione. R. (1984) El hombre y el trabajo. Madrid. Ediciones Encuentro.

Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia. CDSI.



- Coldwell, D.A., Billsberry, J., van Meurs, N. Philip J. G. Marsh (2008) The Effects of Person–Organization Ethical Fit on Employee Attraction and Retention: Towards a Testable Explanatory Model. *Journal of Business Ethics* 78, 611–622.
- Gilbert, J., B. Stead y J. Ivancevich (1999) ‘Diversity Management, a New Organisational Paradigm’ *Journal of Business Ethics* 21(1), 61–76.
- Guillén, M. (2005) *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Pearson.
- Melé, D. (2020) *Valor humano y cristiano del Trabajo*. EUNSA.
- Melendo, T. (1992) *La dignidad del trabajo*. Editorial Rialp.
- Papa Benedicto XVI. (2009) *Carta Encíclica Caritas in Veritate sobre el Desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. CV.
- Papa Francisco (2020) *Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social*. FT.
- Papa Francisco. *Discurso a los participantes en el Encuentro mundial de Movimientos Populares*. 28 octubre 2014.
- Papa S. Juan Pablo II (1981) *Carta Encíclica Laborem Exercens sobre el trabajo humano*. LE.
- Papa S. Juan Pablo II (1991) *Carta Encíclica Centesimus Annus*. CA.
- Papa Pablo VI (1967) *Carta Encíclica Populorum Progressio sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. PP.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo como libertad*. Barcelona, Planeta.



Sentido del trabajo: para todos y desde cualquier empleo

María Ángeles Rodríguez Armesto¹¹

Fundación Espurna
mangeles.rodriquez.a@gmail.com

Dr. Antonio Borja García Sabater¹¹

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
antonio.garcia@ucv.es

Resumen:

El trabajo debería ser una fuente de crecimiento personal y social y puede ser lo contrario. La historia de la humanidad nos ha enseñado que hasta en las situaciones más adversas y catastróficas, el ser humano es capaz de encontrarle sentido a la vida, al trabajo, a sus acciones. Este artículo pretende argumentar la importancia del trabajo significativo, y cómo este es posible con independencia de factores externos y contextuales, dependiendo más de factores intrínsecos dirigidos a la autodeterminación, destacando que la búsqueda del sentido al trabajo la deben abordar todas las Personas.

Palabras clave: *Sentido del trabajo, motivación, significación, inclusión, empleo.*

¹¹ María Ángeles Rodríguez Armesto es Licenciada en Psicología y ejerce como psicóloga en la Fundación Espurna.

Antonio B. García es presidente de la Sección de Discapacidad del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia y secretario de la Fundación Espurna.



Abstract

Work should be a source of personal and social growth and it can be the opposite. Human history has taught us that even in the most adverse and catastrophic situations, human beings are able to find meaning in life, in work, in their actions. This article aims to argue the importance of meaningful work, and how this is possible independently of external and contextual factors, depending more on intrinsic factors aimed at self-determination, highlighting that the search for meaning in work must be addressed by all people.

Keywords: *Meaningfulness of work, motivation, meaning, inclusion, employment.*

1. Introducción

A lo largo de nuestra vida, las jornadas están plagadas de actividades cotidianas que llevamos a cabo, en muchas ocasiones, sin prestar mayor atención a ellas o prácticamente sin darnos cuenta. Pero no por ello carecen de contenido o sentido, al contrario, cada individuo se ve reflejado en dichas acciones, plasmando su impronta y dotándolas de personalidad propia. Es muy probable que, todos los que estéis leyendo esto, elijáis la bebida del desayuno (café, zumo, batido, leche, ...), la ropa y complementos que os vais a poner, el peinado de ese día concreto, pero además elegís el orden en que hacer las cosas de la mañana e incluso la temperatura en la que tomamos esas determinadas bebidas; es decir, todo tiene un sentido interior.

Ninguno tomará las decisiones exactamente igual a otro, son decisiones, acciones y/o actividades en las que nos resulta de gran importancia esa posibilidad de elección, pues esto refuerza y demuestra nuestra individualidad, garantizando ser Personas únicas y dotándonos de dignidad. Cada uno de nosotros aporta gran significado a esas pequeñas decisiones, esos quehaceres diarios donde nuestras elecciones no son



casuales o triviales, sino que cada día y en cada momento, se rigen por unos patrones diferentes.

Si cualquiera de nosotros pensamos en una jornada corriente de nuestro día a día, seguro que podemos realizar un extenso listado de acciones y actividades iniciadas o planteadas con uno o varios fines: desayunamos para saciar el hambre, para aportar nutrientes y energía a nuestro organismo, por placer. Nos duchamos, lavamos los dientes y utilizamos productos de aseo personal por higiene, pero también para sentirnos a gusto con nosotros mismos, garantizar una adecuada imagen personal, no sobresalir negativamente en los cánones de la sociedad en la que vivimos, impresionar a nuestros congéneres, etc.

Trabajamos para obtener una remuneración económica a cambio, pero también para sentirnos válidos y útiles como individuos y seres sociales, para relacionarnos con los demás, desarrollar nuestra profesión, obtener experiencias y aprendizajes, para darnos a los demás o para tener una mejor situación espiritual. Cada uno tiene unos motivos internos y externos distintos. Igual que quedamos con unos amigos a cenar para mantener vínculos sociales, relacionarnos, pasarlo bien, o por acompañar a quien lo necesita, o leemos un libro para transportarnos a otros mundos y realidades, para aprender, evadirnos, expandir nuestras mentes o aprender idiomas.

Se podría decir que prácticamente todas las acciones de nuestro día tienen un sentido, una finalidad, un significado. No son casuales ni aleatorias, además de tener un sello personal único e intransferible. No nos pasamos las horas haciendo cosas “porque sí”, buscamos la significación en nuestras



acciones y actividades. En las Personas con discapacidad no es, o no debería, ser diferente; tampoco en quienes tienen discapacidades psíquicas, discapacidad intelectual o problemas de salud mental. Podría parecer que por tener diagnosticadas estas discapacidades tienen menos interés en decidir por sí mismos, pero tienen las mismas ganas de decidir que quienes no tienen discapacidad pese a que no lo expresen, cada uno por distintos motivos, pero deben ser apoyados para tomar sus propias decisiones, descubriendo sus propias motivaciones.

El destino último de cualquier individuo es crear un proyecto de vida satisfactorio, pleno y digno. Esto pasa por diversos factores, que son cambiantes según el interlocutor al que preguntemos, pero podemos resumir en algunos genéricos: una economía suficiente para sustentarnos –a nosotros y nuestra familia-, una red de apoyo socio familiar sólido –materializándose a través de relaciones significativas- y unas condiciones sociosanitarias lo bastante adecuadas para realizar dicho proyecto.

El concepto del trabajo, la finalidad del mismo debe ir más allá de los manidos: rendimientos, resultados, responsabilidad, eficacia y eficiencia-, ampliándolos a otros más relacionados con lo que tradicionalmente asociamos a una esfera más personal –la convicción de ser útil como individuo a la sociedad, tener una finalidad última en el entorno laboral, encontrar objetivos y motivaciones que den coherencia a nuestras acciones, la autorrealización, a la conexión con los demás y con el más allá. Sobre todo, porque si esto es así los objetivos puramente laborales serán más fáciles de conseguir, pues a su vez serán metas intrínsecas para los propios trabajadores.



La mayor diferencia entre el esfuerzo animal y el trabajo del ser humano es la voluntariedad e intencionalidad de la misma. Las Personas conocemos, o deberíamos conocer, el objetivo de nuestro trabajo, el fin o la meta a conseguir. Y no solo esto, sino que también necesitamos tener conciencia de los motivos de por qué lo hacemos, para qué se hace el mismo –la utilidad, e incluso para quién –destinatarios o Personas a las que de algún modo sirve con su labor-.

De acuerdo con autores como Steger, Dik y Duffy (2012), el trabajo significativo sería la percepción que tienen las Personas de que la labor que desempeñan es significativa y positiva en su balanza final. Para dichos autores, esta ganancia pasaría por tener un trabajo orientado al propósito y al crecimiento, y no tanto al placer o al beneficio económico. De ahí que podamos encontrar gente satisfecha y contenta con su trabajo, a pesar de que no tenga las mejores condiciones, óptimos horarios o retribuciones sobresalientes.

No debemos conformarnos con que nuestro trabajo nos proporcione un sueldo a fin de mes, sino que necesitamos que ese mismo ejercicio profesional nos “movilice por dentro”, nos ofrezca motivación diaria para llevarlo a cabo, y nos de algún tipo de satisfacción más allá de la económica o de las condiciones materiales del puesto.

Esto, en resumidas cuentas, el “trabajo con sentido” o “trabajo significativo” es una búsqueda de respuestas para el ¿por qué hago eso? Y no vale cualquier respuesta prototipo; esta tiene que ser una respuesta individual, única, que te resuene a ti –no a tu familia, tu pareja, tu jefe o tu compañero de trabajo-. Ayudar a buscar estas motivaciones internas, es el propósito de este pequeño escrito.



2. Sentido del trabajo

Cuando se habla de sentido del trabajo en demasiadas ocasiones se da por sentado que en trabajos con bajas remuneraciones y cuya probabilidad de promocionar es complicada, o imposible, no se debería ir más allá del sentido de la palabra “empleo” como intercambio de tiempo por dinero. También se da por sentado que quienes creen que no desempeñarán otro trabajo en su vida, no pueden pensar en desarrollarse profesionalmente porque están limitados en sus áreas de trabajo y por lo tanto no pueden desarrollar su carrera profesional. Incluso podría parecer que, para algunos trabajos, sobre todo los manuales y más básicos no se puede tener vocación. Pero ninguna de esas afirmaciones es correcta y debemos hacer un esfuerzo individual y colectivo para cambiar estos puntos de vista.

Potenciar el empleo de todos, también de quienes están más excluidos del mundo laboral, generar empleo para Personas con discapacidad y en particular para aquellas con discapacidad intelectual y/o para quienes tienen problemas de salud mental, beneficia a la Persona que trabaja, a la organización donde presta servicios, a la comunidad y a la sociedad en general.

El trabajo es una dimensión irrenunciable e inseparable de la vida social, y la inclusión en empresas ordinarias no solo genera empresas más humanas y unas prestaciones sociales más sostenibles, sino que a la Persona le proporciona un sustento material, un orden y unos hábitos saludables, un medio de vida para sí y para su familia, oportunidades de relacionarse socialmente, de sentirse uno más, la felicidad de sentirse útil y la oportunidad de darse a los demás.



La inclusión laboral de las Personas con discapacidad, debe fomentarse en el empleo ordinario, pero también puede darse en el empleo protegido (EP) o el empleo con apoyo (ECA) y, en esos ámbitos de empleo, sea cual sea el trabajo debe fomentarse que tenga un gran valor para quien lo realiza. La vocación profesional también debe fomentarse en quienes realizan de actividades ocupacionales. Quien trabaja, independientemente del ámbito o condiciones desde el que lo haga, puede y debe esforzarse por encontrar sentido a su esfuerzo, al trabajo que está realizando.

No es discutible que hay trabajos no retribuidos que son trabajos, como el de los voluntarios y voluntarias o quienes realizan las labores de hogar para su familia. Si este hecho está claro y no se pone en duda, tampoco debe cuestionarse que las labores y el esfuerzo de las Personas usuarias de Servicios Sociales en Centros de Atención Diurna (CAD) también realizan un trabajo, pese a que no esté remunerado y sea considerado fundamentalmente rehabilitador, igual que es trabajo el de los estudiantes cuando se dedican a formarse o a preparar oposiciones.

Si un empleo no fuera nada más que la posibilidad de conseguir un salario como medio de vida, a las Personas con discapacidad que viven en países como España cuyos sistemas de seguridad social les da derecho a prestaciones dinerarias, aunque estas sean mejorables, quizá no habría que animarlas a trabajar. No se debería promocionar el empleo de estas Personas más que por un interés egoísta de generar un sistema de seguridad social más sostenible y para crear una cultura de diversidad que finalmente beneficie a las empresas porque generan diferentes puntos de vista y porque además ayudan a cumplir con el deber social y/o la apariencia de ser



socialmente responsables.

Todos conocemos a profesionales, con trabajos teóricamente muy vocacionales, que no están motivados por su trabajo y que durante su jornada laboral únicamente ven transcurrir el tiempo. Del mismo modo, también conocemos a Personas con empleos mecánicos, y poco agradecidos, que están motivados por dar lo mejor de sí mismos. Unos han recorrido un camino que les conduce a la indiferencia y al hastío y los otros han optado por el camino del amor y de la esperanza.

El sentido del trabajo ha sido dividido por la doctrina en cuatro tipos, que engloba cada uno de ellos en motivaciones distintas: trabajo como empleo, trabajo como carrera, trabajo como vocación y trabajo como vocación espiritual (Guillén Parra, M, 2020). El sentido que damos a nuestro trabajo, varía significativamente en función de muchas circunstancias personales y sociales, otra de ellas es tener o no una discapacidad, que como se verá, es únicamente una circunstancia más que influye en el sentido personal del trabajo, en el sentido que queremos dar a nuestra vida.

Cada uno podemos sentir esas cuatro motivaciones con plenitud o ninguna de ellas, quizá lo más habitual es tener o sentir algunas de ellas, entrelazadas, con más o menos intensidad. Pero lo bien cierto es que muchas Personas disfrutan trabajando, haciendo cada día mejor sus cometidos y ofreciéndose a los demás y otras, demasiadas, sufren durante el tiempo de trabajo y esto no es bueno para ellas, ni tampoco para quienes les rodean, ni para la sociedad en general. Todos tenemos que pensar y reflexionar en cada uno de los sentidos del trabajo para darle un sentido más pleno a lo que hacemos



en el trabajo y por medio de él y con ello con nuestra vida.

3. Sentido del trabajo como empleo

El trabajo además de cubrir “la necesidad de ganar dinero”, también aporta otros elementos básicos para la Persona que son buenos, e incluso tan necesarios como tener ingresos, pues afectan a nuestra salud mental como son la obligación de tener hábitos higiénicos y horarios, compromisos sociales y relaciones con otras Personas y también para sentirse útil.

Tener un salario para ser autosuficiente es un valor positivo que no debe minusvalorarse, y por sí mismo en muchas ocasiones debe considerarse como suficiente motivación para trabajar, sobre todo cuando el trabajador se está dando a su familia; por ello es necesario que los trabajos estén remunerados de forma digna. Pero el trabajo como empleo, para las todas las Personas y en especial para quienes tienen discapacidad psíquica, también es una forma de contribuir a su salud de forma positiva, generando orden en la vida diaria. Diferencia las rutinas de los días de trabajo de la de los días de descanso, ayuda a la Persona a tener un motivo para levantarse de la cama -pues hay que cumplir algunas obligaciones-, y también para obligarnos a relacionarnos con los demás, generando así lazos e interacciones personales en el puesto de trabajo, que de otra forma podrían no producirse. No debemos olvidar que el hombre es un ser social por naturaleza (Aristóteles, 384-322, a. de C.) que necesita a los demás y relacionarse con otras Personas.

El medio más común para lograr un sustento económico propio es la actividad laboral remunerada. Pero si



profundizamos más en la idea del proyecto de vida satisfactorio, digno y significativo para el individuo, estaremos de acuerdo en que no siempre el trabajo por sí solo lo proporciona. Está claro que es imprescindible que el trabajo nos permita cierta independencia económica, y la base necesaria para tener cubiertas las necesidades básicas de vivienda, alimentación, ropa, sanidad y cuidados varios. Pero estaremos de acuerdo también que esto, por sí solo, no garantiza el bienestar, la felicidad ni la significación como miembro útil de la sociedad. Necesitamos dotar de significado propio a todas esas actividades diarias que realizamos en nuestro entorno de trabajo.

Trabajar es una actividad humana básica e imprescindible, que requiere esfuerzo, de la cual obtenemos creación de riqueza, sentido vital, relaciones de distinta índole con lo que está dentro y fuera del individuo, y generalmente proporciona medios económicos para poder vivir. También es trabajo el que realizan muchas Personas de forma no remunerada como los voluntarios o quienes realizan tareas de hogar o de cuidado de familiares y es trabajo el que realizan los estudiantes y las personas que se esfuerzan diariamente en los centros ocupacionales y centros de día, para hacer las tareas que les son encomendadas.

Muchas Personas con discapacidad psíquica, en muchos países desarrollados, pueden optar por prestaciones económicas que les permiten tener un medio de vida o/y contribuir con los gastos familiares, por lo que mantener a un trabajo, que en muchas ocasiones puede ser a tiempo parcial y con un salario normalmente equivalente al mínimo interprofesional, puede que no sea un estímulo suficiente, que no sea una motivación real para ellas, pero quedarse en casa,



les negaría los otros beneficios básicos del trabajo.

