

Luis Ortiz Jiménez

atención  
**SOCIOEDUCATIVA**  
a personas  
con  
discapacidad  
y/o dependencia

Luis Ortiz Jiménez

Atención socioeducativa  
a personas con discapacidad  
y/o dependencia



Colección Universidad

Título: *Atención socioeducativa a personas con discapacidad y/o dependencia*

### *Agradecimiento*

Este libro es parte del resultado de un Proyecto de Investigación cofinanciado con fondos FEDER y el Ministerio de Economía y Competitividad español, en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (EDU2016 75574-P).



Primera edición: septiembre de 2018

© Luis Ortiz Jiménez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (epub): 978-84-17219-79-6

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro



# Presentación

Como un primer fruto del proyecto de investigación I+D+i en la convocatoria de 2016 (EDU2016-75574-P) del Ministerio de Economía y competitividad nace este libro, que pretende focalizar su atención en los presupuestos teóricos que fundamentaron su diseño. Asimismo, surge de una necesidad personal de reunir en un documento escrito las ideas, experiencias, vivencias que en una dilatada experiencia docente e investigadora han ido nutriendo un bagaje científico e ideológico que han sido expuestas en distintas conferencias, reuniones científicas y artículos. Investigación realizada en contextos naturales y con relación a la vulnerabilidad y sus distintos contextos, escenarios y grupos sociales que cabría enmarcar en esa situación. En consecuencia, no nos vamos a situar solamente en una perspectiva teórica, sino que aportaremos modelos que permitan afrontar las respuestas a estos grupos.

Este material tiene una clara orientación social y de respuesta ante las distintas situaciones que, partiendo de la sociedad actual, llamémosle de las distintas formas que se la quiere denominar: *emergente, de la información, del conocimiento, era digital*, etc., ofrezca vías de intervención para dar respuesta a otro de los rasgos característicos de la misma: la sociedad de la desigualdad. Marcada por una gran pluralidad, complejidad, competitividad, ritmos y dinámicas. Están generando esa sociedad desigual, en la que aquellas personas que presentan algún tipo de peculiaridad por razón de sus características personales, su origen, sus creencias, su orientación sexual, su edad, su sexo... se encuentran ante una situación que a lo largo del documento la catalogaremos como *vulnerabilidad*, esto es, en riesgo de exclusión social.

A lo largo de seis capítulos iremos abordando los ejes que por esa investigación hemos ido identificando como prioritarios.

Partiremos de la tarea de identificar conceptualmente grupos vulnerables y los procesos de aculturación en los que se ven envueltos.

Seguiremos enmarcando la respuesta dentro de los modelos que están vigentes, aunque, lamentablemente, no totalmente desarrollados: Educación para Todas las Personas.

En el tercer capítulo nos centraremos en los procesos de diagnóstico, si bien esta palabra ha sufrido cierta crítica por considerarla más dentro del ámbito clínico o médico que educativo, no coincidimos con esos planteamientos ya que hay literatura y experiencias que respaldan el uso de ese término en el contexto en el que se desarrolla esta obra.

Para el cuarto capítulo reservamos las respuestas, tanto desde el ámbito formal, como el no formal con una breve referencia a denominado «informal».

Ya en el capítulo cinco nos referiremos a los profesionales que se van a implementar las respuestas socioeducativas, su perfil y aportamos una batería de competencias que consideramos necesarias deben adquirirse y desarrollarse.

Por último, centraremos la atención en el capítulo 6 en el mundo digital, no podemos dejar pasar que esta sociedad viene marcada por la presencia de las TIC que llevadas al ámbito socioeducativo deberían denominarse TAC: tecnologías para aprender y conocer.

Deseamos, en definitiva, que esta obra sea útil, práctica y referente para abordar la casuística de la respuesta socioeducativa ante colectivos en riesgo de exclusión.

**LUIS ORTIZ JIMÉNEZ**



# 1. Vulnerabilidad discapacidad y dependencia

## Resumen

En este capítulo inicial abordaremos conceptos, ideas, clasificaciones que nos ayuden tanto a desentrañar el entramado conceptual/terminológico, como averiguar cómo se suceden unos procesos de aculturación en estos grupos para que apoyándonos en esos mecanismos pongamos en marcha las vías de respuesta, que debe surgir de forma inequívoca de los propios sujetos. Tal y como decimos, en términos de aprendizaje que el alumnado es el responsable de sus propios procesos, de igual manera sucede en los casos de atención socioeducativa: los propios sujetos serán los responsables últimos de su desarrollo, comenzando por un cambio en su propia cultura como grupo.

Para ello, comenzaremos quizá por lo más general: desentrañar la idea de vulnerabilidad, sus concepción y composición. Seguiremos abordando uno de esos grupos, las personas con discapacidad, para a continuación hablar de dependencia. Finalizaremos hablando de los procesos de aculturación, sus modelos y cómo actuando sobre ellos podemos actuar como dinamizadores de cambios sociales que permitan el desarrollo de los grupos que anteriormente hemos citado.

## 1. Evolución terminológica: del individuo al grupo vulnerable

La mitología griega, siempre sabia e ilustrativa, nos ofrece la historia del famoso héroe Aquiles. Su madre deseosa de protegerle lo sumerge en el río Estigia, con el propósito de hacerlo inmortal y, por tanto, «invulnerable». Sin embargo, y para que no desapareciese en las aguas del río, debió sostenerlo por una parte de su cuerpo que no se sumergió: el archifamoso *tendón de Aquiles*. El resto de la historia ya la podemos conocer o intuir.

¿Por qué iniciamos este capítulo con esta historia? Las razones nos hablan por sí solas y nos ponen claramente en la pista de identificar el concepto de *vulnerabilidad*: ninguna persona puede ser totalmente «invulnerable» o, mejor aún, cualquier sujeto puede ser susceptible en cualquier momento de su vida una situación, hecho o condición que lo sitúe en riesgo, en nuestro caso, riesgo social. A ello le podemos añadir que no todas las personas tienen similar capacidad para resistir, para afrontar los riesgos que supone vivir en una sociedad competitiva, donde uno de los rasgos esenciales que la define es su culto a la rentabilidad. Y aún más podemos profundizar en la idea si nos referimos a personas que componen o forman parte de grupos sociales que se sitúan en esa frontera de la inclusión // exclusión. El problema pasa a ser de un carácter individual a grupal. En un fin meramente didáctico y adentrándonos en el objeto real de este material, podríamos

anticipar a colectivos que directamente podrían verse implicados en este planteamiento: personas con discapacidad, dependientes, migrantes, adultos mayores... y podríamos seguir con un largo etcétera.