Uno de los problemas, quizá el más grave, de las Personas con problemas de salud mental y de aquellas que tienen discapacidad intelectual, es su dificultad de generar amistades y relaciones sociales. Tener un trabajo en una empresa, o una ocupación en un centro de atención diurna, genera relaciones personales, pero además también genera rutinas de hábitos de vida que potencian la autonomía y el bienestar de la Persona a largo plazo. Es bueno para todos evitar el aislamiento y mantener las rutinas de autocuidado y mantener horarios que vertebran nuestro día a día (Confederación de Salud Mental de España, 2020).

El esfuerzo en el trabajo, como actividad física y mental, debe ser promocionado como bien en sí mismo, además, cuando no se promueve una percepción positiva en demasiadas ocasiones, pasamos a focalizarnos en los aspectos negativos que también tiene todo trabajo. El ejercicio de la voluntad de levantarse, llegar puntualmente, realizar los cometidos con el mejor interés, y relacionarse con los demás compañeros, tienen en sí mismos sentidos positivos que debe ser interiorizados por cada uno de nosotros, por la Persona que está realizando ese esfuerzo y valorado por quienes le acompañan.

Animar a las Personas, en particular a quienes tienen alguna discapacidad y realizan sus labores en Centros de Atención Diurna, a sentirse útiles, a dar lo mejor de sí mismas, esforzándose tanto en sus labores ocupacionales como en el resto de actividades deportivas y de ocio y tiempo libre que comparten. El esfuerzo les ayuda a progresar en sus habilidades de la vida cotidiana y les acercará en algunos



casos a un trabajo remunerado.

4. Sentido del trabajo como carrera.

Por otro lado, el sentido del trabajo como carrera se centra en otros bienes que aporta el trabajo como son el prestigio, la satisfacción y el crecimiento personal (Barnett, 2012). La carrera profesional no debe ser asimilada al progreso sobre los demás, a lo que externamente se percibe, pero quizá esta visión simplista del triunfo es la que más se aprecia y se potencia en nuestra sociedad actual.

Deberíamos destacar que en la carrera profesional el prestigio de mayor valor es el interno, que la satisfacción del trabajo bien hecho es muy importante para la Persona, y que el crecimiento en nuestro trabajo es realizar cada día mejor las labores, grandes o pequeñas, que tenemos que hacer, y que es obligación de todos fomentar un buen ambiente laboral, pues las empresas son comunidades humanas y necesitan Personas positivas y los valores que estas transmiten.

Si el sentido de carrera profesional únicamente fuese la promoción por encima de otros, o a ganar mayores salarios, este enfoque dejaría fuera a un gran número de trabajadores en el mundo que realizan trabajos clasificados como ocupaciones elementales, y también a muchos trabajadores auxiliares y especializados que no tienen empleados a su cargo y con ellos a casi todas las Personas con discapacidad psíquica por los trabajos que les son asignados. Pero todos estamos llamados en todos nuestros desempeños a encontrar ese sentido de nuestro trabajo como carrera.

Tal como el ensayista Eugenio D'Ors describía, todo trabajo puede ser digno y admirable, *“una gacetilla puede ser bella,*



como puede serlo un trabajo de carpintería, una faja de periódico bien llena, y una recogida de basuras llevada a cabo con perfección y encendido gusto por la limpieza que de este modo se consigue” (D’Ors, 1915). Si valoramos y somos capaces de transmitir a quienes educamos, a quienes dirigimos, o a quienes trabajan codo a codo con nosotros, que no hay trabajos buenos ni malos, sino trabajos bien hechos o mal hechos, estamos respetando al profesional, al trabajador que los realiza.

Promovemos el sentido del trabajo como carrera cuando mejoramos nuestro quehacer profesional -en las cosas pequeñas y en las grandes-, cuando logramos la mejora y también cuando la intentamos. La carrera nos debe orientar no solo a una mejora profesional a estar al día para ser mejor trabajador, sino también a una mejora personal y a un crecimiento interno y por lo tanto a ser mejor compañero de trabajo, generando relaciones sanas, climas laborales propicios y positivos, fomentando el trabajo en equipo, etc. Somos mejores profesionales si nos importan las Personas que trabajan con nosotros, no se puede ser un buen profesional si se es mala persona, (Gardner, H, 2016) por lo que debemos mejorar como personas en el trabajo y con ello valorar el esfuerzo que realizan los demás por superarse día a día y por hacer mejor su trabajo.

La verdadera carrera profesional, para todos los trabajadores, debería ser algo más que lograr poder, estatus o prestigio externo. Estos logros que no son malos en sí mismos; al ir acompañados habitualmente de mayores salarios y de una satisfacción personal por el reconocimiento de los demás, evidentemente son buenos para quienes los reciben, sobre todo cuando están bien orientadas. Pero no deberían ser la



principal motivación para el crecimiento profesional. Las motivaciones intrínsecas, el crecimiento personal y el trabajo como forma de expresarnos a nosotros mismos deberían ser la brújula que nos guíe en nuestra a carrera. En la superación personal, las personas con discapacidad tienen mucho que enseñarnos a quienes no la tenemos certificada, pues superan diariamente barreras físicas y sociales en muchas actividades básicas de la vida diaria, en su búsqueda de empleo e incluso en la creación y en el mantenimiento de relaciones personales.

La satisfacción por realizar bien el trabajo que en ese momento estoy realizando, y saber que mi trabajo, mi esfuerzo, formará parte de un resultado final más grande, pues es el que entre toda la empresa estamos realizando, provoca en el empleado una motivación y consecución de logro muy importantes. El crecimiento personal debería promoverse de forma activa, como se promueven los ascensos y recompensas.

Los actuales “medibles” de productividad de las organizaciones educan hábitos que conducen hacia la motivación extrínseca de sus trabajadores, que generan beneficios a corto plazo. La cultura organizacional de cada empresa debería potenciar como desarrollo de la carrera profesional, el reconocimiento de la verdadera importancia de quienes son cada vez mejores compañeros de trabajo, se respetan a sí mismos y respetan y apoyan a los demás, dedicando una sonrisa o alguna una palabra amable o de ánimo a los compañeros. Centrados en el largo plazo se alumbrará con más claridad la motivación intrínseca de la carrera profesional: fomentar el deseo de superación personal interno, animar la satisfacción por hacer bien las cosas y sobre todo considerarse parte de una comunidad de personas y por lo



tanto ser mejor a nivel individual, mejor compañero de trabajo y mejor ser humano.

En muchas ocasiones el trabajo que nos toca desarrollar puede ser muy repetitivo, pero todas las actividades humanas pueden mejorarse y mejorar a la persona, como mínimo en sus relaciones personales, y pueden hacerse un poco más ecológicas gracias a nuestras acciones. El crecimiento personal en el trabajo, es crecimiento profesional. Si promovemos dar lo mejor de nosotros mismos, buscando en nuestro interior y proyectando esto hacia el exterior, podremos comprobar que lo que hacemos es útil para la sociedad, hace bien a alguien, y mejora o facilita la vida de otras personas. La búsqueda de bienes mayores genera una satisfacción mayor en cada uno de nosotros.

Las Personas con discapacidad, por severa que sea esta, también pueden tener sentido del trabajo como carrera, al igual que quienes no tienen reconocida ninguna discapacidad, pues pueden apreciar y mejorar pequeños detalles de su trabajo y los pequeños y grandes logros de su ocupación diaria y también reconocer el resultado del esfuerzo que realizan sus compañeros. La tarea, que nunca acaba, de ser mejor compañero de trabajo y de intentar mejorar constantemente, nos hace mejores profesionales, por lo que hay que promover esta vocación de carrera profesional en este sentido pues nos ayudará a no perder nuestra vocación al trabajo y nos llevará a amar lo que hacemos y a valorar el verdadero bien que nuestro trabajo puede aportar a los demás.

5. Sentido del trabajo como vocación



Esta significación laboral nos lleva a acercarnos a la autorrealización en el plano laboral, el último peldaño en la pirámide de necesidades de Maslow. Hace más de 70 años, este psicólogo estadounidense propuso la teoría de una pirámide de necesidades –pirámide de necesidades Maslow o jerarquía de las necesidades humanas-, por escalafones, donde infiere que todas nuestras acciones están dirigidas a satisfacer ciertas necesidades. Existen necesidades básicas colocadas en la base de dicha pirámide, y otras más complejas y que precisan de la cobertura de las anteriores para poder realizarse. En la cúspide de dicha pirámide se encuentran las necesidades de autorrealización, las más elevadas, cuya consecución es el objetivo máximo del ser humano y, como se verá en el punto siguiente, en su último libro colocó por encima de las estas la necesidad de trascendencia.

Todo individuo, de una manera u otra, busca sentirse bien, lograr metas y conseguir cierto sentido de progresión o avance hacia el futuro. Buscamos ser auténticos –nosotros mismos-, fieles a nuestros valores y a nuestra naturaleza, servir a los demás y a la sociedad, mientras tratamos de lograr los objetivos marcados, nuestros ideales. Esta motivación de logro no es fortuita, sino que forma parte de las principales y más evolucionadas necesidades humanas: las necesidades de autorrealización.

No es casualidad que este concepto, a lo largo de la historia, haya sido trabajado por diversos autores además de Maslow –anteriores y posteriores-, pues está estrechamente relacionado con el bienestar biopsicosocial. Intentar alcanzarlo en el ámbito del empleo es especialmente pertinente porque, entre otros motivos, el trabajo supone como mínimo un tercio de nuestra vida, cuando no más.



Podemos definir el concepto de autorrealización como: el estado más elevado de motivación; es el punto álgido en el que se utiliza todo el potencial humano que nos es posible usar. Es fácil extrapolar esta última dimensión al ámbito laboral. Podemos buscar la autorrealización en distintos ámbitos de nuestra vida –familiar, social, personal...-, pero no podemos negar que su consecución en el plano laboral, aquel donde pasamos gran parte de nuestra vida y es uno de los pilares más influyentes en nuestro grado de satisfacción y bienestar, es fundamental para lograr una calidad de vida óptima, así como para el logro de nuestro proyecto de vida satisfactorio, pleno y rico.

La vocación profesional parecería reservada a médicos, a profesores, a profesionales de la acción social y otras profesiones similares, por la motivación profunda que parece que estas profesiones aportan al servir a los enfermos o a los alumnos, a las Personas que atienden, por la mejora de la sociedad por medio de su trabajo. Quizá la vocación profesional se vea más claramente en aquellos trabajos cuyo receptor principal son Personas o que tienen una influencia directa en la sociedad. Pero la vocación profesional puede, y debería, lograrse en todos los trabajos y por todo el mundo. Es un sentido del trabajo que a algunos individuos les resulta más fácil percibir y a otros les cuesta más descubrir, pero que todos debemos cultivar de forma personal.

La vocación debe ser favorecida por la organización donde se trabaja, pero sobre todo cuidada por el profesional, por la Persona cuya rutina en su trabajo, puede llevarle a descuidar lo que más le gustaba. El desapego por la repetición sin ánimo de mejora y sin amor a lo que se hace conduce en muchas ocasiones a la indiferencia por el trabajo, y la indiferencia a lo



que hacemos no es un camino sino el fin de la vocación.

Quizá el ejemplo más ilustrativo de vocación profesional en desempeños que no requieren títulos universitarios, es la famosa anécdota que protagonizó presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy, en una visita a las oficinas de la NASA en el año 1961. El presidente caminaba por las instalaciones y se paró a hablar con uno de los empleados de limpieza, lo saludó con un apretón de manos y le preguntó: "¿Y usted qué hace aquí en la NASA?" El empleado con orgullo le respondió: "estoy ayudando a poner un hombre en la Luna". Eso es vocación y sentirse orgulloso de lo que uno hace, es saber y comprender que sin el trabajo de quienes limpian las instalaciones, de quienes arreglan los desagües o de quienes llevan los paquetes, no funcionan las organizaciones. Todo trabajo es importante, el protagonista de la anécdota nos evidencia que no veía su trabajo solo como una forma de ganar dinero, sino que tenía la convicción de estar envuelto en algo trascendente, en algo que le superaba de forma especial.

"Lo que hay detrás de concebir el trabajo como vocación es la capacidad humana de caer en la cuenta de la propia valía, para descubrir el regalo único que cada uno de nosotros puede hacer al mundo de pequeñas contribuciones diarias" (Guillén Parra, M, 2020). La huella que dejamos en el mundo, lo que transmitimos como Personas va más allá de nuestra productividad, el trabajo es colaboración con otros.

La satisfacción de poder compartir nuestras capacidades, el sentirnos corresponsables en la mejora del mundo son motivaciones internas, de la vocación profesional que generan bienestar y una alegría que se comparte, a veces, de forma imperceptible. El dinero que hemos ganado y la posición social



que se ha conseguido, que volvemos a repetir es importante, debe ser secundaria, pues si logramos la satisfacción extrínseca -la accesoria que afecta a lo externo-, a costa de sacrificar la satisfacción intrínseca -la principal que afecta a nuestro ámbito interno-, puede que triunfemos a los ojos del mundo, pero generará a la larga una insatisfacción profunda.

Quienes sienten que sirven con su trabajo a quienes les rodean, quienes perciben que por medio de su trabajo forman parte más plenamente de la sociedad, y quienes promueven la felicidad de los demás y con ello la suya propia, lo tienen más fácil para disfrutar de sus cometidos diarios y por lo tanto para disfrutar de la vida que transcurre mientras trabajamos.

Es por lo tanto una oportunidad y una responsabilidad personal dar un sentido mayor a nuestro trabajo, tener una vocación al mismo y por lo tanto darle un sentido mayor, un propósito, a nuestra vida e incluso dar un sentido de amor al trabajo, pues la vocación profesional favorece encontrar un mejor equilibrio entre la vida y el empleo. Evidentemente, también quienes tiene discapacidades psíquicas deben buscar su vocación al trabajo, y darse cuenta del bien que su trabajo hace a los demás y que participan de un proyecto común, quienes trabajan con ellos como monitores, o como apoyos naturales en las empresas pueden ayudarles a encontrar y a mantener esa vocación al trabajo, aunque en la mayoría de las ocasiones son ellos quienes por medio de su entrega a las tareas que les son asignadas, nos muestran una vocación a trabajar que nosotros no tenemos. Quizá en las tareas más básicas y respecto de vocación al trabajo, pueden ser más maestros que alumnos.

Conseguir nuestras metas más elevadas y el camino -



repleto de esfuerzo- que ello implica para llegar a cumplirlas. Es el máximo exponente a la hora de conseguir la felicidad o plenitud en nuestro proyecto de vida. Se trata de alcanzar una evolución personal propia elevada, además de un sentido de utilidad para la comunidad a la que pertenecemos, aportar al bien común, una vinculación con la sociedad, así como con el medio, un nivel de motivación intrínseca que nos haga sentirnos satisfechos, en general, con nuestra vida y el proyecto conformado.

Las Personas que logran y cultivan la vocación a su trabajo, manifiestan un mayor nivel de satisfacción con su situación profesional, y se sienten más felices y satisfechas (Barnett, 2012) y puesto que una percepción del sentido del trabajo como vocación profesional implica mayor motivación en el trabajador de cualquier organización, en su sentido de pertenencia y en su responsabilidad y proactividad. Por este motivo, egoísta, las organizaciones deberían promover, colaborar, en la medida de lo posible, que sus trabajadores tengan, encuentren y mantengan una vocación a su trabajo.

Parece que quienes tienen como trabajo cuidar y/o apoyar a otras Personas tienen más fácil ver como su trabajo beneficia a otros, que aquellos que trabajan soldando o limpiando en naves industriales, pero todos y cada pueden promover el bien, el progreso y una mayor sostenibilidad de sus ámbitos de trabajo, pues en todos, o en casi todos, los trabajos e industrias se producen elementos que al final serán buenos para otras personas, y todos ellos tienen compañeros de trabajo con que sentirse comunidad humana por lo que hay que promover de forma activa una buena relación personal, o al menos un buen ambiente laboral.



El trabajo de los voluntarios y el de los familiares cuidadores, y el de quien realiza las tareas del hogar, no tiene remuneración, por lo que podría parecer que el sentido único de su trabajo es la vocación, la llamada a darse a los demás, pero también deben dar sentido de empleo y sentido de carrera pues deben tener hábitos y horarios, responsabilidad y compromiso. También deben fomentar el sentido de carrera, pues se debe disfrutar del trabajo bien hecho e intentar mejorar día a día, además de las evidencias sugieren que la participación en trabajo voluntario está asociada con resultados positivos en el mercado laboral¹².

Por otro lado, las labores de los usuarios de centros ocupacionales que no están retribuidas por ser trabajos realizados para mejorar las habilidades de las Personas que las realizan, no solo deben promover el sentido del trabajo como empleo mejorando hábitos positivos, como horarios, higiene física y psíquica, fomentando sus relaciones personales, sino que deben fomentar su el sentido del trabajo como carrera si se promueve la satisfacción del trabajo bien hecho; y además, pueden y deben generar una vocación en cada uno, en el sentido de que sienta y se alegre de compartir sus capacidades en un trabajo que genera un resultado, el que sea, y que por medio de su esfuerzo forma parte activa de su grupo, de su comunidad, que es una parte importante del mundo que le rodea. Para ello debemos ser capaces de transmitir a estas Personas que nos importan por ser Personas y que los valoramos y los acompañamos en su esfuerzo de superación.

¹²¹² <https://knowledge.unv.org/evidence-library/volunteer-work-and-its-links-to-the-labour-market-experiences-of-young-people>



El sentido de la llamada, la misión o el propósito a hacer algo son personales y por lo tanto únicos. ¿La vocación profesional se ve influenciada por la discapacidad de la persona? por supuesto, al igual que influyen en ella otros factores, el lugar donde se vive, la edad, la extracción social o la religiosidad. Todas las circunstancias personales influyen, también influye el trabajo que estemos realizando y la actividad de la empresa en la que trabajamos, pero al final todos tenemos que buscar en nuestro interior y reflexionar para descubrir el sentido más profundo de lo que hacemos.

Si tenemos clara la vocación, es importante no perderla por medio de la toma de conciencia de las pequeñas cosas buenas que nos motivaban cuando empezamos, por el redescubrimiento constante de los bienes básicos que nos da el trabajo, por el progreso interno que podemos generar y por el bien que podemos ofrecer a los demás y después hay que retomar la vocación, la colaboración en la construcción de un mundo mejor, o cambiar de empleo si fuese necesario. Todo ello requiere de una reflexión personal, en la que debemos tomar conciencia de que podemos compartir nuestras infinitas capacidades, de nuestro infinito potencial para darnos a los demás, y para sentirnos y hacer sentir a los demás que forman parte del grupo, de la comunidad.

6. Sentido del trabajo como vocación espiritual

Por último, queda por exponer brevemente la vocación al trabajo como vocación espiritual o vocación de transcendencia como la llamó Maslow en su último libro *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (Maslow. A. 1971).



Si la vocación profesional es mayoritariamente motivación de deseo de servicio a los demás para construir un mundo mejor, y suele provenir de una fuerza interior, de una llamada de la conciencia de cada Persona, esta llamada está unida a fuentes más trascendentes, de naturaleza espiritual y en muchos casos, en el de los Creyentes se une a la llamada de Dios, esto es de vocación divina (Guillén Parra, M, 2021).

Las Personas que declaran que buscan la santificación en el trabajo entre sus motivaciones profesionales, independientemente de otras variables de religiosidad, tienen un menor conflicto entre la vida y el trabajo (Hall, Oates, Anderson, Willingham, 2012) y presentan una menor intención de dejar su trabajo con un mayor compromiso con el mismo (Walkier, Jones, Wuensch, Aziz y Cope. 2008), pues su vocación para encontrar a Dios en el propio trabajo profesional y en las tareas de su vida diaria se convierten en el medio para lograr bienes espirituales mayores.

Esta vocación espiritual no guarda relación con los tipos de trabajos ni con las posiciones sociales y laborales, sino que tiene que ver fundamentalmente con entender que cualquier acción personal, también el trabajo, puede acercarnos o alejarnos de nuestros bienes espirituales. Para los cristianos el trabajo no únicamente es una posibilidad de darse a los demás por medio de la vocación profesional, sino que es además participación en la obra creadora de Dios y su concreción, el desarrollo del trabajo en sí mismo ayuda a que la vida espiritual no se convierta en espiritualismo¹³.

Evidentemente, la circunstancia de discapacidad, no influye en la espiritualidad, pues no hay limitaciones a la

¹³ Papa Francisco, catequesis audiencia general 12/01/2022



transcendencia por la discapacidad, lo que se necesita para también tener este sentido del trabajo es la voluntad personal de acercarse a esta vocación, de manera consciente, meditada y humilde.

7. Conclusiones

El deseo de lograr el éxito en todos los ámbitos de la vida basado en la competencia y en la apariencia, no casa con la necesidad de las Personas de ser felices en el largo plazo.

Conciliar todas las facetas de la vida personal, en la que el trabajo puede y debe formar parte de manera importante, solo puede llevarse a cabo si el trabajo sirve para algo y si el esfuerzo tiene sentido para quien lo realiza.

Si somos capaces de dar sentido a nuestro trabajo en todas o en la mayoría de sus enfoques, como empleo, como carrera profesional y como vocación de servicio podremos hacer nuestra vida más feliz y también la de quienes están a nuestro lado. Y para aquellos que tienen y cultivan su vida interior espiritual, introducir el sentido trascendente en su trabajo les ayudará a conseguir mayores bienes e incluso les acercará a Dios, o a su felicidad espiritual.

La pandemia de Covid-19 ha derivado en el cierre –total o temporal- de muchas empresas, en ERTES masivos, precariedad laboral en muchos sectores, disminución del trabajo y/o reducción del mismo. Esto se ha notado de manera muy directa en los Centros Especiales de Empleo (CEE), Empleo con Apoyos (ECA) o empleo protegido (EP), donde trabajan Personas con algún tipo de diversidad funcional. La pérdida del empleo implica más daños que la pérdida de sustento o del medio de vida. Significa también la merma en



las rutinas, la organización y planificación del tiempo, la percepción de utilidad como miembro de una sociedad industrial y también en el estatus personal, en la identidad social, y en muchos casos también la disminución de contactos sociales.

Pero a esta pérdida impuesta de puestos de trabajo, condiciones laborales y estabilidad, hay que añadirle un fenómeno que requiere atención, donde en algunos países, encabezados en números por EEUU, se ha vivido un momento sorprendente e inaudito pues, a pesar de esta inestabilidad social que podría llevarnos a aferrarnos con uñas y dientes a cualquier tipo de empleo remunerado, independientemente de las condiciones del mismo, se estén dando dimisiones masivas de los empleados, que quieren y están cambiando de trabajo a unos ritmos no vistos desde hace años, y desde luego impensable en momentos de tal inestabilidad.

En España, aunque los expertos no tienen tan claro que se esté produciendo el mismo fenómeno, sí coinciden en que muchos trabajadores se plantean cambiar de trabajo -lo consigan o no- buscando lo que ellos consideran unas condiciones mejores, entre las que no se encuentra precisamente el sueldo como motivación principal. Quizá este tiempo de pandemia y de estar más cerrado haya llevado a la reflexión y tal como venimos hablando hasta el momento: el ser humano busca el significado en todo aquello que emprende, y la vida laboral no es ajena a esta necesidad.

En una encuesta realizada por LinkedIn, hay un alto porcentaje de Personas –en torno al 70%-, que reconocen que la pandemia, en concreto el confinamiento y/o el posterior teletrabajo o trabajo remoto, les ha generado una especie de



punto de inflexión en sus vidas, replanteándoselas en los distintos ámbitos, incluido el laboral. Esto ha hecho que la población en general empiece a dar valor, a priorizar o necesitar aspectos a nivel laboral que antes quizá no eran tan importantes. Uno de estos aspectos es la significación del mismo; que nos mueva por dentro, nos importe, lo que hacemos a diario sea relevante en la balanza total de “pros” a nivel laboral.

Cada Persona encontrará motivación en diferentes aspectos que para ella son relevantes, importantes, y que hacen que ese trabajo sea valioso y significativo para el proyecto de vida que está conformando. Las motivaciones son variadas e infinitas, y dependen de cada individuo, y se basan en su personalidad, aprendizajes, experiencias previas, necesidades, sistema de valores y vivencias propias. En definitiva, cada individuo debe encontrar los factores o propósitos que van a dotar de significado a esos quehaceres diarios y debe tender a llegar a los valores más altos como son la vocación de servicio y la vocación espiritual que está abierta a todos.

Las personas con discapacidad, independientemente de esta deben sentir todas las motivaciones del trabajo, empleo, carrera, vocación y vocación espiritual, sin limitaciones, en algunos aspectos necesitarán apoyos, como los demás los necesitamos, y en otros aspectos su actitud frente al trabajo podrá ser nuestra guía, como quienes no tenemos discapacidad podemos serlo para los demás. En el trabajo, en la vida, todos somos iguales y a la vez únicos, y nuestras motivaciones son iguales en general y únicas en cada uno.



Las circunstancias externas deben ser favorables, el empleador deberá promover las mejores condiciones laborales, y espacios de trabajo más amables e inclusivos, las empresas deben poner en el centro de su organización a la persona, a cada ser humano que allí trabaja. Pero el elemento más importante, para encontrar el sentido del trabajo, para disfrutar de las distintas motivaciones que nos ayudarán a crecer como Persona, el factor decisivo es interior siempre. Está en cada uno, y es la capacidad de ilusionarse, de elegir y de percibir todos los bienes que el trabajo nos puede dar, el deseo voluntario de hacer el bien por medio de nuestro empleo y de ser mejores personas gracias a nuestro trabajo.

Referencias bibliográficas

Aristóteles, Política, 384-322, a. de C.

Barnett, B. (2012) Make Your Job More Meaningful.
<https://hbr.org/2012/04/make-your-job-more-meaningful>.

Confederación de Salud Mental de España (2020)
<https://consaludmental.org/sala-prensa/actualidad/autocuidado-rutinas-ejercicio-aislamiento-coronavirus/>

Gardner, H., (2016)
<https://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html> .

Guillén Parra, M. (2021) *Motivaciones en las organizaciones y sentido del trabajo*. Tirant lo Blanch Valencia.

Guillén Parra, M. (2020) *Ética en las organizaciones*. Pearson Educación.



Hall, M. E. L., Oates, K. L. M., Anderson, T. L., & Willingham, M. M. (2012). Calling and conflict: The sanctification of work in working mothers. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(1), 71–83. <https://doi.org/10.1037/a0023191>

Maslow A. H. (1971) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Editorial Trillas.

Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>

Walkier, A. G, Jones, M.N., Wuensch, K. L., Aziz, S., y Cope, J. G. (2008) Sanctifying work: Effects on satisfaction, commitment, and intent to leave. *International Journal for the Psychology of Religion*.



Recursos para la Inclusión



La educación inclusiva y las unidades pedagógicas hospitalarias

Patricia Julio Ferragud

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva
de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

pajufe@mail.ucv.es

Resumen

Las Unidades Pedagógicas Hospitalarias son una realidad y un ejemplo de educación inclusiva, ya que tienen como función atender a la diversidad del alumnado sin importar el cómo y el cuándo. A lo largo de este artículo describo qué son las Unidades Pedagógicas Hospitalarias, conocidas más comúnmente como las UPH, centrándome en cómo es su organización y funcionamiento, así como qué metodología se lleva a cabo en ellas. También, dedico especial atención a qué tipo de alumnado nos podemos encontrar, así como nuestro papel como docentes dentro de un aula hospitalaria, el cual resulta de vital importancia para poder ofrecerle a nuestro alumnado una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. La intervención educativa hacia los alumnos hospitalizados y la importancia de una buena coordinación entre los diferentes profesionales que se encargan del bienestar del alumno son algunos de los aspectos que se desarrollan en el presente artículo.



Palabras clave: *Unidad Pedagógica Hospitalaria, atención a la diversidad, metodologías activas y participativas, educación inclusiva.*

Abstract

Hospital Pedagogical Units are a reality and an example of inclusive education, as their function is to attend to the diversity of students regardless of how and when. Throughout this article, I describe what are the Pedagogical Hospital Units, more commonly known as UPH, focusing on how they are organised and how they work, as well as what methodology is used in them. I also pay special attention to the type of students we may encounter, as well as our role as teachers in a hospital classroom, which is of vital importance in order to be able to offer our students an educational response adapted to their needs. Educational intervention for hospitalised pupils and the importance of good coordination between the different professionals responsible for the pupils' welfare are some of the aspects developed in this article.

Keywords: *Hospital Pedagogical Unit, attention to diversity, active and participative methodologies, inclusive education.*

1. Introducción

La educación es un derecho que debe garantizarse a cualquier niño o niña independientemente de sus circunstancias y contexto. Las Unidades Pedagógicas Hospitalarias se definen como áreas pedagógicas localizadas en centros hospitalarios cuya función es atender a los niños y niñas hospitalizados con el objetivo de no interrumpir en su rutina escolar durante su estancia en el hospital.

Cuando tanto los alumnos como sus familias reciben un diagnóstico que implica quedarse hospitalizado en el hospital, supone un shock emocional enorme al que debemos atender y acompañar. Son momentos duros para la familia que suponen



una época de muchos cambios en su rutina y en su día a día. En este caso, el papel de las aulas hospitalarias es crucial en el desarrollo y educación del niño o niña, ya que esta atención que reciba en el hospital le va a prevenir de un posible desfase educativo (Pla, 2019).

Cabe destacar que, a pesar de sus problemas o dificultades, la atención educativa que les vamos a proporcionar debe estar adaptada a sus necesidades. La atención educativa ha de ser parte integral del programa de tratamiento médico y constituir una labor compartida de los padres, profesores y personal sanitario, ya que la continuidad escolar del niño -escuela, familia y hospital- transmite un mensaje de esperanza en el futuro y, asimismo, una atención educativa integral que permite al niño desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas. Es imprescindible contar con un programa hospital/escuela bien definido y organizado, que incluya: las aulas hospitalarias, la atención educativa domiciliaria y los programas de preparación para la vuelta al colegio, todo ello en el marco de una escuela inclusiva (Grau, 2001).

El objetivo que persigue este artículo es conocer el funcionamiento y organización de las aulas hospitalarias en la Comunidad Valenciana, así como sus características principales. Además, se pretende ilustrar la tipología del alumnado que acude a dichas unidades y cómo es la atención e intervención en estas durante la estancia en el hospital.

2. Organización y funcionamiento de las Unidades Pedagógicas Hospitalarias

Las Unidades Pedagógicas Hospitalarias (en adelante UPH) son aulas ubicadas en hospitales que cuentan con maestros especialistas de infantil, primaria y pedagogía terapéutica, así



como con profesores de secundaria de alguna especialidad para impartir los ámbitos lingüístico-humanístico o científico-tecnológico. Además, la provisión de puestos se realiza por comisión de servicios, de acuerdo con los procedimientos establecidos por la dirección general competente en materia de personal.

Por otra parte, las UPH que disponen de tres o más docentes cuentan con una persona coordinadora, designada por la Dirección Territorial de Educación correspondiente entre el profesorado de la unidad, cuyas funciones son: coordinar las actuaciones de las unidades pedagógicas, supervisar el cumplimiento de horarios y funciones docentes, gestionar los recursos económicos, así como colaborar con entidades o asociaciones sin ánimo de lucro. En el caso de las UPH que disponen de menos de tres docentes, las funciones de coordinación las asume la persona coordinadora de la Agrupación Pedagógica hospitalaria (en adelante APH) a la que están adscritas.

Por otro lado, los docentes que forman parte y trabajan en ellas tienen las funciones de elaborar y crear un plan general anual de actuación, proporcionar una atención educativa personalizada, colaborar, coordinar e intercambiar información con los centros educativos de referencia, facilitar la incorporación del alumnado, informar a los padres y al centro educativo de referencia, así como motivar al alumnado a participar en las actividades formativas y lúdicas propuestas, entre otros.

La atención educativa hospitalaria se realiza coincidiendo con el calendario lectivo correspondiente al curso escolar. La jornada laboral y las horas dedicadas a la actividad lectiva del



profesorado de las UPH estará sujeta a lo que se establece en la normativa vigente, en función del cuerpo al cual pertenezca el profesorado. En cuanto al horario que siguen, puede incluir sesiones por la mañana y por la tarde, concretándose a principio de curso, pero que a la vez puede ser revisado y modificado durante el curso, previa consulta con la inspección educativa de referencia. Cabe destacar que, por lo general, la jornada laboral de los maestros de las aulas hospitalaria empieza a las 09:00h y finaliza a las 16:00h. Sin embargo, debido a las circunstancias, la distribución horaria semanal de las sesiones de trabajo tiene que ser flexible, respetando en todo momento los horarios y rutinas del centro hospitalario, como la realización de pruebas diagnósticas, curas, visitas médicas u horarios de comidas. Por ello, la primera actuación de la mañana del profesorado es pasar lista de los alumnos y alumnas que tendrán en el día en el aula para poder planificarse y adaptar las tareas educativas a las rutinas y citas del hospital.