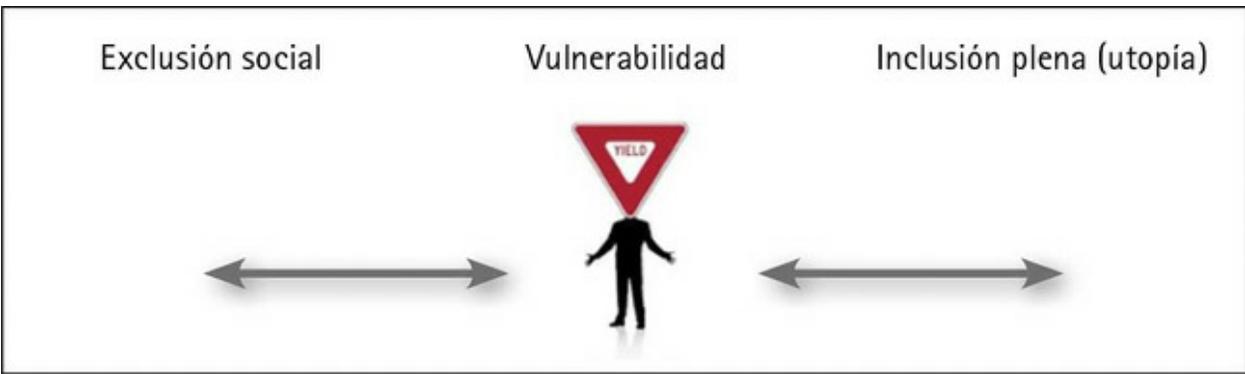
Por eso, la noción de *vulnerabilidad* nos induce a pensar de inmediato en igualdad, en justicia social. *Vulnerabilidad* en sentido amplio se puede referir tanto a una exposición a un riesgo como a la capacidad de hacer frente a situaciones que escapan de un control individual (CEPAL, 2002). Podemos considerar como vulnerables a personas que por muy diversas circunstancias se ven en situación de ver disminuidas sus posibilidades de respuesta ante agresiones (no precisamente físicas) a sus derechos básicos como ciudadanos, que de alguna manera generan indefensión social y que en la mayoría de los casos escapa de su control. No se trata de hablar de víctimas sociales; en este caso estaríamos ante la situación clara de exclusión. Nos situamos teóricamente en un nivel anterior: la posibilidad de ser víctima, esto es, vulnerable.

Como se puede ir desprendiendo, nos estamos refiriendo a *vulnerabilidad* como un término poliédrico, que presenta muy diversas caras y que precisamente nos sitúa ante la pista de la respuesta social en el sentido de que no puede ser vectorial, sino multifactorial o multidisciplinar.

Por una parte, podemos afirmar que la situación de vulnerabilidad es dinámica, contextual, circunstancial.

- *Dinámica*: no hay realidades estáticas, la sociedad cambia, lo que hoy puede parecer una verdad absoluta, mañana es relativa. Las relaciones sociales, las políticas sociales, las realidades económicas alimentan de alguna manera ese dinamismo social y, por tanto, puede configurar nuevos grupos sociales que en virtud de los avatares de los factores apuntados se conviertan en vulnerables.
- *Contextual*: lo que para un contexto concreto puede ser catalogado como «normal» o habitual, en otro cercano puede ser considerado anómalo o pernicioso. Barton (2002), hablando de la dimensión social de la discapacidad, sitúa que no hay discapacidades en sí mismas, sino situaciones, contextos que favorecen, minimizan o eliminan la discapacidad: una discusión perfectamente asumible en referencia a la vulnerabilidad contextual.
- *Circunstancial*: hechos, circunstancias, momentos, que sitúan a las personas ante ese riesgo. Cómo el vaivén económico ha supuesto que grupos que gozaban de protección social se hayan visto involucrados en ese riesgo de exclusión.

**Figura 1.** Posición dinámica del sujeto ante la vulnerabilidad social.



Fuente: Elaboración propia

Así, el concepto de *vulnerabilidad social* se puede entender como la derivada de una condición de las personas que podría erosionar la capacidad de la población para prepararse, responder y reponerse ante un evento (Cutter y otros, 2014).

La definición de *vulnerabilidad* que proponen Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004) se formula en términos de las circunstancias y condiciones personales con las que se cuenta ante una situación determinada, y que influyen en su capacidad de anticipación, resistencia y recuperación ante un riesgo social

Wilches-Chaux (1989) sostiene que una sociedad puede enfrentar distintas *vulnerabilidades*. Adaptando esa clasificación para focalizarla en problemáticas marcadamente sociales, podemos hablar de:

- *Vulnerabilidad económica*: es decir, la limitación de los recursos económicos como factor de riesgo (vulnerabilidad de los sectores más deprimidos, desempleo, insuficiencia de ingresos, explotación, inestabilidad laboral, dificultad de acceso a los servicios de educación, salud, ocio).
- *Vulnerabilidad política*: comporta la concentración de la toma de decisiones, centralismo en la organización gubernamental y la debilidad en la autonomía de los ámbitos regionales, locales y comunitarios, lo que impide afrontar los problemas. (autonomía en el poder de decisión y de solucionar problemas).
- *Vulnerabilidad ideológica*: hace referencia a la forma y concepción del mundo. La pasividad, el fatalismo, la presencia de mitos... aumentan la vulnerabilidad de la población.
- *Vulnerabilidad educativa*: se asocia a la falta de programas educativos que afronten el tema y se preocupen por dar información real. Que ofrezcan estrategias para la toma de decisiones y afrontamiento de situaciones conflictivas.
- *Vulnerabilidad cultural*: se refiere a la forma en que los individuos y la sociedad conforman el conjunto nacional y el papel que juegan los medios de comunicación en la consolidación de estereotipos con un modelo de sociedad.
- *Vulnerabilidad institucional*: se relaciona con la obsolescencia y la rigidez de las instituciones, en las cuales la burocracia, la prevalencia de la decisión política y el dominio de criterios personalistas impiden respuestas adecuadas y ágiles a la

realidad existente y demoran el tratamiento de las situaciones de riesgo y sus efectos.