A nivel normativo, este curso escolar 2022-2023 se rigen por la *Resolución de 23 de julio de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de la atención educativa domiciliaria y hospitalaria en la Comunidad Valenciana.*

3. Características de las Unidades Pedagógicas Hospitalarias

Las UPH tienen unas características específicas y particulares que las diferencia de los centros escolares ordinarios. Las UPH humanizan la experiencia de la hospitalización, ya que los docentes tratan de ayudar al alumnado a retomar la normalidad escolar, en la medida de lo



posible.

Por lo que respecta al alumnado, sus características y condiciones están supeditadas a su situación médica y al ambiente hospitalario. Las aulas hospitalarias son un entorno en el que el alumnado practica la competencia de aprender a aprender, ya que las actividades propuestas incitan a la curiosidad, el juego, la relación entre los compañeros, etc. Y se convierte así en un entorno en que el alumnado se siente a gusto y desea regresar a diario.

El maestro adquiere un papel fundamental en todo este proceso, ya que si se trata de un alumno cuya hospitalización es corta, la intervención con él será muy diferente a la que reciban los alumnos con una hospitalización mucho más larga. Para los alumnos de corta estancia en el hospital, basta con mejorar la calidad de su tiempo. Hay que intentar que el tiempo que pase en el hospital sea lo más agradable y ameno posible y para ello se llevan a cabo actividades lúdicas y participativas. Sin embargo, si se trata de alumnos que necesitan pasar una larga temporada en el hospital, lo primero que hacen los docentes de la UPH es ponerse en contacto con el centro educativo de referencia del niño para poder coordinarse con el tutor y resto de equipo educativo. Estos últimos pondrán en conocimiento al docente del aula hospitalaria las indicaciones metodológicas e historia escolar para poder así seguir las mismas pautas e ir en una misma dirección.

Serrano y Prendes (2014) a partir de Lieutenant (2006) y Lizasoain (2011), establecen cuatro categorías a diferenciar entre aula ordinaria y aula hospitalaria atendiendo a los aspectos de currículum, organización, recursos humanos y participación:



Tabla 1: Diferencias entre aulas ordinarias y aulas hospitalarias.

CATEGORÍAS	AULA ORDINARIA	AULA HOSPITALARIA
Currículum	Asistencia escolar obligatoria	Asistencia escolar voluntaria
	Actividades supeditadas al currículo	Actividades, subordinadas al estado de salud del niño y a los tratamientos médicos.
	Programación fija y determinada	Gran flexibilidad en la aplicación de la programación
	Atención principalmente grupal	Atención principalmente individualizada
	Supone normalización	Supone un intento de normalización de una situación anómala
	Actividades físicas y deportivas	actividades condicionadas por el centro y el estado físico del niño
Organización	Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos
	Los grupos de alumnos son fijos	Constante cambio de alumnos
	Horario completo y extenso	Horario más reducido
	Muchas aulas configuradas de manera similar	Aulas hospitalarias, salas comunes o habitaciones
Recursos humanos	Gran número de profesores	Reducido número de profesores
Participación	La socialización es algo connatural, así como las relaciones entre iguales	Los niños pueden estar aislados, rodeados permanentemente de adultos y las interacciones con otros pacientes son difíciles
	Los padres no están en el colegio	Los padres permanecen en el hospital

Fuente: Serrano y Prendes (2014) a partir de Lieutenant (2006) y Lizasoain (2011)



Centrándonos en la Comunidad Valenciana, hay un total de 15 centros hospitalarios que disponen de Unidades Pedagógicas Hospitalarias. Estos 15 centros se encuentran repartidos entre las diferentes provincias (uno en Castellón, seis en Valencia y ocho en Alicante).

4. Metodología e intervención educativa en las aulas hospitalarias

La metodología utilizada en las aulas UPH es una metodología individualizada y personalizada a la realidad de cada niño o adolescente. Está centrada en las circunstancias y en las necesidades educativas que presentan su alumnado, atendiendo también a su diagnóstico médico y a sus posibilidades de movilidad. Por ello, se insiste tanto en la importancia de mantener una buena comunicación entre el equipo médico que lleva el caso del niño con el profesorado que le da clase.

Por otra parte, si la familia es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de sus hijos, en estas circunstancias, todavía lo será más. La situación por la que están pasando es muy complicada y, por ello, el profesorado ha de empatizar con el dolor y el sufrimiento que padecen para poder acompañarlos en el proceso de hospitalización. Una de las ventajas que tienen las aulas hospitalarias es que la familia puede estar presente, es decir, pueden acompañar a sus hijos al aula del hospital y compartir con ellos una mañana, un rato o el tiempo que lo deseen, a su lado. Si hablamos de alumnos de corta edad, los padres sí que suelen acompañarlos y estar con ellos en el aula. En cambio, los más mayores, vienen solos sin necesidad de acompañamiento. Hay que adaptarse a



cada alumno, a su edad, situación y problemática.

Por otro lado, la metodología suele estar basada en proyectos comunes en los que trabajan y participan a la vez niños de infantil, primaria y secundaria. Según el nivel del alumno, trabajará en un aspecto u otro, pero normalmente con el mismo proyecto común. Además, según Grau (2001), suele estar condicionada por variables físicas, psíquicas, sociales, pedagógicas, temporales y espaciales.

Otras de las actividades más comunes que se llevan a cabo son las artísticas y creativas, las lúdicas con animaciones lectoras a través de la literatura infantil y juvenil y los cuentos, el juego, las nuevas tecnologías, actividades sobre las celebraciones de festividades como el día del libro o el día de la mujer, o proyectos de investigación, en las que los niños participan de manera activa, siendo en todo momento los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje. Suelen trabajar en pequeños grupos, parejas o de manera individual, donde prevalece el compañerismo, el diálogo, la socialización e interacción entre sus iguales. Son en todo momento actividades abiertas y flexibles. El alumnado de larga hospitalización compagina este tipo de actividades con las encomendadas por su centro escolar de referencia, para evitar así el desfase escolar. El docente del aula hospitalaria mantiene el contacto con el tutor de clase, para informarle y enviarle las tareas que el alumno está realizando en el hospital.

Un aspecto a tener en cuenta de la metodología varía en función de si el niño acude al aula del hospital o si de



lo contrario debe permanecer en la habitación. En el aula, por la mañana, se suele seguir la rutina de trabajar las áreas instrumentales mediante los libros de texto, si es que llevan, o mediante material fotocopiado preparado por el profesorado de la UPH, adaptándolo tanto a su nivel como a su edad. Además, aparte de libros de texto, se llevan a cabo los proyectos creados por los maestros de las UPH que suelen estar centrados en temáticas de interés por el alumnado: el cuerpo humano, los derechos de los niños, los planetas, los animales, etc. fomentando en todo momento el aprendizaje significativo y cooperativo entre los estudiantes. La rutina por las tardes suele ir más encaminada a la realización de manualidades y juegos de mesa. En las habitaciones, la metodología es mucho más sencilla, ya que consiste en proporcionar al alumno el material necesario mientras se le imparten sesiones breves de clase.

Cabe destacar que desde el aula hospitalaria es muy importante priorizar contenidos para facilitar el aprendizaje. A pesar de que no se realizan adaptaciones curriculares, la atención e intervención que reciben los niños es totalmente individualizada. No obstante, en el caso de que algún alumno llegue con una adaptación curricular elaborada por el equipo educativo del centro, se trabajaría en base a ella.

5. Tipología del alumnado

Las Unidades Pedagógicas hospitalarias atienden a un alumnado muy diverso y diferenciado en muchos aspectos: en su procedencia, en su nivel escolar, en su enfermedad, etc. Sin embargo, a pesar de estas



diferencias, en las UPH se escolarizan alumnos en edad escolar obligatoria, desde los 3 años hasta los 16, pudiéndose atender, en función de la disponibilidad de los recursos personales y de espacios, a alumnado de educación postobligatoria.

En cuanto a la duración de la hospitalización, se puede clasificar al alumnado en larga hospitalización (cuya estancia es superior a 3 semanas), alumnado de media hospitalización (entre 1 y 3 semanas) y alumnado de corta hospitalización (inferior a 1 semana). Cabe destacar que, el alumnado que tiene prioridad es el de larga duración, ya que es el que lleva más tiempo en el hospital y por tanto necesita seguir una rutina mucho más estricta.

Por otro lado, Grau (2001) establece que los niños se atienden en función de sus patologías y nombra las siguientes salas de actuación: escolares pediátricos, escolares quirúrgicos, trasplante, aislamiento, hemodiálisis y oncología. Sin embargo, eso dependerá de los servicios de los que disponga el hospital. De manera genérica, existen los siguientes servicios: oncología infantil, hematología infantil, área de trasplante infantil, hemodiálisis infantil, psiquiatría infantil y juvenil, Unidad de Trastornos de la Conducta Alimentaria (UTCA) y hospital de día infantil.

6. Conclusiones

Las UPH contribuyen en gran parte a la inclusión del alumnado hospitalizado, ya que amparan y se muestran abiertas y flexibles a la diversidad, asegurando una escuela para todos sin ningún tipo de excepción.



Cumplen el propósito de satisfacer las necesidades educativas del alumnado atendiendo a los tres ámbitos fundamentales en la educación de un niño: el formativo, el lúdico y el emocional, aspecto este último de gran importancia, ya que el profesorado de las UPH intervienen con el alumnado en un momento muy delicado y vulnerable en sus vidas. Tenemos que tener en cuenta que la vida social de los alumnos queda muy reducida, concretamente en los casos en los que se enfrentan a una lucha contra una larga enfermedad, es por ello que el trabajo en el aula hospitalaria debe dar respuesta también a las necesidades sociales de toda persona.

El objetivo primordial que persiguen las UPH es lograr que el ingreso hospitalario del alumnado sea lo más agradable posible, y para ello se planifican y se llevan a cabo metodologías activas y participativas, en las que el juego y los proyectos comunes juegan un papel imprescindible. Los maestros de las UPH utilizan una gran variedad de recursos didácticos mediante actividades flexibles y lúdicas, siendo a la vez formativas que permiten afianzar y avanzar en el nivel de formación del alumnado.

Además, la comunicación, coordinación y colaboración entre el aula hospitalaria y el centro educativo se hace imprescindible para evitar un desfase escolar y que el alumno pueda seguir su rutina, dentro de lo posible, con la mayor normalidad posible. De esta manera, conseguimos humanizar su experiencia en el hospital a pesar de su situación personal y del lugar en el que se encuentra.



En definitiva, todos los niños, independientemente de sus circunstancias y vivencias, necesitan reír, jugar, relacionarse con sus iguales, leer, estudiar, así como desarrollar su curiosidad e interés, y por supuesto necesita aprender. Por lo que, si las UPH consiguen normalizar su vida, estará haciendo una gran labor en el niño para que no se olviden lo que son: auténticos héroes.

Referencias bibliográficas

- Grau, C. (2001). *La organización de los servicios educativos para niños con enfermedades crónicas y de larga duración*. En C. Grau y C. Ortiz, *La pedagogía hospitalaria en el marco de la educación inclusiva*. Aljibe, 97-165.
- Oyanguren García, A. (2019). *Las Unidades Pedagógicas Hospitalarias. Un paso hacia la inclusión*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Jaume I].
- Peirats, J. y Granados, J. (2015). Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo. *Aula de Encuentro*, 17 (1), 187-211.
- Pla, L. (2019). La atención educativa al alumnado hospitalizado. *Graó. Aula de secundaria*. (33), 26-30.
- Portolés, C., Grau, C., y Arribas, L. (2017). Las unidades pedagógicas hospitalarias en la comunidad valenciana: estudio de un caso. *Aula, Ediciones Universidad de Salamanca* (23), 71-89.
- Serrano, J. L., y Prendes, M. P. (2014). TIC para la mejora educativa en aulas hospitalarias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 23-36.



El Universo Psicopedagógico. (2021). *¿Qué son las UPH o Unidades Pedagógicas Hospitalarias?*
<https://eluniversopsicopedagogico.blogspot.com/2019/02/que-son-las-uph-o-unidades-pedagogicas.html>

Resolución 8134 de 2021, [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. Por la cual se dictan instrucciones para la organización de la atención educativa domiciliaria y hospitalaria. 23 de julio de 2021.
https://dogv.gva.es/datos/2021/07/29/pdf/2021_8134.pdf



La nueva organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en la Comunidad Valenciana

Ester García Miralles

Profesora de Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa. Estudiante del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

garcia_estmir@gva.es

Resumen

El presente artículo pretende profundizar en la reciente creación de las agrupaciones de orientación y las unidades especializadas de orientación como parte de la nueva estructura de la orientación en la Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana. También se consideran las consecuencias derivadas de este cambio y de ahondar en el proceso vivido en apenas unos años. Este curso 2021/2022 es el primero en que esta nueva organización de la orientación está vigente y, de esta manera, afronta numerosos retos: disipar la sombra creada con la eliminación de los servicios psicopedagógicos escolares y valorar la efectividad y buen hacer de la labor orientadora mediante esta nueva estructura, entre otros.



Palabras clave: *orientación educativa, agrupaciones de orientación, Comunidad Valenciana, normativa.*

Abstract

This aim of this article is to deepen into the recent creation of guidance groups and specialized guidance units (as a new structure in Early Childhood and Primary Education in the Valencian Community. The consequences derived from this change are also considered and analyze the process experienced in just a few years. This 2021/2022 academic year is the first in which this new orientation organization is working and, therefore, it faces numerous challenges: Dispel the shadow created by the elimination of school psycho-pedagogical services, assess the effectiveness and good work of the guidance through this new structure, etc.

Keywords: *educational guidance, guidance groups, Valencian Community, law regulation.*

1. Introucción

En el ámbito autonómico de la Comunidad Valenciana estamos viviendo, estos últimos años, una serie de cambios en la organización y estructuración de la Orientación Educativa como especialidad dentro del sistema educativo en todas las etapas ¿Por qué se han producido estos cambios? ¿Cómo se organizaba la orientación y cómo se organiza en la actualidad? ¿Por qué los cambios más significativos se han producido en la etapa de la Educación Infantil y Primaria? ¿No era viable el modelo anterior? ¿Qué diferencia existe entre los servicios psicopedagógicos escolares (en adelante SPE) y las actuales agrupaciones de orientación? ¿Están resultando efectivos los recientes cambios a nivel práctico? ¿Se precipita la administración con cambios teórico-normativos difícilmente aplicables a nivel práctico?



2. Recorrido histórico de la normativa

El 27 de julio de 2018, la inclusión en el ámbito educativo de la Comunidad Valenciana vivió un cambio significativo en su normativa. Ese día se aprobó el comúnmente conocido como *decreto de inclusión* (DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano)

Este decreto estableció y reguló los principios y acciones para el desarrollo del modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano, pretendiendo hacer efectivas las oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, y conseguir que los centros docentes se constituyeran como elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas.

En el CAPÍTULO VI recoge los elementos de la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional en el marco de la escuela inclusiva. Y en el artículo 32 de este capítulo se recoge la siguiente estructura para la orientación según los tipos de intervención:

Tabla 1

Estructura de la orientación recogida en el artículo 32 del DECRETO 104/2018

Primer tipo de intervención	Equipo educativo, coordinado por tutor/a.
Servicios especializ	– Servicios psicopedagógicos escolares (SPE): Equipos de zona, multidisciplinares y externos a los centros de su ámbito de intervención. Ámbito de la Educación Infantil y Primaria.



	Segundo tipo de intervención	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de orientación (DO): Órganos de coordinación docente formados por un equipo multidisciplinar en los institutos de Educación Secundaria, los centros integrados de Formación Profesional y los centros de formación de personas adultas. – Gabinetes psicopedagógicos escolares (GPE) autorizados.
	Tercer tipo de intervención	Equipos de orientación especializados (EOE): Servicios especializados que complementan la tarea de los departamentos de orientación y de los servicios psicopedagógicos escolares en la atención al alumnado que requiere una cualificación específica del profesional que lo atiende

Este decreto tiene su desarrollo legislativo los años y cursos posteriores a través de los Servicios especializados de orientación tal y como está establecido en la *ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano*, y la *RESOLUCIÓN de 24 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de algunos de los principales procedimientos previstos en la Orden 20/2019, de 30 de abril*, y se publican los formularios referidos a la evaluación sociopsicopedagógica, el informe sociopsicopedagógico, el plan de actuación personalizado (en adelante PAP) y el dictamen para la escolarización. Esta última recientemente derogada.