Otras clasificaciones que atienden a componentes o niveles de la vulnerabilidad fueron las propuestas por Cannon (1991) y Anderson y Woodrow (1989). Estos complementan y amplían el esquema ofrecido por Wilches-Chaux. Resumiendo estas aportaciones, podemos hablar de tres grupos:

- *Vulnerabilidad en los sistemas de vida*: se relaciona con la manera en que el sistema particular de vida propio de un individuo o grupo se hace más o menos resistente al impacto de un riesgo.
- *Aspectos de autoprotección*: se asocia al nivel de preparación y el grado de protección que puede lograr un individuo o grupo humano frente al riesgo.
- *Aspectos de protección social*: se refiere al nivel de protección dotado por el Estado u otras instituciones.

En síntesis, y tras recoger algunos de los enfoques que sobre vulnerabilidad se han puesto de manifiesto, y apoyándonos en las aportaciones de Rodríguez Vignoli (2001), recogidas en el informe CEPAL (2002), realizamos el siguiente esquema resumen:

**Tabla 1.** Enfoques y visiones sobre la vulnerabilidad.

	<b>Visión de la vulnerabilidad</b>	<b>Relaciones y conexiones</b>	<b>Actores implicados</b>	<b>Medidas a aplicar</b>
<i>Poder</i> (Bustamante, 2000)	Falta de poder	Predominio de un sistema de dominación y exclusión.	Individuos migrantes internacionales	Ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de ejercer sus derechos.
<i>Modelo de desarrollo</i> (Pizarro, 1989; Panorama Social 1999-2000)	Estado de indefensión y de abandono	Nuevo modelo de desarrollo: mercado de laboral segmentado y capitalista; acceso restringido a servicios sociales; disminución de la acción colectiva y apatía general; destrucción de la microempresa.	Personas y organizaciones	Equilibrar la relación y la participación laboral; ofrecer algunos servicios; participación del sector público; apoyar a la microempresa; crear fondos de contingencias.
<i>Pobreza</i> (CEPAL, Lipton y Maxwell, 1992)	Posibilidad de ingresar por debajo de la línea de pobreza	Con ingresos bajos y efímeros.	Personas y hogares	Focalizar apoyo con refuerzo de ingresos, promover nuevas fuentes o subsidios si cae el ingreso.
<i>Demografía</i> (CELADE)	Características demográficas de los individuos que se debilitan socialmente	Con la incertidumbre propia de la modernidad tardía; con cambios estructurales y obsolescencia de habilidad, ocupación y reglas; atraso sociodemográficos e irrupción de tendencias demográficas con elementos de ruptura.	Hogares	Ejercer derechos; formular políticas preventivas; apertura informativa; incentivar acciones de reconversión; capacitación y difusión de habilidades modernas fomento de espacios de integración social.
Activos (Moser, 1998)	Carencia de activos o incapacidad para hacer frente a las transformaciones	Capacidad y recursos para enfrentar cambios externos: I) trabajo; II) capital humano; III) vivienda; IV) relaciones domésticas; V) capital social.	Hogares	«Descubrimiento» de recursos, apoyo a las capacidades gerenciales, fomento del capital social, uso de la visión de los actores.

Activos y estructura de oportunidades (Kaztman, 1999 y 2000; Filgueira, 1999)	Desequilibrio entre activos y las oportunidades posibles	Con la capacidad de las personas para aprovechar oportunidades socioeconómicas y mejorar su situación o impedir el deterioro de los recursos.	Personas y hogares	Identificar y promover activos; reducir la segmentación; adaptar activos con estructura de oportunidades.
Shocks económicos	Cambios de estatus socioeconómico	Circunstancial (cambios en programas públicos) e intrínseca (cambios socioeconómicos).	Personas y hogares	Mitigar la vulnerabilidad de los cambios socioeconómicos y a nuevas situaciones.

Fuente: Informe CEPAL 2002: 1-2

Para finalizar este apartado dedicado a conceptualizar la vulnerabilidad, ofrecemos algunas de las definiciones que vendrían a resumir lo tratado hasta el momento:

- La vulnerabilidad podría definirse como una situación de carencia y deterioro que no solo compromete el presente con el debilitamiento de la trama social, sino que involucran a las generaciones futuras en la perspectiva de la transferencia intergeneracional.
- Asimismo, implica incorporar la dimensión de la pertenencia, exclusión/inclusión, que se traduce en un alejamiento de la vida pública donde la presencia política o su influencia social se mantienen en el plano de lo formal antes que en el real.
- Es un concepto relativo y con un doble sentido: constituye la contrapartida de la inclusión, es decir se está excluido de algo cuya posesión implica un sentido de inclusión.

En definitiva, podemos hablar de *vulnerabilidad* en el sentido de:

Una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar –en tanto subsistencia y calidad de vida– en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados. (Ortiz, 2012: 10)

## Grupos vulnerables: configuración y dimensión

Si tomamos como referencia el informe que en 2014 elabora Cruz Roja Española (ONG de reconocido prestigio e independencia), nos encontramos con algunas cifras ilustrativas del fenómeno que venimos abordando.

En primer lugar, mostramos una visión global de la población que de alguna marea se sitúa en situación de riesgo:

**Figura 2.** Composición general del colectivo vulnerable.



Fuente: Informe Cruz Roja 2014

En cuanto al perfil general de la población en situación de riesgo, encontramos:

**Tabla 2.** Perfil de la población en situación de riesgo.

Sexo	59,5 % son mujeres
Edad	Mas de la mitad (58,1 %) están en edad activa (entre 18 y 65 años). Elevado porcentaje de mayores de 65 años (41,9). Media de edad de 57,2 años
Hijos	La mayoría tiene uno o dos hijos, pero hay un 25 % con familia numerosa (3 o más hijos)
Origen	El 65,5% de las personas son españolas. Las áreas de origen de las personas extranjeras son, por peso porcentual: Magreb, América latina, África Subsahariana y Europa del Este. El país de origen predominante es Marruecos (27,3 % del total de extranjeros)
Estado civil	El 49 % están casado o viven en pareja y el 28 % están solteros
Situación ocupacional	La gran mayoría en paro (67,2) El segundo grupo es de los jubilados (21 %)
Estudios	La mayoría tiene estudios secundarios (43,5) del total) y el 7,8 % universitarios. El nivel educativo de las mujeres es algo superior al de los hombres.