Esta normativa no modificaba la estructura de la orientación educativa, sino que regulaba diferentes medidas a partir de la estructura ya recogida en la Tabla 1. Esta legislación, aunque



no suponía cambios en la organización y estructura de la orientación educativa, sí suponía un cambio de marco de acción con medidas de respuesta educativa para la inclusión estructuradas en diferentes niveles y dimensiones, que dejaban atrás las conocidas medidas de atención a la diversidad ordinarias o extraordinarias. Ya, de por sí, esta normativa implicaba un cambio de visión que requería mirar al sistema educativo con otros ojos.

Además, también se experimentó un cambio a nivel informático. La plataforma de gestión educativa utilizada hasta entonces, ITACA 1, dejaría progresivamente de estar vigente para dar lugar a ITACA 3, que ya en el curso 2020/2021 registraba los informes sociopsicopedagógicos que se realizaban, así como otros elementos de la respuesta educativa para la inclusión. Es decir, que, aunque con el decreto de inclusión y la legislación que lo desarrollaba no cambió la estructura de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, sí cambiaron los objetivos, metodologías y acciones que se llevaban a cabo.

Y así, en aquel momento de cambios continuos, se publicó el *DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano*. Su finalidad era regular la organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano eliminando toda la estructura organizativa recogida en la normativa anterior que venía funcionando en la Comunidad Valenciana desde los años 90.



Tabla 2

Disposición derogatoria DECRETO 72/2021

Servicios Psicopedagógicos Escolares	<ul style="list-style-type: none">• DECRETO 131/1994, de 5 de julio, por el cual se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.• ORDEN de 10 de marzo de 1995, por la cual se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares del sector.
Departamentos de orientación	<ul style="list-style-type: none">• Capítulo V. DECRETO 252/2019, de 29 de noviembre, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria.• Artículo 32 del DECRETO 104/2018

3. Respuesta de los profesionales al cambio normativo

Muchas voces dentro de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional dentro del sistema educativo valenciano plantean ¿Ha medido la administración la carga que esta creando a los centros educativos, equipos educativos y profesionales de la orientación educativa con esta explosión de cambios en apenas unos cursos? ¿Ha medido las consecuencias de sus acciones?

La eliminación de los servicios psicopedagógicos escolares (SPE), vigentes desde 1994 hasta 2021, no ha estado exenta de controversia. Ya desde antes del momento de su publicación, este decreto estuvo en un proceso de



negociaciones entre sindicatos, miembros de los SPE y miembros de la Administración Educativa del ámbito de la Dirección General de Inclusión Educativa en la Comunidad Valenciana.

Los sindicatos y miembros de los SPE no veían con buenos ojos los diferentes borradores que la administración fue emitiendo, ni las diversas reuniones de negociación que se mantuvieron. En estos borradores se planteaba la eliminación de los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE), contrarrestándolo con un aumento del 32% de la plantilla de orientadores (se pasaba de 612 a 801 y se incluían en los claustros de cada centro). Los sindicatos Sindicat de treballadors i treballadores de l'ensenyament del País Valencià (STEPV), Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) y Comisiones Obreras (CCOO) pidieron ya en diciembre de 2020 a la Conselleria de Educación aplazar la negociación del futuro decreto, para disponer de tiempo para estudiarlo y presentar alegaciones. Se criticaba, a su vez, el escaso plazo de análisis, debate y consenso de dichos borradores.

La Comunidad Valenciana contaba con 34 servicios psicopedagógicos escolares (SPE): 12 en Alicante, 5 en Castelló y 17 en Valencia. Sus trabajadores emitieron comunicados y se manifestaron poniendo en valor el funcionamiento de los SPE durante más de 30 años y su posición a lo largo del cambio de paradigma como bandera de la inclusión en las aulas y centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. Ante todo, defendían la visión de conjunto y el formato de equipo sólido y colaborativo recordando que la estructura que planteaba el decreto de inclusión de 2018 contaba con ellos. Los SPE planteaban una visión de equipo con orientadores/as y personal docente especializado de Audición y Lenguaje (AL)



que mantenía una estructura estable y experimentada junto a personal interino que se enriquecía de dichos aspectos, sintiendo a su vez este acompañamiento y seguridad en sus coordinaciones y desarrollo de su labor educativa.

De hecho, estos cambios en el modelo de atención inclusiva en Educación llegaron pocos meses después de que la Conselleria de Polítiques Inclusives instara a los Centros de Atención Temprana (CAT) —otra rama que atiende a los menores con necesidad de apoyo— a que dieran de alta a aquellos que tuviesen apoyos educativos en las escuelas. Mediante una instrucción, solicitaban evitar «duplicidades» en la recepción de varios recursos a la vez (aunque hasta entonces los menores eran atendidos en los CAT hasta los seis años, con una labor que se sumaba al trabajo de los colegios). Todos estos reclamos y concentraciones se alargaron hasta la publicación del propio DECRETO 72/2021, incluso después.

4. Estructura actual de la orientación

Este nuevo decreto, vigente en la actualidad, estructura la orientación educativa y profesional en cuatro tipos de intervención, de acuerdo con sus características y los equipos que participan en cada uno:

1. Primer tipo de intervención: *Equipos educativos de los centros docentes*, coordinados por el profesorado tutor de los diferentes grupos de alumnado, y se lleva a cabo a través de la docencia y la tutoría.
2. Segundo tipo de intervención:
 - *Equipos de Orientación Educativa (EOE)* de los centros docentes de educación infantil y primaria y de educación especial.
 - *Departamentos de orientación educativa y profesional (DOEP)* de los centros docentes de educación



secundaria sostenidos con fondos públicos, que ofrecen un apoyo especializado al alumnado, al profesorado y a las familias.

3. Tercer tipo de intervención: *Agrupaciones de orientación de zona*. Interconectan los equipos de orientación educativa y los departamentos de orientación educativa y profesional, con el fin de garantizar la orientación a lo largo de las diferentes etapas, a la vez que interactúan con las instituciones del entorno sociocomunitario próximo.
4. Cuarto tipo de intervención: *Unidades especializadas de orientación (UEO)*, que ofrecen apoyo externo a los centros docentes, a los equipos de orientación educativa y a los departamentos de orientación

El propio decreto afirma en su comienzo “Como órganos de coordinación interprofesional, el segundo tipo de intervención, contribuye a dinamizar los cambios y las transformaciones desde dentro del centro, sin renunciar a las redes externas de coordinación y de apoyo a su intervención”. Sin embargo, a pesar de ser cierta la primera afirmación - ya que los/as Profesores/as de Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa forman parte del claustro y dedican su jornada completa a un centro educativo - las redes de apoyo han sufrido un gran desgaste al no disponer de un equipo sólido al que recurrir con confianza, fiabilidad y profesionalidad. Al tratarse del primer curso escolar en que las agrupaciones están funcionando, generalmente formadas por entre 4-8 personas, se trata de grupos formados en muchos casos por personal interino, con escasa experiencia en la materia y entre los cuales no existe apenas vínculo.

En esta línea, las unidades especializadas de orientación (UEO) se encuentran sobrepasadas por el volumen de trabajo que deben asumir, así como por encontrarse distribuidas, en



su mayoría, en espacios diversos como despachos separados en diferentes centros sin localizarse en una sede común.

Este último hecho se percibe de manera clara en el proceso de detección e identificación de necesidades educativas del alumnado previa escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil. Este proceso tiene lugar en el mes de marzo de cada curso escolar, con la finalidad de identificar aquel alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para realizar una previsión adecuada de los recursos que necesitará en su entrada a Educación Infantil 3 años. Esta tarea hasta ahora gestionada con vasta experiencia por los SPE, es función de los distintos equipos de orientación educativa (EOE) que conforman las agrupaciones de orientación y que, a su vez, reciben la información a través de las unidades especializadas de orientación.

En conclusión, estos cambios significativos vividos los últimos cursos no han dejado indiferente a nadie que se dedique al ámbito educativo en la Comunidad Valenciana. Para el caso, la Generalitat Valenciana recoge todas las novedades, infografías y aportaciones sobre este nuevo modelo en su página web.

Referencias bibliográficas

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano [DOGV 07/08/2018]. Generalitat Valenciana.

ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión



del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano [DOGV 03/05/2019]. Generalitat Valenciana.

DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano [DOGV 03/06/2021]. Generalitat Valenciana.

RESOLUCIÓN de 2 de agosto de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen la organización y el procedimiento de intervención de las unidades especializadas de Orientación (UEO) y se concreta el procedimiento de activación de los centros de educación especial como centros de recursos [DOGV 06/08/2021]. Generalitat Valenciana.

RESOLUCIÓN conjunta de 17 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Diversidad Funcional y Salud Mental y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se establece el protocolo de coordinación de profesionales para el desarrollo de la atención temprana [DOGV 22/09/2021]. Generalitat Valenciana.

RESOLUCIÓN de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022 [DOGV 05/10/2021]. Generalitat Valenciana.



Educación inclusiva en Iberoamérica



Aproximación al estado de la Educación Inclusiva desde el contexto internacional al de Perú

Charito de Jesús Távara Sabalú

Pontificia Universidad Católica del Perú

charito.tavara@pucp.edu.pe

Luis Miguel Díaz Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

luis.diaz@upes.edu.mx

Yuliana Contreras Mena

Universidad Autónoma de Nayarit

aniluyupi2915@gmail.com

Resumen

Uno de los fines de la Educación Inclusiva es valorar las naturales diferencias de cada ser humano y, considerar que en las diferencias que tienen las personas está la riqueza humana. Por consiguiente, el sistema educativo debe garantizar que esta Educación Inclusiva llegue a todos los estudiantes. En esta línea, la escuela representa un



espacio en el que convergen niños y niñas con diferentes características y circunstancias, un espacio privilegiado a donde deberían acudir toda diversidad de estudiantes sin mayor dificultad y en donde deberían recibir una educación de calidad, con equidad y pertinencia. Sin embargo, se percibe que el sistema educativo actual no responde de acuerdo con esa necesidad, llegando a todos los estudiantes sin exclusión alguna.

Es por ello que, el objetivo de este trabajo es el de construir un estado del arte que aborde de manera reflexiva esta temática de estudio, con la finalidad de describir en el contexto nacional de Perú e internacional las corrientes teóricas y las tendencias metodológicas de los últimos años en la Educación Básica respecto a la Educación Inclusiva. Razón por la cual, este trabajo pretende ser una vía para aumentar el conocimiento en esta temática, que cada vez toma mayor importancia por ser una necesidad actual, y por los grandes esfuerzos que representa para que la Educación Inclusiva se asuma como una filosofía de vida.

Palabras clave: *Educación Inclusiva, corrientes teóricas, tendencias metodológicas.*

Abstract

The purpose of inclusive education is to value the natural differences of each human being, and to consider that human wealth lies in the differences that people have, therefore, the educational system must guarantee that this inclusive education reaches all students, in this line, the school represents a space in which boys and girls with different characteristics and circumstances converge, a privileged space where all diversity of students should go without great difficulty, and where they should receive a quality education, with equity and relevance. However, it is perceived that the current educational system does not respond according to this need, reaching all students without any exclusion.

That is why, the objective of this work is to build a state of the art that reflexively addresses this subject of study, with the purpose of describing in the national and international context the theoretical currents and methodological trends of recent years. in Basic Education with respect to Education That is why, the objective of this work is to build a state of the art that reflexively addresses this subject of study, with the purpose of describing in the national and international context the theoretical currents and the methodological trends of recent years



in Basic Education regarding Inclusive Education

It is for this reason that the present state of the art deals with Inclusive Education in Basic Education and addresses this issue in a reflexive manner in recent years. In the same intention, it is intended to carry out the study on the aforementioned topic, in the search to know what the current situation is in terms of describing the national and international context, the theoretical currents and the methodological trends of Inclusive Education. For this reason, it aims to be a way to increase knowledge on this subject, which is becoming increasingly important as it is a current need, and because of the great efforts it represents so that Inclusive Education is assumed as a philosophy of life.

Keywords: *Inclusive education, theoretical currents, methodological trends.*

1. Introducción

Actualmente, los sistemas educativos mundiales se enfrentan a grandes desafíos en torno a la Educación Inclusiva, ya que se han visto muy pocos logros significativos en lo que a esto se refiere. Son pocos los países que se han comprometido con políticas de estado que estén presupuestadas para asegurar una Educación Inclusiva de calidad con equidad. Un ejemplo de ello, es lo expresado por la UNESCO (2020) quien destaca que del grupo de países que participo en el estudio “Solo el 10% de los países establecen disposiciones amplias que incluyen a todos los educandos en sus leyes de educación general o inclusiva” (p. 15). En el caso de Perú, a pesar de contar con políticas educativas inclusivas según el informe defensorial 183 de diciembre del 2019, se evidencia que existe la negación de los ajustes razonables para atender la Educación Inclusiva como señalan las políticas educativas, ya que no realizan adaptaciones pedagógicas, ni curriculares, impidiendo la accesibilidad oportuna y efectiva a la población de estudiantes que presentan Necesidades Educativas



Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad, viéndose impedidos de participar en los procesos de aprendizaje que le son legítimos, por presentar barreras; además, señala que se carece de un presupuesto definido que permita atender aspectos tales como: capacitaciones, infraestructura y materiales especializados. Así mismo informan que los proyectos regionales no guardan coherencia con las políticas educativas inclusivas, lo que amplía la brecha de exclusión.

Ahora bien, hablar de Educación Inclusión es complejo, pues su definición ha variado con el tiempo, debido a las adaptaciones inherentes a los nuevos contextos y necesidades educativas. Warnock (1974) precisa que la Educación Inclusiva da respuesta a las necesidades de cada estudiante mientras que Dueñas (2010), la define como el respeto al derecho a la educación de la diversidad de estudiantes, considerándola como la riqueza humana de una sociedad; Por su parte, Ainscow (2005) manifiesta que la Educación Inclusiva es un proceso permanente, que se renueva para dar respuesta a la práctica educativa. Echeita (2020) deja claro que la Educación Inclusiva es una educación para todos que asume por tanto todas las diferencias de los estudiantes.

En este orden de ideas, se hace necesario hacer un recorrido sobre el estado actual de la Educación Inclusiva, iniciando por la Conferencia Mundial de Salamanca que marco una ruta para los procesos inclusivos en el aula de los estudiantes con NEE y/o con discapacidad a nivel mundial. A partir de dicha conferencia, se empiezan a crear leyes, decretos y resoluciones para la construcción de una política a favor de una Educación Inclusiva. Pese a esto, los resultados actuales no son alentadores, en la gran mayoría de las escuelas no se visualiza que se halla interiorizado el propósito



de la Educación Inclusiva, incluso, en algunos casos se pensaba que la Educación Inclusiva era solo por un tiempo (2003 – 2012) y luego se volvería a las escuelas homogenizantes, dejando de lado a los estudiantes con NEE asociadas o no a alguna discapacidad, considerándolos como una carga y no como personas que desde su condición puedan aportar.

En Perú, no es distinta la situación, aunque ya se cuenta con el Proyecto Educativo Nacional 2036, a través del cual contempla la Inclusión y la equidad en donde se debe valorar y reconocer a la diversidad, sin discriminación, asegurando la oportunidad de aprendizajes para todos, dando especial atención a los estudiantes que se encuentren en desventaja, por el momento es una pretensión ya que la realidad muestra que escasamente se satisfacen las expectativas de todos los estudiantes que merecen ser plenamente incluidos, pese a los esfuerzos que realiza el Ministerio de Educación y otras instituciones educativas cuya filosofía es brindar una educación de calidad para todos. En realidad, se necesita la participación de toda la comunidad educativa, siendo los docentes los agentes más importantes, y son ellos, precisamente los que presentan dificultades al momento de realizar las prácticas pedagógicas inclusivas, manifiestan la duda de sus capacidades y cualidades técnicas para llevar a cabo dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, aludiendo que no fueron formados para atender a estudiantes con NEE; otro factor que se aprecia son las dificultades para recibir capacitaciones, ya que toda formación debe realizarse en el horario de trabajo y los docentes no aceptan porque su tiempo está comprometido. En el caso de los docentes que sí asumen, manifiestan que las capacitaciones recibidas no llenan sus expectativas.