Fuente: Informe Cruz Roja 2014

Adentrándonos en los factores que sitúan a estas personas y grupos en situación de exclusión, encontramos:

**Tabla 3.** Factores e indicadores.

Factor	Indicadores
Económico	Sin ingresos; si permiso de trabajo; trabajo sin contrato Dedicado a actividades ilegales, percibe renta mínima; parados de larga duración; hogar con toso los miembros en paro
Social	Baja o nula cualificación profesional; Dificultades de idioma; víctima de maltrato; racismo; xenofobia, persecución; fracaso o abandono escolar.
Residencial	Vivienda temporal; «Okupas»; hacinamiento; barrio o zonas sin servicios mínimos; institucionalizados; sin hogar
Familiar	Hijos/as a cargo; otros familiares dependientes; malos tratos, violencia de género; drogadicción; abusos sexuales
Personal	Extranjero sin permiso; dependencia; discapacidad sobrevenida; depresión; alzheimer o demencia; drogodependencia o desintoxicación; con condenas judiciales anteriores

Fuente: Elaboración propia

La situación se vuelve un tanto más compleja cuando los ciudadanos/as se ven arrastradas a situaciones de vulnerabilidad sin ser precisamente actores o estar ajenos a las posibles medidas para resolver.

Nos estamos refiriendo a tres colectivos especialmente significativos: infancia, personas con discapacidad, adultos mayores.

El reflejo de estas situaciones incluye:

- déficits alimentarios;
- necesidades materiales insatisfechas (calefacción, dormitorio propio, etc.);
- repercusiones en el bienestar emocional y personal;
- repercusiones en actividades con amistades y en la interacción social.

## 2. Discapacidad

### Dimensión social

La Asamblea General de la ONU adoptó, el 13 de diciembre de 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un avance histórico para más de 650 millones de personas en el mundo (el 10 % de la población mundial) para situar la discapacidad en el plano de los derechos humanos. Por ello, hoy día parece incuestionable hablar de *discapacidad* en términos de justicia social, de derecho humano básico. Pero no basta con echar la mirada atrás para constatar que no siempre fue así: a veces hoy en día hay realidades cotidianas que parecen nos devuelven a esos tiempos pasados. Por ir a un ejemplo concreto casi habitual en las ciudades digamos «modernas», sus transportes públicos están adaptados para personas con movilidad reducida, pero que pasa cuando esos transportes van con bastante ocupación, cuando las personas que van dentro tienen prisa (algo habitual) y se llega a una parada y hay una persona en silla de ruedas para acceder al bus. Indudablemente, no es generalizado, sería injusto decirlo; pero sí que sucede un murmullo...: ¿dónde se va a poner?, ¿cuánto va a tardar en acceder y la rampa, a situarse? Insisto, solo es un ejemplo didáctico para constatar que no es solo mirar hacia atrás, pues la sociedad actual también nos devuelve casos, no generales, pero sí llamativos.

Como diría Aguado Díaz (1995: 24), «desde la antigüedad hasta nuestros días han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad».

Sin duda, como afirma Palacios (2008), las respuestas sociales han ido evolucionando, cambiando, y se pueden concretar como tres modelos (Palacios, 2008: 28):

- *Modelo prescindencia*: las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad
- *Modelo rehabilitador*: desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean *rehabilitadas*.
- *Modelo social*: las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas –sin discapacidad–, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

Podemos aportar también un segundo grupo de modelos: médico, social y crítico (Iniesta, 2004):

**Tabla 4.** Comparativa de modelos.

Modelo médico	Modelo social	Modelo crítico
Biológico	Hay parte médico biológico.	No excluye ningún modelo, los complementa.
Rehabilitación - Prevención	Rasgos del entorno social en respuesta al déficit, el entorno es el discapacitante.	Es un modelo universal.
La discapacidad es una enfermedad, modelo rehabilitador	Hecho social, opresión social, modelo de vida independiente, autonomía personal.	No diferencia a partes de la población. Intrínseco al ser humano. Parte positiva de la identidad de la persona. Toda persona es «incapaz» ante las múltiples y cambiantes demandas sociales.

Fuente. Adaptado de Iniesta (2004)

A partir de estos modelos estamos en condiciones de proponer un nuevo modelo emergente que pueda dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen de la nueva sociedad, una sociedad digital y en la que las barreras, las distancias, los elementos que regulan la comunicación y las relaciones sociales se ven alteradas. Una sociedad donde el culto a la rentabilidad (Santos Guerra, 2014), la simplificación (Morin, 2010), la evolución desde Homo Sapiens a Homo Videns (Sartori, 2010), la insustancialidad que internet está haciendo con nuestras mentes propone Carr (2011). Marcan de forma definitiva las culturas relacionales y por reflejo la consideración hacia las personas con discapacidad.

Nuestra propuesta sería:

**Tabla 5.** Modelo emergente.

Modelo emergente
Dinámico
No es una foto fija, se adapta a las distintas circunstancias y momentos sociales.

Contextual	Tiene en cuenta el contexto como referencia permanente y, por tanto, cambiará conforme cambian los contextos de referencia.
Multifactorial	Considerando a la persona como unidad física, social, pero con distintos factores que imprimen el carácter, esos mismos factores deberán ser tenidos en cuenta para considerar la respuesta acorde en cada momento.
Digital	Vivimos en la era digital, las respuestas, los recursos deben adecuarse a las nuevas pautas relacionales y a los nuevos elementos presentes en la sociedad.
Evolutivo	Lo mismo que la persona cambia, evoluciona, pasa por distintos estadios, la persona con discapacidad no es ajena a esta evolución. A veces cuando se «etiqueta» a una persona, esta ya acompaña durante toda la vida.
Complementario	No elimina ninguna visión anterior, considera que la compatibilidad es la clave, más aún si tenemos en cuenta que todas ofrecen de alguna manera una respuesta a algunas de características que cada persona puede presentar.
<b>Social</b>	De alguna manera toda la sociedad está implicada en la respuesta por el cambio cultural que supone entender la sociedad para todas las personas.

Fuente: Elaboración propia

## Concepto de *persona con discapacidad*

Para abordar este punto, quizá deberíamos hacerlo igualmente desde una perspectiva histórica. La Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) aplica el término *minusválido* entendiendo este como: «toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales» (p. 146).

Como se aprecia en la definición, el acento se pone en una «diversidad funcional» que impide su adecuada incorporación, pero sin reparar en los obstáculos o condiciones sociales, y sí en sus características personales y su deficiencia.

Sin embargo, cuando hablamos de *discapacidad*, según informa la OMS, sería un constructo social resultado de varios factores intervinientes, sería la interacción con un entorno social inadecuado que está pensado para personas «normales». Estamos hablando, por tanto, de un término relativo que se manifiesta en un continuo de necesidades. Un término interactivo: contexto individual-familiar-social-laboral. El acento no se pone tanto en las características individuales (la etiqueta) como en su interacción con el medio, en el que surgen una serie de necesidades, diferentes, cambiantes, dinámicas, adaptadas que posibilitan el desarrollo integral de la persona.

En ello incide la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad cuando afirma que «la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás». Asimismo, entiende que «las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás». La discapacidad resulta de la interacción con barreras debidas a la actitud y al entorno. La definición no es cerrada, sino que *incluye* a las personas mencionadas, lo que no

significa que excluya a otras situaciones o personas que puedan estar protegidas por las legislaciones internas de los Estados.

Destacamos de estas afirmaciones de la Convención que hay otro detalle que destacar, ya que se considera también las variables de participación en la vida activa social. Esto significa valorar la posibilidad de tener en cuenta su voz, algo que abordaremos con posterioridad al hablar del movimiento asociativo en torno la dependencia y/o discapacidad.

## **Modelo de la diversidad funcional**

Una nueva perspectiva conceptual para entender el fenómeno de la discapacidad, que trata de superar el modelo social. Se plantea que los modelos a partir de los cuales se ha interpretado, definido e intervenido en el campo de la discapacidad tienen serias limitaciones a la hora de abordar las situaciones de discriminación.

Para construir este modelo, sus autores toman a su vez, como parte fundamental, las reflexiones planteadas en el Foro de Vida Independiente de España, donde a principios del año 2005 se propone y se empieza a utilizar un nuevo concepto expresado como *diversidad funcional* para sustituir otros de semántica peyorativa como *discapacidad*, *minusvalía*, *invalidéz*, etc. (Romañach y Lobato, 2005). Partiendo del reconocimiento de que la diversidad, la diferencia es un atributo inherente a la propia existencia del ser humano, se refieren a personas con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la mayoría estadística de la sociedad, y que, por causa de esa diferencia, realizan las tareas habituales de todo humano de maneras diferentes a las convencionales. En este sentido, trascienden las discusiones sobre la causalidad del fenómeno y conciben a la diversidad funcional como un elemento enriquecedor. Se afirma que las personas con diversidad funcional son discriminadas, a su vez, por su condición biológica, por su corporeidad diferente a la de la mayor parte de la población, que no les permite realizar las mismas funciones de igual manera que esa mayoría.

En definitiva, afirmamos que:

1. Plantea un sustancial cambio conceptual y no solo terminológico como el modelo biopsicosocial de la CIF-OMS. Referirse a *diversidad funcional* como concepto superador del tradicional concepto de *discapacidad*, implica un aporte que constituye un auténtico cambio de paradigma.
2. Derriba el «el mito del cuerpo perfecto, del cuerpo completo» proclamado por el saber médico occidental. Es decir, supera el principio subyacente a partir del cual se construyen los tres modelos anteriores y que al parecer adquiere un carácter natural, se hace alusión al supuesto de la normalidad biomédica. Por el contrario, esta perspectiva se fundamenta en el principio de la diversidad humana concebida como una característica inherente y constitutiva del hombre y la sociedad
3. Incorpora la diversidad, la dignidad humana y la bioética como ejes centrales de su estructura conceptual.

4. Considera, al igual que el modelo social, la experiencia personal de las personas en situación de discapacidad como un componente fundamental en la construcción del modelo. No obstante, estos significativos aportes, debido a su incipiente desarrollo conceptual, quizá presente como mayor limitación el contar con escasas experiencias de aplicabilidad.

### **3. Dependencia: conceptos y tipologías**

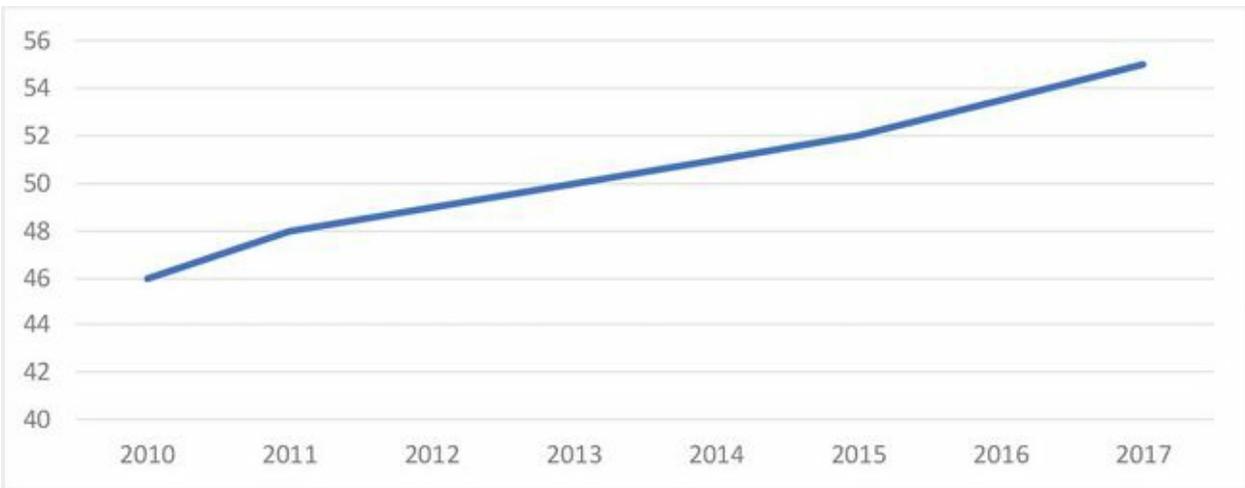
En la sociedad actual ha cobrado una gran importancia el estudio sobre la dependencia. Es un proceso, más que un fenómeno, de creciente visibilidad, debido a los múltiples factores que vienen interviniendo en las sociedades modernas. Queremos recalcar al comenzar este apartado que hablamos más de proceso que de fenómeno, ya que entendemos que considerar como un hecho puntual, estático, incluso entendido bajo parámetros de solidaridad, de beneficencia. Hay que entenderlo como un proceso social mediante el cual una parte de la ciudadanía, realmente en términos ascendentes, va precisando en determinadas fases de su desarrollo personal una serie de apoyos, de estímulos sociales que les permita seguir gozando de una vida plena y con garantías. Estamos hablando de la adopción de medidas por parte de las instituciones que hagan posible el mantenimiento de un bienestar social de personas que en determinados momentos o de forma continuada requieren de medidas que les permitan desarrollar una vida, digamos, «normalizada».