De acuerdo con lo descrito, se considera necesario construir un estado del arte que aborde de manera reflexiva esta temática de estudio, con la finalidad de describir en el contexto nacional e internacional las corrientes teóricas y las tendencias metodológicas de los últimos años en la Educación Básica respecto a la Educación Inclusiva. Cabe señalar que el Ministerio de Educación (2021) señala que uno de sus objetivos educativos es el de “que todos tengan oportunidades y resultados educativos de buena calidad sin exclusiones de ningún tipo” (p.6) dentro de sus políticas señala además que se espera expandir de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) “orientados a la primera infancia para detectar a tiempo problemas de discapacidad e instruir acerca de su tratamiento a las familias” (p.64), indicando que hasta ahora estas políticas inclusivas en el Perú llevan 13 años, no obstante, aun es mucho lo que se ha de recorrer para lograr una educación inclusiva con todo lo necesario.

2. Materiales y métodos

La línea de investigación del presente estado del arte corresponde al enfoque de Interculturalidad, Inclusión Social y Diversidad Cultural propuesta por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, y al eje temático perteneciente a Políticas y acciones de atención a la inclusión (Unife, 2019).

3. Resultados y discusión

5.2. Informe del estado actual del objeto de estudio: Tendencias en el contexto internacional y nacional.

En distintos países se han hecho esfuerzos por alcanzar una Educación Inclusiva. En Europa, se creó el proyecto Certificado



de Aptitud Pedagógica (CAP) sobre escuela inclusiva, según Gonzales (2019) en Italia, como país pionero en las políticas de Educación Inclusiva, en los años setenta se eliminaron las escuelas especializadas y se unificaron para que la enseñanza-aprendizaje se adapte a todos los estudiantes. En Suecia, se ofrece a todos los estudiantes las mismas oportunidades. En Inglaterra, el objetivo es responder a las distintas necesidades de cada estudiante, a partir del aseguramiento de igualdad de oportunidades de acceso. Las escuelas especializadas todavía existen, pero no son obligatorias, dependen de la preferencia del padre de familia. En Bélgica, los estudiantes con NEE además de tener acceso a la educación regular tienen servicios de ayuda e integración. En Portugal, desde 1991, las escuelas especializadas son centros de servicio de apoyo pedagógico para el colegio regular. El plan educativo es individual y tiene colaboración de los padres de familia, lo que permite un trabajo en equipo.

Estos cambios o avances también se hacen visibles en una revisión de 200 estudios de Europa, EE. UU y Australia que realizó la Agencia Europea por las NEE que concluyen que las personas con discapacidad que tuvieron acceso a una Educación Inclusiva tienen más posibilidades para ser autónomos en distintas áreas de la vida, como lo laboral o social (Saura, 2018). Por su parte, Ainscow (2019) realizó un documento como un antecedente al Foro Internacional sobre la Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”, donde menciona que aún existen dificultades en el desarrollo de las políticas referidas a esta área. Una de esas falencias se ve reflejada en los años 2017 y 2018, donde 262 millones de niños dejaron de ir a la escuela, a pesar de que en la primera década del siglo XXI disminuyó el número de niños, adolescentes y jóvenes excluidos (Unesco,



2019). Sin embargo, es de resaltar los avances y propuestas que se están haciendo en esta área. En las jornadas XI Y XII de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa se hicieron ponencias referidas a las dificultades y avances de la Educación Inclusiva (Unesco, 2016).

Cardozo (2018), señala estrategias de enseñanza con fundamentos inclusivos, que mejoran la comunicación para los estudiantes con dificultades en esta área, no obstante, son limitadas, ya que no se adaptan a todos los contextos, más bien se aproximan a un apoyo. Por su parte, Cárdenas, Mesa y Suarez (2018) desde su cosmovisión de la integración de la tecnología en la educación, señalan que la Realidad Aumentada (RA) es una tecnología educativa que puede ser una herramienta útil para el proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Inclusión Educativa, y esto es, debido a que por medio de ella surge la posibilidad de suprimir ciertos obstáculos que se puedan presentar. Con relación a investigaciones realizadas sobre Inclusión Educativa, Chicas y Hernández (2019) dentro de su análisis, destacan que, a nivel curricular, no se engloban todos los requerimientos para poder brindar educación de calidad a los estudiantes con discapacidad. De igual forma, destacan que en países latinos como en el Salvador, pese a que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación socialmente inclusiva, existe un obstáculo de enorme peso para ello, y es que el profesional de la docencia no cuenta con la formación necesaria para tal fin; sumado a la poca producción de materiales de apoyo. En el caso de México manifiestan que a pesar de que el diseño del currículo se ha reconocido como flexible, la formación inicial de los docentes no considera en sus mallas curriculares la formación para la enseñanza a estudiantes con NEE, lo cual trae consigo un



diseño curricular no especializado. Además, encontraron que, en Chile, no tienen estrategias y herramientas específicas que tengan en cuenta la diversidad del aprendizaje, de igual manera, carecen de estrategias pedagógicas y flexibilidad curricular.

Otra investigación destacable es la Hernández y Marchesi (2020), realizada en una perspectiva latinoamericana, en la cual se concluyó que, con algunas excepciones, la accesibilidad aún no forma parte de la Educación Inclusiva. Respecto a la realidad peruana, menciona que son muy pocas las instituciones educativas que tienen dentro de sus políticas, la educación inclusión. Domínguez, (2017) dice que es importante mencionar la existencia de instituciones como la Sociedad Peruana de Síndrome Down, Auspau, EITA, CASP, entre otras, que trabajan en favor de la Inclusión Educativa, sin embargo, resultan muy insuficientes. Otra situación presente es la dificultad para acceder al colegio, sea por distancia o por la infraestructura. Por otro lado, son pocos los profesores que en la escuela regular utilizan estrategias inclusivas. La enseñanza generalizada es grupal, por lo tanto, las individuales no se consideran. Así mismo, los docentes no están comprometidos con el proceso de la Inclusión Educativa, debido a ello en ocasiones retiran al estudiante por “no aprender” o no “adaptarse”. Otra de las barreras, está relacionada con los padres de familia que no tienen hijos con NEE, ya que no son conscientes sobre su necesidad y, sobre todo, el derecho que tienen todos los estudiantes, a pesar de sus diferencias (Ruiz, 2016). De la misma manera, consideran que una escuela inclusiva, es sinónimo de una escuela de bajo nivel académico. Por último, el número de estudiantes por atender en cada aula es elevado, lo que hace más difícil el



trabajo en clase y la atención más personalizada de estudiantes con NEE. (Ruiz, 2016).

A pesar de estas dificultades, existen unas pocas instituciones que ayudan al desarrollo de la Educación Inclusiva, uno de ellas es el servicio de Apoyo y Asesoramiento a las necesidades educativas especiales SAANEE (2005), que es un equipo que presta Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales, esta institución busca apoyar y asesorar a los colegios regulares que tienen estudiantes con discapacidad, no obstante, manifiestan que les resulta difícil llegar a todas las escuelas que necesitan el apoyo y asesoría, porque tienen poco personal y demasiada población para atender. Es de aclarar que en algunas regiones del país no existe estos equipos. Otro servicio es el Prite (Programa de Intervención Temprana), que tiene como objetivo dar atención a niños menores de 3 años que tienen riesgo de adquirir alguna discapacidad o que ya la tienen. Siendo un centro de prevención, detección adecuada tanto para la comunidad, familia y niño(a), para luego realizar su inclusión en la educación básica regular (Minedu, 2016).

Es importante señalar que en el año 2012 se realizó la primera encuesta especializada sobre discapacidad (ENEDIS), esta creada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Esta encuesta fue analizada por Cueto et al. (2018), quienes hallaron como datos relevantes que el 52% de los encuestados (de 3 años a 18 años) acceden al sistema educativo. Según el INEI (2019) el nivel de estudios alcanzados por la población con discapacidad está en el 1.7% en educación básica inicial, en el 34.3% en nivel primaria, en el 28.7% en el nivel secundaria, en el 0.5% en educación básica especial, mientras que el 13.4% no ha seguido estudios en



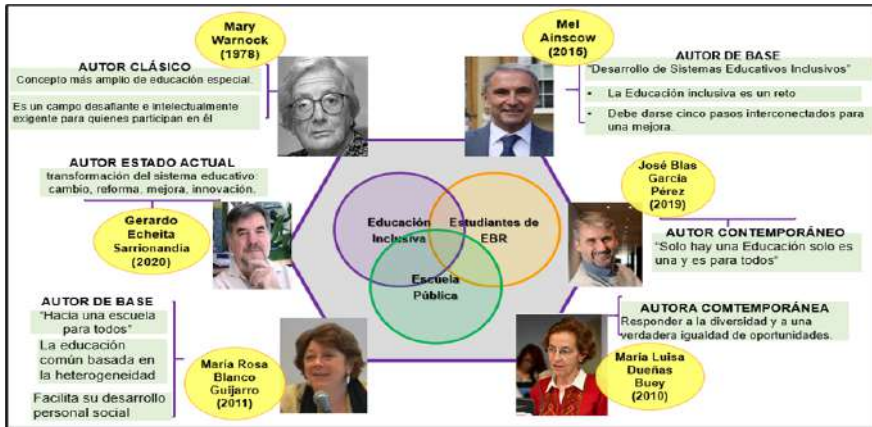
educación. Estas estadísticas permiten evidenciar la brecha existente para el acceso a la educación de las personas con discapacidad.

5.2.1. Estado actual a nivel teórico

Para la construcción teórica del presente estado del arte se hace referencia a la relevancia del significado de la Educación Inclusiva como concepto íntegro a través de la visión de distintos autores y a la implementación de la cultura inclusiva en las instituciones educativas. A continuación, se muestra en la figura 1 el mapa representacional de la corriente teórica.

Figura 1

Mapa representacional de la corriente teórica



Fuente: elaboración propia

Este mapa representacional fue construido con el fin de analizar la estructura conceptual de la Educación Inclusiva a partir de los diversos artículos, documentos e investigaciones de cada uno de los autores considerados en el presente estado del arte. Así, se cita a Warnock (1978) como la autora clásica,



quien presidió el comité de NEE, y fue el motor para incorporar un concepto más amplio de educación especial relacionada con las necesidades individuales de un niño, por lo cual refiere que la educación especial es un campo desafiante e intelectualmente exigente para quienes participan en él.

Al igual se destaca el autor de base Ainscow (2003), quien constituye el eje principal en el reconocimiento de la comunidad científica del presente estudio. Dicho autor sustenta desde el enfoque escuelas eficaces, que la Educación Inclusiva tiene por objeto “reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (p.2). Es decir, transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes y brindarles una educación de calidad. Así mismo, la autora contemporánea, Blanco (2011), desde el documento:

“Solo hay una Educación, solo es una y es para todos” afirma que, la Educación Inclusiva debe “responder a la diversidad del alumnado y a sus necesidades, además debe buscar incrementar su participación en el proceso de aprendizaje y permitirles realizarse como ciudadanos plenamente integrados” (p.10).

Por su parte, García (2019) afirma que:

“la Educación Inclusiva es también un derecho: el derecho a acceder y participar en la escuela, a aprender de manera social con otros iguales, es mucho más que un principio o una filosofía” (p. 2).

En esa línea el autor, presenta un enfoque humanista en la educación y coloca a la persona como el centro de atención y dirige el repensar sobre el para qué de las acciones educativas. Por otro lado, Echeita (2020), señala que la Educación Inclusiva “es para todo el alumnado, tomando como premisa la



diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones, y circunstancias personales, familiares y sociales” (p. 7). Es decir, busca reflexionar sobre atención educativa que favorezca a la diversidad e involucrar activamente a todos los agentes educativos.

Finalmente, desde la óptica de Dueñas (2010), “La Educación Inclusiva implica: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor, el derecho de toda persona a participar en la sociedad” (p. 363), la autora precisa la importancia de la aprobación de prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas que engloben a la diversidad humana, es decir, que se abra la puerta a la participación democrática de la diversidad. En conjunto, los autores de estas corrientes teóricas se alinean, para desarrollar estrategias con el fin de alcanzar escuelas inclusivas. Sus enfoques que conforman la comunidad científica se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 2
Reconocimiento de comunidad científica

TEORÍA GENERAL	TEORÍA ESPECÍFICA	AUTOR CLÁSICO (Enfoque)	AUTOR DE BASE (Enfoque)	AUTORES (Contemporáneos)	AUTORES (Estado actual)
Educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos. La educación es un reto para todas las escuelas - Solo hay una Educación solo es una y es para todos - transformación del sistema educativo: cambio, reforma, mejora, innovación - La educación especial es un campo desafiante e intelectualmente exigente para quienes participan en él. 	Mary Warnock (1978) Enfoque: Visión amplia de la educación especial	Mel Ainscow (2010) Enfoque: Escuelas eficaces, educación de calidad	José Blas García Pérez (2019) Enfoque: Derechos humanos Humanismo	Gerardo Echeita Sarrionandia (2020) Enfoque: Transformación e Innovación
Educación inclusiva	Responder a la diversidad del alumnado y a sus necesidades, busca incrementar su participación en el proceso de aprendizaje y les permitan realizarse como ciudadanos plenamente integrados. proceso de construcción de comunidad. Visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad	Maria Rosa Blanco Guijarro(2011) Enfoque: Diversidad	Maria Rosa Blanco Guijarro(2011) Enfoque: Diversidad	María Luisa Dueñas Buey (2010) Enfoque: Derechos humanos	



Informe del estado del conocimiento a nivel teórico. Identidad y composición. La identidad del objeto de estudio

El informe Warnock (1978) menciona que es imprescindible “incorporar un concepto más amplio de educación especial relacionada con las necesidades individuales de un niño” (p.338). Hace énfasis en que la educación es un bien al que todos los niños deben tener acceso, y puntualiza que los fines de la educación deben ser los mismos para todos. Este informe conlleva un avance significativo al considerar que los niños con NEE deben ser integrados y educados con sus pares, en las escuelas convencionales. Ainscow (2003) por su parte, hace notar en la publicación *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* que:

La inclusión es un proceso, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado, en la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. (p. 12).

De lo mencionado por este autor se puede resaltar que la Educación Inclusiva es un proceso permanente, continuo y profundo que aparece como respuesta educativa a la diversidad, es decir, no son las necesidades de los estudiantes las que se deban adaptarse al sistema educativo, sino son las escuelas las que deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Asimismo, Blanco (2011), lo corrobora en cuanto considera que la Educación Inclusiva se basa en tener en cuenta la diversidad de todos los estudiantes de la comunidad, no solo diferencias de cuestiones sociales, económicas o raciales, sino también en las distintas formas de aprender que ellos poseen, manifestando que esta educación implica “una



visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad” (p.10). Igualmente, Dueñas (2010) coincide con la filosofía de Ainscow pues considera que, los fundamentos ideológicos de la Educación Inclusiva están centrados en una perspectiva de derechos humanos, es decir, el derecho que toda persona tiene de participar en la sociedad. Por otro lado, Echeita (2020, p. 7), considera que:

La educación autentica es para todo el alumnado, tomando como premisa la diversidad de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones, circunstancias personales, familiares y sociales, en donde ningún estudiante se quede sin educación.

Esta concepción de la educación desde este punto de vista significa que todos los estudiantes pueden recibir una educación de calidad, para formar parte de la sociedad y ser plenamente acogidos. Con respecto a García (2019) complementa estas percepciones afirmando que no basta con decir que todos tienen derecho a la educación, es necesario demostrarlo con evidencias, dejando en claro que no solo es una forma de cómo actuar, sino es una forma de como concebir la vida de los demás.

Ahora bien, al revisar las tesis Nacionales al precisar sobre la identidad del objeto de estudio, se encuentra a Sarmiento (2020) quien enfoca la Educación Inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente; Gonzales (2019) por su parte, desarrolla su investigación desde un contexto psicopedagógico y se sustenta en la teoría del modelo social, en el cual todas las personas tienen los mismos derechos. Por



su lado, Paico (2019) se centra en un enfoque sociopolítico educativo.

En la misma línea López (2018) considera la Educación Inclusiva desde una orientación Educativa, de Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica. Por su parte, Bravo (2018) desarrolla un enfoque pedagógico dirigido hacia la preparación del profesorado y Placarte (2016) propone un Índice de Inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación de la comunidad educativa. En cuanto a los hallazgos de estas tesis, se evidencia la necesidad de la capacitación docente para lograr dar respuesta a la diversidad de estudiantes. En ese sentido, se requiere un cambio de percepción de quienes en un futuro próximo tendrán dentro de sus funciones cotidianas la atención de diversos estudiantes.

En cuanto a los artículos se destaca el elaborado por la Defensoría del Pueblo (2019), sobre el derecho a la Educación Inclusiva y barreras en la implementación de los servicios educativos, además del informe de Naciones Unidas (2018) sobre la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe, con tendencia a Educación de calidad e inclusiva. Sobre dichos hallazgos se sugiere que la Educación Inclusiva debería brindar un horizonte compartido, en el cual se puntualice la noción de ciudadanía a nivel mundial, orientados a la igualdad y cohesión social.