Queremos significar que nos estamos refiriendo a la dependencia como una necesidad social y no solo como un servicio social. La mayor parte de los análisis sobre la dependencia tienen como finalidad contribuir al diseño de medidas de política sanitaria, política social y de cuidados de larga duración. Pero no entendidos como servicios que la sociedad presta como prueba de su gran solidaridad, de dar imagen de que las políticas sociales atienden a los más desfavorecidos, en palabras de Torres Santomé (2000), a modo de «currículo turístico», esto es, tomar medidas de cara a la galería sin unas raíces bien fundamentadas en derechos sociales y orientadas al desarrollo como personas, a tener una vida digna. Por eso, cabe insistir en la idea de no hablar solo de servicios, sino también de necesidad, de equidad.

Por ello, debemos seguir insistiendo en que la dependencia no es un concepto médico ni un problema de salud. Es un problema social.

Los datos recientes sobre dependencia en España nos ofrecen un panorama ascendente:

**Figura 3.** Evolución de la tasa general de dependencia en España (datos de 2017).



Fuente: INE

Es cierto que se ha venido afrontando desde un perfil médico, especialmente en términos de envejecimiento, y también en el ámbito de la discapacidad, y se habla, principalmente, del modelo de «cascada de servicios», esto es, ante un caso se ponen en marcha en cascada los servicios que se han de prestar, lamentablemente, muchas veces faltos de coordinación y con escasos recursos económicos. Hoy día, no se debe seguir hablando de este modelo (médico), y sí del carácter social, buscando las raíces y sobre todo las respuestas en las circunstancias de corte social, económico y físicas del entorno en el que se desenvuelve el sujeto, y se han de orquestar respuestas de modo integral, desde el modelo intervención de programas (Ortiz, 2012; Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2010). Además, debe haber actuaciones secuenciadas y sistematizadas que puedan ir respondiendo a las distintas fases, etapas, momentos por los que pasa la persona, y siempre desde principios de:

- prevención: en sus tres niveles, primaria, secundaria y terciaria;
- comprensividad: atender a todas las facetas del desarrollo de la persona;
- coordinación: no modelo de cascada y sí modelos integrador de sectores y especialistas;
- normalización: la intervención siempre que sea posible se debe desarrollar en los propios entornos y situaciones de su vida;
- equidad: responder a las auténticas necesidades y no por simple reconocimiento.

### **Algunas visiones o concepciones sobre dependencia**

Tradicionalmente, se ha entendido como cuidados de larga duración, cuidados permanentes, apoyos extensos y generalizados, autonomía personal, necesidades intensas de apoyo, dependencia, etc. La pluralidad y diversidad de expresiones pone en evidencia la dificultad de denominar una realidad si no elusiva, sí al menos compleja y reticente.

Aunque las situaciones de hecho puedan ser las mismas, las formas de abordarlas, las creencias, criterios y actitudes de los sujetos que las perciben llevan a que se apliquen

distintos nombres a cosas, en principio, sustancialmente idénticas. *Dependencia* es la palabra que se utiliza en el Tratado Constitucional de la Unión Europea (art. II.34) y posteriormente usada por otros organismos como el Consejo de Europa (recomendación núm. 98.9), que la definen como:

Un estado en el que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen la necesidad de asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar los actos de la vida diaria. (Consejo de Europa. Resolución 98.9)

Asimismo, en el marco español se ha usado en el desarrollo de la Ley de Dependencia (Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia), cuyo fin es reconocer un nuevo derecho de ciudadanía en España, y se define como:

El derecho a la promoción de la autonomía personal y la atención a las personas dependientes, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia SAAD. (Ley 29/2006: 2)

Una vez más, las palabras están cargadas de intenciones (parafraseando a Neruda) y la terminología no es neutra y trasmite la carga ideológica que sobre la dependencia tienen especialmente las instituciones, queriendo imponer determinadas ideas sobre esta realidad. Por ello podemos hablar de conceptos imprecisos, superficiales. Tratando de explicar con sinónimos, o que Fodor (1997) denominaría *pseudoconceptos*. Querejeta (2004) incide precisamente en esta idea hablando de *ideas superpuestas* y *fronterizas*.

De nuevo surge la idea de *dependencia* como hecho pasivo del sujeto, y nos acercamos a la idea de servicio o de fenómeno, o de activo o de proceso, en el cual otorgamos ese papel de participación de otorgar la voz.

En esa visión pasiva casi generalizada destacan tres ideas claras:

- Pérdida de autonomía: déficit de la persona;
- necesidad de la atención por parte de un tercero al ser importantes esos déficits;
- permitir que la persona pueda desarrollar una vida «normal».

Como bien señala CERMI (2004), esta necesidad de asistencia y/o cuidados ha existido siempre; lo que ha cambiado es su dimensión (debido sobre todo al crecimiento del número de situaciones de hecho de dependencia), su importancia social (ha dejado de verse como un problema exclusivamente individual o familiar, para pasar a percibirse como un problema que toca a la sociedad en su conjunto) y su naturaleza (en tanto que supone una redelimitación de los objetivos y funciones del Estado de Bienestar e implica nuevos compromisos de protección y financiación).

De ello se desprende que el llamado *fenómeno de la dependencia* (insistimos en hablar más de proceso) ha pasado a convertirse en una situación más social que familiar,

y se ha configurado como un campo de intervención social que obliga a las instituciones a modificar sus pautas de actuación para adaptarse a la nueva realidad social.

También encontramos que se suele ligar la dependencia a la supuesta dificultad de realizar unas no muy claras Actividades de la Vida Diaria (AVD), a las cuales se le ha denominado, a su vez de, distintas formas: *actividades básicas de la vida diaria*, *actividades esenciales*, *actividades cotidianas*, *necesidades de la vida*, *actividades adaptativas*, *actividades domésticas*, etc. Tratando de definir como aquellas acciones que realiza una persona con una frecuencia habitual y que le permiten vivir de una forma autónoma e integrada en su entorno habitual.

En el terreno psicológico, la Asociación Americana de Retraso Mental quizá haya sido –junto con la OMS– la que ha realizado estudios más pormenorizados de todas estas actividades. Así definía las limitaciones en el «desenvolvimiento corriente» de la persona como las que se daban en las siguientes áreas de «habilidades adaptativas»: comunicación, cuidado personal, vida de hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Y más recientemente las sintetiza en cuatro «áreas»: motriz; del lenguaje y la comunicación; del cuidado personal; y de vida en la comunidad. Más adelante abordaremos los nueve grupos de actividades que clasifica la OMS, y el hecho de que, por tanto, la dependencia podría estar relacionada con cualquiera de ellas. Así se puede tener dependencia en la movilidad, en la comunicación, en el autocuidado, en las tareas de la vida doméstica... También habría que dejar claro que todas las actividades pueden ser de «la vida diaria o cotidianas» y realizarse con frecuencia casi diaria o cotidiana; así, las de un escolar será estudiar, las de un camionero conducir, las de una ama de casa realizar las labores domésticas etc.

CERMI (2004) hace un estudio de los modelos europeos de la atención a la dependencia, el cual, a pesar de la fecha –2004–, sigue estando muy vigente. Serían:

- Modelo liberal (Reino Unido): de carácter básicamente asistencial. Y con copago por parte de los «asistidos».
- Modelo continental (Alemania, Austria, Francia o Luxemburgo): En estos modelos es usual valorar las situaciones de dependencia en función de grados (generalmente, tres), reconociéndose prestaciones pecuniarias o de servicios, si bien se da una amplia elección a la persona en situación de dependencia o a sus familiares.
- Modelo nórdico (Suecia, Dinamarca o Finlandia): en él la cobertura de las situaciones de dependencia no se enmarca en el Sistema de la Seguridad Social, sino que la protección de estas contingencias tiene su origen en la propia naturaleza de la cobertura social universal. La dependencia, como situación merecedora de atención, se inscribe como un aspecto más de los sistemas de protección social, que benefician a toda la población por razones de ciudadanía.
- Modelo meridional (España, Italia, Portugal): lo más llamativo de estos países radica en la percepción que la dependencia sigue siendo una necesidad no

atendida.

Afortunadamente, este modelo meridional, al menos en el caso español se vio modificado por la ley de dependencia que puso en marcha mecanismos de respuesta. Lamentablemente esta ley no ha sido del todo desarrollada, por una parte debido a la crisis económica que asoló el país y por otra, quizá la más importante, por falta de verdadera voluntad política.

#### **4. Procesos de aculturación en personas con discapacidad y/o dependencia**

El principal problema que tenemos al abordar este apartado surge de la inexistencia de un marco teórico adaptable a las especiales circunstancias que conlleva la población objeto de este material. Habitualmente se ha trabajado esta temática relacionándola principalmente con los procesos migratorios. En los últimos años, investigadores de múltiples zonas del mundo, impulsados probablemente por el aumento de la población inmigrante en sus respectivos países, se han animado a contextualizar el estudio de la aculturación. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos citar ejemplos como Zlobina, Besabe y Paéz (2008) en España con inmigrantes procedentes de Brasil, Colombia, Ecuador, Europa del Este, Países árabes y África subsahariana; Sam (2000) con adolescentes turcos, pakistaníes, chilenos y vietnamitas en Noruega; Kvernmo y Heyerdahl (2004), con varios grupos indígenas también en Noruega; Piontkowski y Florack (1995) y Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdrzálek (2000) con turcos y yugoslavos en Alemania, húngaros en Eslovaquia y yugoslavos en Suiza; Kosic (2002) con croatas y polacos en Italia; Stevens, Pels, Vollebergh y Crijnen (2004), y van Oudenhoven y Eisses (1998) con marroquíes; Arends-Tóth y van de Vijver (2003, 2004) con turcos; o Vermeulen y Penninx (2000) con inmigrantes de diversas procedencias, todos ellos en Holanda, Navas y otros (2010) con población inmigrante en la provincia de Almería.

El término *aculturación* fue empleado por la antropología social norteamericana hacia finales del siglo XIX. Aunque quizá la primera gran definición no nos llega hasta el primer tercio del siglo XX de la mano de Redfried, Linton y Herskovits (1936) para quienes la aculturación comprende «los fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos» (p. 149). Aparecen en esta definición tres cuestiones importantes:

- El sujeto de aculturación;
- las causas;
- la delimitación terminológica, esto es, la dificultad de delimitar adecuadamente el término (*enculturación, socialización, contacto cultural* etc.).

Queremos entender el término en su sentido más social, a escala grupal, y refiriéndonos, por tanto, a los cambios que se producen en los entornos culturales, sociales institucionales, en definitiva, ecológico-sistémicos que rodean a las personas y a los grupos en su conjunto.

Así, por ejemplo, en 1967 Graves acuñó el término *aculturación psicológica* para referirse al hecho de que el fenómeno de la aculturación se produce igualmente en los individuos a título personal, esto es, que implica una serie de cambios en actitudes, comportamientos, modos de vida, valores e identidad, entre otros. Señalan Sabatier y Berry (1996), este contacto trae consigo un proceso de aculturación que implica cambios en los grupos y en las personas pertenecientes a ambas sociedades; unos cambios –en actitudes, valores, comportamientos intergrupales o identidad– que constituyen el objeto de estudio de la Psicología Social.

Es en este contexto dónde podemos situar los trabajos del psicólogo. Berry y sus colaboradores (Berry y Annis, 1974; Berry, Kalin y Taylor, 1977), iniciados a mediados de los años 70, sobre el fenómeno de la aculturación y sus consecuencias psicológicas para las personas. Berry (1990) formula uno de los modelos de aculturación que ha servido de referente general que se centra en el análisis conceptual de las actitudes y estrategias de aculturación ponen en juego las personas y los grupos sociales.