Asimismo, luego de identificar y relacionar el paradigma Educación Inclusiva, desde el aporte de las teorías de los autores clásicos, de base, contemporáneos y actuales se puede afirmar que, sobre dicho constructo coinciden en que se debe pensar en una educación de calidad, con equidad y pertinencia para toda la diversidad de estudiantes, asimismo



mencionan que se debe considerar sus naturales diferencias y necesidades de aprendizaje, de igual manera se debe tener en cuenta el sentido de pertenencia a la sociedad al ser respetados y valorados como persona. Para que este panorama pueda evidenciar cambios sustanciales consideramos que se debe buscar mayor participación de los estudiantes en la elaboración de currículos y prácticas escolares con el propósito de que estos respondan a la diversidad de los estudiantes de una determinada comunidad o localidad. es entonces imperiosa la necesidad de colocar a los estudiantes como actores principales de sus procesos formativos a partir de un trabajo en equipo de la comunidad educativa y de una práctica sostenida de diálogo y la reflexión, fortaleciendo las practicas colaborativas dentro y fuera de la escuela, permitiendo crear vínculos más estrechos entre las instituciones educativas y la sociedad.

5.2.2. Estado actual a nivel metodológico

El marco metodológico está integrado por elementos correspondientes a criterios teórico-metodológicos que abarcan tanto el eje paradigmático, como el diseño de investigación, el cual reviste características y clasificaciones particulares para cada investigación.

Eje paradigmático predominante en los estudios científicos de base

Respecto a los aportes referidos a los autores de estado actual y de base se evidencia que aplican un enfoque cualitativo o mixto, enriquecen sus informes por el estudio socio crítico y la aplicación del método investigación-acción. Asimismo, definen categorías como educación para todos y la inclusión como participación democrática. Desde el estudio de



los papers de los autores de estado actual y de base respectivamente, Echeita y Ainscow, ambos autores se ubican en el paradigma 3, pues aplican un enfoque cualitativo o mixto, realizan un estudio socio crítico y buscan por medio de la investigación - acción, una reflexión y transformación de la comunidad educativa. Las categorías definidas en sus investigaciones están referidas a la inclusión como educación para todos y la inclusión como participación democrática.

Respecto a la autora contemporánea Blanco, con sus aportes busca comprender los desafíos de la inclusión educativa mediante categorías definidas de la siguiente manera: la inclusión como educación para todos y la inclusión social. Además, cuestiona y propone alternativas de solución, razón por la cual sus estudios están orientados hacia el paradigma 3. De igual forma, otro autor de estado actual es García, quien se encuentra en eje paradigmático interpretativo; desde sus investigaciones plantea un enfoque cualitativo, tiene como categoría principal la inclusión como derecho y como subcategorías la presencia máxima; la participación equitativa y la promoción justa. Utiliza como técnica el análisis documental, es decir un realiza un proceso analítico-sintético, de investigación realizada.

Finalmente, la autora contemporánea, Dueñas se ubica en el eje paradigmático cualitativa. Aplica diseños de investigación-acción. En sus investigaciones considera las categorías: perspectiva ética, y el modelo social. Recolecta la información sobre la comunidad educativa a través de entrevistas y observaciones y dirigen su atención a los aspectos específicos de casos particulares. De acuerdo con los hallazgos encontrados se puede afirmar que el eje paradigmático predominante en referencia a los autores de base, contemporáneos y actuales es cualitativa y mixta, en su



mayoría aplican una investigación acción, considerando la transformación con el modelo educativo. En ese sentido coincidimos que se debe continuar con estudios orientados al eje paradigmático de investigación-acción, pero se deben tomar en cuenta otros tipos de categorías en el cual se incluya la comunidad educativa en general y su incidencia en la formación integral del estudiante.

Informe del estado del conocimiento a nivel metodológico.

En cuanto al análisis de las tesis internacionales, en primer lugar, se encuentra la tesis doctoral, “Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa” realizada por Bravo (2018), en la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba – Ecuador. Esta investigación de naturaleza cualitativa- interpretativa tuvo como finalidad comprender los significados que tienen para los diferentes actores universitarios y expertos internacionales, la formación para atención a la diversidad e inclusión educativa. Esta investigación proyectiva, plantea soluciones a una situación determinada a partir de un proceso exploratorio y diagnóstico. Por consiguiente, implicó explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no ejecutar la propuesta. Se utilizaron dos técnicas cualitativas: la revisión documental y la entrevista en profundidad y una cuantitativa: la encuesta. Participaron 204 informantes entre estudiantes, docentes, exestudiantes y expertos. Esta investigación se ubica en el paradigma 3 ya que se evidencia un estudio cualitativa- interpretativa, que busca comprender los significados mediante la categorización.

Una segunda investigación rastreada fue la tesis doctoral realizada por López (2018) sobre la situación de la Educación Inclusiva en centros educativos desde la percepción de la



comunidad educativa. Es una investigación de corte descriptivo correlacional e inferencial, en ella se pretende detectar necesidades y plantear propuestas de intervención que ayuden a mejorar la práctica profesional. La muestra estuvo compuesta un total de 566 personas asociados a las comunidades de aprendizaje: equipo directivo, profesorado, alumnado y familias. Se aplicó la técnica de revisión bibliográfica con el objetivo de extraer apartados y cuestiones que permitieran diseñar instrumentos: cuestionarios en una escala Likert. Esta investigación se ubica en el paradigma 3 porque utiliza el método mixto para medir las variables de la investigación y plantea una propuesta de mejora.

Una tercera investigación se relaciona con la tesis doctoral elaborada por Placarte (2016) denominada “Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México”, en la cual se plantea un estudio exploratorio, mediante una adaptación del Índice de Inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow. El objetivo fue aportar una adaptación como primera evidencia para la posterior validación de constructo y contenido del Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje para la población mexicana. Se elaboró un instrumento de valoración con escala tipo Likert, formado por tres dimensiones, seis secciones, 45 indicadores y 499 preguntas. La investigación concluye que el instrumento es útil para evaluar la inclusión educativa en México y que mide el constructo que pretende medir. Esta investigación es cualitativa y se ubica en el paradigma 2 porque interpreta y mediante métodos hermenéuticos comprende las categorías del objeto de estudio.

Respecto a la tendencia metodológica de las tesis nacionales se describe a Sarmiento (2020), quien realizó la investigación doctoral referida a la Educación Inclusiva y



competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 6, la población muestral estuvo compuesta por un total de 62 docentes. El método empleado fue hipotético deductivo, el diseño fue no-experimental, de corte transversal o transeccional. El estudio fue correlacional causal. Se empleó como técnica de recolección de datos la encuesta. Se utilizó el cuestionario tipo Likert los instrumentos fueron validados por juicio de expertos. Se puede afirmar que la investigación se ubica en el paradigma 1 porque presenta un enfoque cuantitativo.

Asimismo, se encontró la tesis de Paico (2019), quien propuso la Implementación del enfoque de Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana, mediante dos estudios de caso: las dinámicas dentro de las instancias estatales y dinámica de las propias instituciones educativas. La recolección de información fue mediante entrevistas a profundidad. Emplea un análisis cualitativo debido a que estudia un número limitado de casos y la información se recogió, mediante de guías de entrevistas semiestructuradas y desarrolladas en cuatro etapas. Se aplica una investigación cualitativa, está ubicada en el paradigma 2 y se aproxima a una mirada actual del objeto de estudio.

La última tesis nacional fue sobre la actitud hacia la Educación Inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de ventanilla presentada por Gonzales (2019). La investigación es descriptiva con un diseño investigación descriptiva simple, la población la conformaron los profesores de 20 instituciones educativas inclusivas. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por 60 ítems distribuidos en tres dimensiones y medible con la escala tipo Likert. Se puede evidenciar que esta investigación se ubica



en el paradigma 1 porque está orientado a una descripción simple de la variable de estudio.

En referencia al estado del conocimiento a nivel metodológico evidenciado en los paper se puede mencionar los siguientes hallazgos: La Defensoría del Pueblo (2019), realizó un informe que corresponde al paradigma 2. La investigación es de enfoque mixto, ya que analizo los datos de manera cuantitativa y cualitativa. Para recolectar esta información utilizaron 2 guías de entrevistas para funcionarios y responsables de la implementación de la política de Educación Inclusiva en las DRE y UGEL, como también 2 encuestas dirigidas a II.EE. y SAANEE. Estos instrumentos fueron aplicados en 779 instituciones del sistema educativo a nivel nacional: 593 II.EE. de los niveles de primaria y secundaria, de gestión pública y privada; 130 Saanee; 31 Ugel; y 25 DRE.

En cuanto a Naciones Unidas (2018), propuso la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, dentro de estos objetivos se encuentra el Garantizar una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, esto desde un paradigma 3, este objetivo tiene sus indicadores para alcanzar una educación de calidad con equidad al año 2030. Para la propuesta de este objetivo se realizaron análisis documental. Es de resaltar que este objetivo pretende mejorar la educación a nivel de Latino América y el Caribe.

Jorge y Encalada (2019) realizaron un estudio sobre Inclusión en el cual se pretendió compilar información para realizar una aproximación teórica de los roles de los diferentes agentes involucrados en la implementación de una Educación Inclusiva en el Perú y determinar las contribuciones y avances sobre la Educación Inclusiva, lo que lo ubica en el paradigma



2. El enfoque es cualitativo ya que realizo un análisis de distintos documentos.

En cuanto a los avances y logros referidos a las tesis nacionales e internacionales, se ha encontrado que los investigadores en general proyectan un carácter eminentemente práctico, bajo una metodología cualitativa y mixta, es decir se aprecia una predominancia del eje paradigmático 1 y 2, sin embargo, también se presentan propuestas de mejora, en ese sentido se considera que se debe continuar con propuestas similares ya que contribuirá a encontrar mejores maneras de responder a la diversidad estudiantil respondiendo a la búsqueda de una educación de calidad para todos.

4. Conclusiones

Es entonces importante destacar que, para lograr una Educación Inclusiva de calidad, se hace necesario contar con políticas de estado claras y presupuestadas y que se cumplan. Además, que se requiere un trabajo multidisciplinario en equipo, considerando a las familias como los mejores aliados y quienes al igual que los docentes deben capacitarse para atender con pertinencia a la diversidad de estudiantes, y así eliminar las barreras que impiden lograr los propósitos de la agenda 2030 y los ODS, que buscan alcanzar una educación de calidad con equidad, donde todos los estudiantes tengan acceso a los aprendizajes sin discriminación.

Se debe tomar en consideración que todo ello depende los índices de calidad educativa, que se le imparte a los estudiantes hoy en día, por lo que se considera necesario estar en constante revisión de las políticas educativas y actividades docente, para adecuarnos a los requerimientos que la sociedad reclama en la actualidad, siendo necesario un enfoque



inclusivo que fomente los valores y el respeto a la diversidad al tiempo que la integre desde la cotidianidad escolar.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. 2005. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del congreso Guztientzo.
- Blanco, M. (2005). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 52-72
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bravo, P. (2018). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa*. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba – Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico. (Tesis doctoral).
- Cardozo, R. (2018). Estrategia didáctica mediada con tic para el mejoramiento de habilidades lectoescritoras en estudiantes de grado primero primaria. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2327/1/TGT-968.pdf>
- Cárdenas, H.; Mesa, F. y Suarez, M. (2018). Realidad



umentada (RA): aplicaciones y desafíos para su uso en el aula de clase. *Educación y Ciudad*, 35, 137-148

Chicas, J. y Hernández, V. (2019). *La educación superior inclusiva para las personas con discapacidad visual en la universidad de el Salvador*. (Trabajo de Grado). <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/21931/1/LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20INCLUSIVA%20PARA%20LAS%20PERSONAS%20CON%20DISCAPACIDAD%20VISUAL.pdf>

Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva. *REOP*, 21 (2), 358-366. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>

Defensoría del Pueblo (2019). *El Derecho a la Educación Inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. Informe defensorial 183. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 7-16

García-Pérez, J.B. (2016). La inclusión desde la Práctica intercultural. http://juancarlos.webcindario.com/LA_INCLUSION_ESC



[OLAR DESDE LA INTERCULTURALIDAD.pdf](#)

- García-Pérez, J.B. (2020). *La Educación Inclusiva es más que un principio: es un derecho*. Revista-Blog On line Transformar la escuela. <https://www.jblasgarcia.com/>
- Hernández, H. y Marchesi, A. (2020). Cinco Dimensiones Claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 45-75
- Ley N. 29973. Diario El Peruano, Lima, Perú. 24 de diciembre de 2012.
- Londoño, O, Maldonado, L, Calderón, L (2016). *Guía para construir Estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. http://www.unicauca.edu.co/innovacioncauca/sites/default/files/formacion_continua/7.Curso-Vigilancia-Tecnologica/3.1.Guia-construir-estado-del-arte.pdf
- Matos, Y. (2016). *Actitud del docente de educación primaria de cuatro colegios de la región callao, frente a la Educación Inclusiva*. (Tesis magistral, Universidad San Ignacio de Loyola).
- Ministerio de educación (2020). Gobierno de Perú. *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>



The Warnock Report (1978) *Necesidades educativas especiales*. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#02>

Placarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* (Tesis doctoral, Universitat de València). <https://core.ac.uk/download/pdf/71054147.pdf>

Sarmiento, D. (2020). Educación Inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40185>

UNESCO (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf



Educación inclusiva
en el mundo



La educación inclusiva intercultural y el desarrollo de profesorado democráticamente competente¹⁴

Tamar Shuali Trachetnebrg

IP CIDEC Directora Instituto Europeo de Educación para la cultura democrática

tamar.shuali@ucv.es

Resumen:

La actual aparición de discursos nacionalistas radicales que pretenden cuestionar los valores de la Unión Europea, cuyo eje vertebrador es el principio de dignidad humana, precisa de una respuesta contundente. Ante el compromiso de defensa y promoción de estos derechos, la solución más efectiva y apremiante reside en la educación. Los docentes y educadores europeos tienen un rol decisivo en la promoción de los principios de la Interculturalidad, fenómeno que no solo asume la pluralidad social, sino que trata de mantener y crear un espacio de diálogo e intercambio, un diálogo que se puede mantener en igualdad de condiciones.

¹⁴ Este capítulo tiene su origen en el proyecto de investigación “*Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*”, financiado por el Joint Research Centre de la Comisión Europea (contrato nº 938137-2019ES). Su contenido es responsabilidad solo de los autores.



Sin embargo, la UE no tiene competencias legales sobre la educación, por lo que cada país realiza un diseño propio del sistema educativo. Todo esto da lugar a un panorama heterogéneo que supone todo un reto para los educadores a la hora intentar incorporar la Competencia Intercultural y Democrática al contexto curricular y a la formación reglada. La Competencia Intercultural y Democrática puede definirse como la “capacidad para interactuar de forma efectiva y adecuada en distintas situaciones interculturales” (Barret, 2020). Se trata de una aptitud crucial que deben desarrollar los docentes y educadores europeos para poder abordar la diversidad cultural con éxito y poder responder a los desafíos de la misma. Sin embargo, las recientes investigaciones demuestran que dicha competencia no está adquirida en su mayoría. Su desarrollo requiere que, como punto de partida, se establezca el reconocimiento de la diversidad cultural como un hecho enriquecedor para la sociedad, y culmina con el ofrecimiento al profesorado europeo de una formación que le permita adquirir la Competencia Intercultural y Democrática.

Palabras clave: *Competencia intercultural y democrática, Unión Europea, profesorado, diversidad cultural.*

Abstract:

The current emergence of radical nationalist discourses that challenge the values of the European Union, whose backbone is the principle of human dignity, is in the requirement of a forceful response. In the view of this commitment to defend and promote these rights, the most effective and urgent solution lies in education. European teachers and educators have a decisive role in promoting the principles of Interculturality, a phenomenon that not only assumes social plurality, but also tries to maintain and create a space for dialogue and exchange.

However, the EU has no legal competence over education. Thus, each country makes its own design of its educational system. All this gives rise to a heterogeneous panorama that poses a wide challenge for researchers when trying to incorporate Intercultural and Democratic Competence into the curricular context and formal teacher training. Intercultural and Democratic Competence can be defined as the ability to interact effectively and appropriately in different intercultural situations. It is a crucial skill for European teachers and educators to acquire in order to deal with cultural diversity in a successful way and



to be able to respond to its challenges. However, recent research shows that this competence is largely unacquired. Its development requires, as a starting point, the recognition of cultural diversity as an enriching phenomenon for our society, and culminates with the provision of training for European teachers to enable them to acquire Intercultural and Democratic Competence.

Keywords: *Intercultural and democratic competence, European Union, teachers, cultural diversity.*

1. Introducción

La Unión Europea es, en términos formales, una Unión de Estados que se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, valores que el Art. 2 del Tratado de la Unión Europea (TUE) considera que son comunes a todos los Estados miembros (Bar, 2014).

Los Tratados no solo marcan a la Unión un espacio de valores que debe respetar, cuyos límites no pueden traspasar ni ella misma, ni sus Estados miembros —respeto de la dignidad humana, respeto de los derechos humanos, Estado de Derecho—, sino que le obligan a su activa defensa y promoción, combatiendo sus violaciones y fomentando su ejercicio.

A pesar de que la Unión Europea establece como piedra angular el principio de la dignidad de la persona y por lo tanto el reconocimiento en la diversidad cultural (DC), las sociedades europeas se encuentran en un momento crucial donde aparecen discursos de carácter populista, nacionalista y radicales que invaden el espacio público y cívico, pretendiendo cuestionar los valores europeos.



Así, los informes de la Agencia para los Derechos Fundamentales de la UE (FRA) ponen de manifiesto las agresiones ocurridas contra la comunidad gitana en Bulgaria, la República Checa, Hungría y Eslovaquia; los ataques violentos contra la misma comunidad en Grecia, Hungría, Italia y Eslovaquia, así como los ataques violentos contra inmigrantes que han tenido lugar en Alemania, Grecia e Italia y recientemente en España. Del mismo modo, la FRA señala los asesinatos por motivos racistas que han tenido lugar en Alemania, Grecia e Italia; así como los ataques y manifestaciones de carácter islamófobo y antisemita que han tenido lugar principalmente en Francia, Italia y Alemania, pero también en otros Estados. Un hecho especialmente preocupante es la falta de respuestas oficiales y acciones contundentes de los Estados miembros, ya que todos estos ataques significan graves infracciones de los principios, valores y derechos mencionados, tal y como son definidos por el Art. 2 del TUE.

El informe final del grupo de expertos de la Comisión Europea (CE) sobre radicalización (HLCEG-R) establece que “Education is a corner stone for effective prevention of radicalization”, y, además, afirma que “Teachers, educators and youth workers play a crucial role in fostering social inclusion, promoting common democratic values and managing controversial issues” (EU, 2018).

2. Educación y valores democráticos

Efectivamente, la educación tiene un papel primordial a la hora de establecer los valores y principios que rigen y determinan el carácter de la sociedad. Ya en 1916, J. Dewey – autoridad de referencia en materia de pedagogía y educación cívica– lo decía en su trabajo *Democracia y educación*. Y,



mientras que J. Dewey resaltaba la necesidad de una educación cívica basada en la enseñanza de la ética, E. Durkheim en su obra póstuma, afirmaba su carácter socializador.

Estas dos fundamentaciones conceptuales se manifiestan en la Declaración de París (2015) firmada por los 28 ministros de educación de la UE, la cual reconoce además el valor de las competencias interculturales para el fomento de la cohesión social.

La Declaración de París se desarrolla en torno a varios objetivos, el primero de los cuales establece que la finalidad de la educación es “el desarrollo de las competencias cívicas, sociales e interculturales, promoviendo valores democráticos y derechos fundamentales, la inclusión social y la no discriminación, así como la ciudadanía activa” (CE, 2015). La culminación del desarrollo de dichas competencias se manifiesta en un sentido de ciudadanía europea. Más allá de la dimensión formal o legal de la ciudadanía, la educación hace hincapié en el sentimiento, el sentido de pertenencia y apego a la UE. Esta visión de la ciudadanía representa un enfoque inclusivo y señala los valores comunes de todos los/las europeos/as. Se trata de desafiar la construcción social de la otredad y ofrecer una mirada inclusiva que busca favorecer la pertenencia a la UE, en torno a la construcción de los valores compartidos. Estos principios deben ser incorporados al contexto curricular y a la formación reglada que son el verdadero reto de la educación europea. Sin embargo, se trata de una tarea muy compleja ya que la UE no tiene competencias legales sobre la educación por lo que cada país puede realizar un diseño propio del modelo educativo acorde con sus circunstancias y situación singular. En este sentido es interesante señalar también el cuarto objetivo de la Declaración



que sugiere “promover el diálogo intercultural a través de todas las formas de aprendizaje, en cooperación con otras políticas sectoriales y otras partes interesadas”. En ambos casos hay una alusión específica al enfoque intercultural. En realidad, el sustrato de la declaración recoge los principios de la Interculturalidad.

M. Abdallah-Pretceille (2001), afirma que la interculturalidad no solo asume la pluralidad social, sino que trata de mantener y crear un espacio de diálogo e intercambio, un diálogo que se puede mantener en igualdad de condiciones cuando educamos promoviendo los valores democráticos, los derechos fundamentales y la inclusión social.

En esta misma línea, el estudio sobre la enseñanza de valores europeos comunes (Veugelers et al., 2017) recomienda que la política educativa de la UE y de sus Estados Miembros se haga responsable de la enseñanza de la tolerancia y los valores comunes que garantizan la sostenibilidad de sus sociedades. Establece que *“beside tolerance, concepts with more positive attitudes such as appreciation, pluralism, and respectful engagement should be used”*. Según D. Deardorff (2009), la competencia intercultural (CI) es la capacidad de emplear actitudes necesarias, aptitudes y conocimientos para interactuar de forma efectiva y adecuada en distintas situaciones interculturales. Esta capacidad es crucial para que el profesorado pueda abordar la diversidad cultural con éxito y para responder a los desafíos de la misma.

3. La competencia Intercultural y democrática en el profesorado europeo

Tal y como recogen diversos estudios recientemente publicados por la Comisión Europea (S.E. Severiens et al.,



2014; B. Van Driel et al., 2016), el desarrollo de la competencia intercultural y democrática (CID) debe ser una prioridad para todos los Estados Miembros, pero especialmente debe estar presente en aquellos países en donde se ha detectado una carencia explícita en el conocimiento de la teoría y práctica intercultural, como se pone de manifiesto en informes tales como el citado más arriba de la FRA, o en el estudio TALIS de la OECD (2018). Estos estudios subrayan las necesidades expresadas por el profesorado en el desarrollo de competencias que les permita desenvolverse en contextos plurilingüísticos y multiculturales.

El desarrollo de la competencia Intercultural y democrática, pues, requiere de una formación compleja que contemple tanto un aprendizaje epistemológico como actitudinal y didáctico. Pero, además, requiere también de una política educativa que, como punto de partida, establezca el reconocimiento de la diversidad cultural como un hecho enriquecedor para la sociedad.

El informe más completo actualmente sobre DC es “Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education”, este ofrece información valiosa sobre aquellos países que priorizan la preparación del profesorado para abordar dicha cuestión (PPMI, 2017).

La Comisión Europea establece que “Educators have a decisive role in developing effective and innovative curricula, pedagogical practices and tools thus building the foundation for reflectivity, openness and innovation in ITE” (EC, 2013). Son diversos los factores que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial del profesorado. Alemania, Escocia, Estonia, Irlanda, Austria Dinamarca, Grecia son algunos de los países europeos



señalados por este último informe, que se destacan por haber adoptado recomendaciones para la selección de formadores o mentores para el profesorado de acuerdo con su grado de desarrollo de competencias interculturales y de su percepción positiva de la diversidad (2017, 68). Por otra parte, otro factor recogido por el estudio como fuente de éxito son los mecanismos de garantía de calidad en la mejora de la formación inicial del profesorado, que contemplan la variable de la diversidad.

En este sentido tanto Austria como Suecia han incorporado a sus mecanismos de control de garantía herramientas que apoyan la integración de la diversidad a la formación inicial. Otros Estados, según el mismo estudio, manifiestan un firme compromiso político con el principio de la diversidad mediante financiación. En esta categoría entran los siguientes países: Bélgica, Alemania, Holanda, Noruega, Dinamarca y Suiza. Tanto Finlandia como el Reino Unido incluyen el tratamiento específico en el diseño curricular y hasta ofrecen carreras centradas en la dimensión de la diversidad. Todos estos países pues van a formar parte del presente estudio que pretende dar continuidad tanto al estudio de la PPMI (2017) como al informe de R. Vuorikari (2018) que arroja luz sobre buenas prácticas innovadoras en el desarrollo profesional (CPD) de los docentes.

La figura del profesorado, especialmente en la fase de la educación primaria y secundaria, es de vital importancia dado que los profesores ejercen de “otro significativo” en el proceso de socialización de los individuos. La formación inicial de los docentes puede determinar en buena medida sus competencias y sensibilidades. Tal y como afirma W.Veugelers, el reconocimiento de los docentes, o la falta del mismo respecto al hecho de la diversidad cultural condiciona



una educación en calidad (2017).

Es necesario pues ofrecer al profesorado una formación que le permita afianzar sus conocimientos sobre la diversidad cultural y que se culmine con el desarrollar de una competencia intercultural.

A pesar del empeño y la buena intención de las políticas, la investigación demuestra que los docentes carecen de herramientas para abordar la diversidad cultural que caracteriza sus aulas (JRC, 2019). Uno de los factores que dificultan la respuesta adecuada es el hecho de que la diversidad cultural es tratada en los distintos Estados Miembros de acuerdo con diferentes criterios. La propia UE, cuando aborda el tratamiento de la DC se refiere principalmente a las diferencias culturales y lingüísticas entre los Estados Miembros, y así, resalta de manera principal la necesidad del respeto y la protección de los diferentes idiomas y culturas propios de los Estados Miembros: “La Unión respetará la identidad nacional de sus Estados miembros” (artículo 6 TUE).

4. La diversidad Cultural en la UE

Sin embargo, la diversidad de la sociedad europea es mucho más compleja y no se deriva solo de la pluralidad de los Estados Miembros, sino de la diversidad étnica, cultural, social e ideológica existente también –no entre ellos– sino en su propio seno. Una diversidad que se manifiesta claramente en cuestiones de carácter identitario y de sentido de pertenencia a una comunidad. Por otra parte, la política de la Unión Europea para el tratamiento de la diversidad cultural no se deriva de una competencia propia o exclusiva de la UE, sino que es una de las áreas de acción que se encuentra dispersa entre varias de las políticas europeas en las que la UE tiene



una competencia reducida. De aquí la necesidad de ofrecer unas recomendaciones de carácter compartido, pero teniendo en cuenta la realidad de cada país miembro.

Por lo tanto, tal y como se demostrará, el tratamiento de la diversidad cultural –en el aspecto aquí analizado– se encuentra disperso en la regulación de otras políticas europeas en las que la UE tampoco tiene una competencia exclusiva, sino solo una competencia compartida –política social–, una competencia de coordinación –política de empleo–, o una competencia de apoyo y complemento a la actuación de los Estados miembros –política educativa–.

Hemos de tener en cuenta que se ha producido una evolución del propio concepto de diversidad cultural, debido a la evolución histórica de la UE y de su composición sustancial. En un primer momento, la diversidad cultural se refería solo a la diversidad que supone la presencia de las diferentes culturas de los Estados miembros en el seno de la Unión. Mientras que, en la actualidad, consolidado ya el concepto de ciudadanía europea, que abarca a todos los nacionales de los Estados miembros, cuando se habla de diversidad cultural en el ámbito de la UE, el término se utiliza principalmente para referirse a la presencia de las culturas minoritarias propias de los grupos de recién llegados procedentes de terceros países, o cuando se refiere a las minorías étnicas y religiosas. En algunos Estados miembros, sin embargo –i.e. los Países Bajos–, el término diversidad cultural se ha utilizado siempre para referirse solo a la presencia de estas últimas mientras que en países como España se entiende todavía la diversidad cultural como marco legal para la diversidad lingüística de sus culturas regionales o, en el mejor de los casos, a la inclusión de la discapacidad. Pero no hay una explícita referencia a la diversidad religiosa, étnica o cultural.



En este sentido, uno de los principales desafíos o riesgos para el desarrollo de la CID en el profesorado europeo viene determinado precisamente por las distintas percepciones que los países miembros tienen de la diversidad cultural y de lo que supone la competencia intercultural de acuerdo con su propio contexto y perspectivas. Todo ello dará lugar a un panorama heterogéneo que supondrá un desafío mayor para los investigadores a la hora de consensuar respuestas comunes. Pero al mismo tiempo se pondrá de manifiesto el valor añadido europeo de las conclusiones de este trabajo.

En todo caso, si bien existen ciertos elementos de interculturalismo que son comunes a las diversas políticas educativas nacionales, la verdad es que estas políticas carecen de coherencia, tanto en lo que se refiere a la comparación de Estado a Estado, como en lo que se refiere a los contenidos de las actuaciones seguidas en la mayoría de los Estados en sí mismos, las cuales poseen tanto elementos interculturales, como multiculturales, como –incluso– elementos clara y directamente asimilacionistas. Este aspecto será estudiado en el marco de la revisión bibliográfica, dado que sin abordar esta cuestión previa será imposible posteriormente establecer un marco conceptual compartido.

Por último, en algunos países, se ha abordado con éxito el planteamiento de diversidad desde su acepción de diversidad humana, y por lo tanto se ha establecido medidas y prácticas educativas que abogan por la inclusión, el empoderamiento y el desarrollo integral de la persona. Este enfoque se plasma en el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2011) cuya implantación exitosa está especialmente extendida en Reino Unido, Irlanda y Escocia. Por el contrario, en el caso de España, Bélgica e Italia el enfoque inclusivo de la educación está reservado a los colectivos autóctonos tales como



alumnado con necesidades especiales o diversidad funcional o para la diversidad lingüística, dejando de lado la diversidad étnica, cultural o religiosa. Esta lectura del enfoque inclusivo también prevalece en el plan de estudios y de formación curricular de los docentes. Se entiende la inclusión en contexto de minorías y de un gesto benevolente de la mayoría hegemónica hacia las minorías. La superación de esta barrera supondría la identificación de buenas prácticas innovadoras que logren articular el discurso de la inclusión de la diversidad cultural desde un enfoque de main-stream y no de minorías, vulnerabilidad, o discapacidad.

5. Conclusiones: La educación intercultural inclusiva y el desarrollo de la competencia Intercultural y Democrática

La propuesta de la educación intercultural inclusiva se fundamenta en la comprensión de la diversidad cultural como diversidad humana de Sleeter (2015). El reconocimiento en la diversidad debe ser enfocado desde planteamientos políticos propios de la educación inclusiva, democrática y en Derechos Humanos (DD.HH) que, a su vez, debe ser entendida en los términos previamente expuestos. Se trata, tal y como señala el estudio de Veugelers (2017), identificar buenas prácticas innovadoras que fomentan los valores democráticos y la construcción de una sociedad cohesionada. En este aspecto, en las políticas seguidas por los Estados denominados avanzados (mencionados previamente en los estudio de Vuorikari 2018 y PPMI, 2017) se identifica además una mayor flexibilidad en el sistema y la concesión de una mayor autonomía a los propios centros escolares, para que sean ellos quienes toman decisiones cuando se trata aspectos vinculados con la identidad cultural, partiendo, precisamente, de la idea que mayor reconocimiento supone mejor integración, mayor



inclusión y desarrollo de afinidad en sociedades multiculturales.

Un maestro inclusivo e interculturalmente competente será un factor decisivo en el desarrollo integral de la persona.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona, España: IDEA Books.

Bar, A. (2014). La Unión Europea como unión de valores y derechos: Teoría y realidad. *Teoría y Realidad Constitucional*, 33, 99-139.

Barrett, M. (2020). "The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact", *London Review of Education*, 18 (1), pp. 1-17.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Consejo (2018a). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01). (Diario Oficial de la Unión Europea C 195, 7.6.2018).

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. California, CA: Sage.

European Commission (2013). *Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*.



(Brussels, 25.9.2013 COM (2013) 341 final).

European Commission (2018). Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. *Official Journal of the European Union*.

OECD. (2018). *TALIS 2018 Results*. Paris, France: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

PPMI. (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Final Report*. Brussels, Belgium: EU publications.

Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. doi: [10.1080/02619768.2013.845166](https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166)

Sleeter, C. E. (2015). Deepening social justice teaching. *Journal of Language and Literacy Education*.

Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil, J. (2016). *Education Policies and Practices to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in the EU. NESET II Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: [10.2766/797305](https://doi.org/10.2766/797305)

Veugelers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe*. Brussels, Belgium: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Retrieved from: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585_918_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585_918_EN.pdf)



Vuorikari, R. (2018). *Innovating Professional Development in Compulsory Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Máster Universitario en
Educación Inclusiva

www.revistarined.com