Por tanto, dada su importancia, y con el propósito de revisar los modelos de aculturación psicológica más importantes, abordaremos en primer lugar el modelo de Berry, para tratar posteriormente las aportaciones que han hecho otros autores –fundamentalmente, Bourhis (Bourhis, Möise, Perreault y Senécal, 1997) y Piontkowski (Piontkowski y Florack, 1995; Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdrzálek, 2000; Piontkowski, Rohmann y Florack, 2002)–. También, el modelo ampliado de aculturación relativa (MAAR), de Navas y otros (2010).

Teniendo en cuenta que la pretensión en este apartado no es recopilar de forma exhaustiva todas las aportaciones de los autores mencionados (pueden consultarse excelentes revisiones en castellano en Azurmendi, Romay y Valencia, 1996; Sabatier y Berry, 1996 y Morales, 1999, entre otros), sino, fundamentalmente, enfatizar aquellos aspectos nos pone en la pista como las personas y grupos que se encuentran en situación dependencia generan procesos de aculturación singulares y dignos de tener en cuenta al abordar la respuesta socioeducativa a sus necesidades.

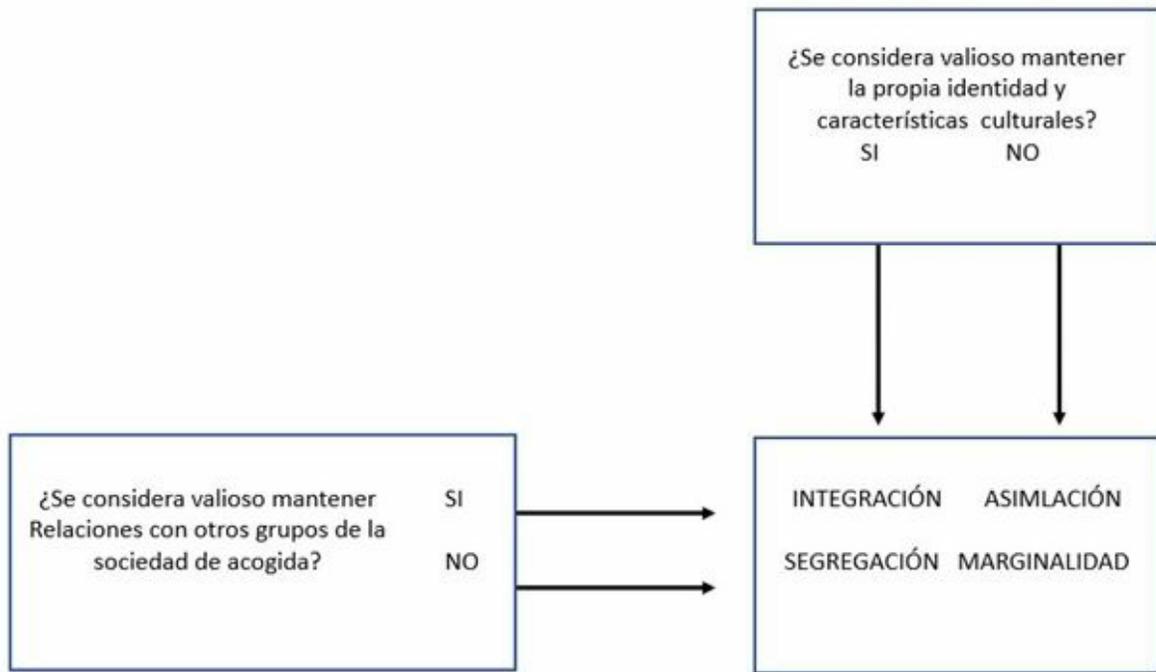
## **Modelo de aculturación de Berry**

Berry (1990: 460) define la *aculturación psicológica* como el proceso mediante el cual las personas cambian, al ser influidas por el contacto con otra cultura, y a medida que participan en los cambios generales de su propia cultura. Al contrario de lo mantenido por Gordon (1964), para quien los grupos minoritarios son los únicos afectados por el proceso de aculturación, Berry considera que el proceso de aculturación se da en las dos culturas que entran en contacto, aunque normalmente una de ellas –la subordinada o minoritaria– recibe más influencia que la otra –la dominante o mayoritaria– (Berry, 1990).

Tradicionalmente, como señalan Sabatier y Berry (1996), se ha considerado la aculturación como una adaptación progresiva: las personas se separarán de su grupo de origen para incorporarse a la sociedad de acogida –la del grupo dominante–.

En la figura 4 se pueden ver las distintas dimensiones y consecuencias que puede tener la toma de postura en este sentido.

**Figura 4.** Modelo de aculturación psicológica de Berry (1990).



Fuente: Berry, 1990

### **Modelo interactivo de Bourhis, Perreault y Senecal**

El modelo interactivo de aculturación pretende ser un marco teórico psicosocial para el estudio de las relaciones intergrupales y de la identidad etnolingüística. Este modelo, formulado también en un contexto canadiense, presenta la ventaja con respecto al de Berry de tener en cuenta no solo la perspectiva del grupo inmigrante o de llegada, sino también la del grupo de acogida o receptor respecto de los nuevos grupos que llegan a su sociedad, porque ambas perspectivas son, en gran medida, interdependientes.

Estas relaciones, dependiendo de la opción de aculturación escogida por cada uno, pueden ir desde el polo consensual (coincidencia total de orientaciones entre ambos grupos) hasta el conflictivo (incompatibilidad de las orientaciones adoptadas por ambos grupos), pasando por el punto medio, que serían las relaciones problemáticas.

### **Modelo de Piontkowski**

Piontkowski y colaboradores (Piontkowski y Florack, 1995; Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdrzálek, 2000; Piontkowski, Rohmann y Florack, 2002) han hecho un primer intento por aglutinar, en un contexto europeo, elementos de los modelos de Berry y de Bourhis. Del primero toman el concepto de *aculturación* y el modelo que define las cuatro estrategias de aculturación. Del segundo, la perspectiva interactiva del proceso de aculturación –que influye tanto en el grupo subordinado como en el dominante–, la idea de que las actitudes de aculturación no son independientes de las actitudes que encuentran en el grupo mayoritario o dominante, la importancia concedida a las actitudes de aculturación del grupo dominante y el tipo de relaciones establecidas entre ambos grupos en función de la coincidencia o no de sus respectivas actitudes de aculturación –consensuales, problemáticas y conflictivas–.

### **Modelo MAAR**

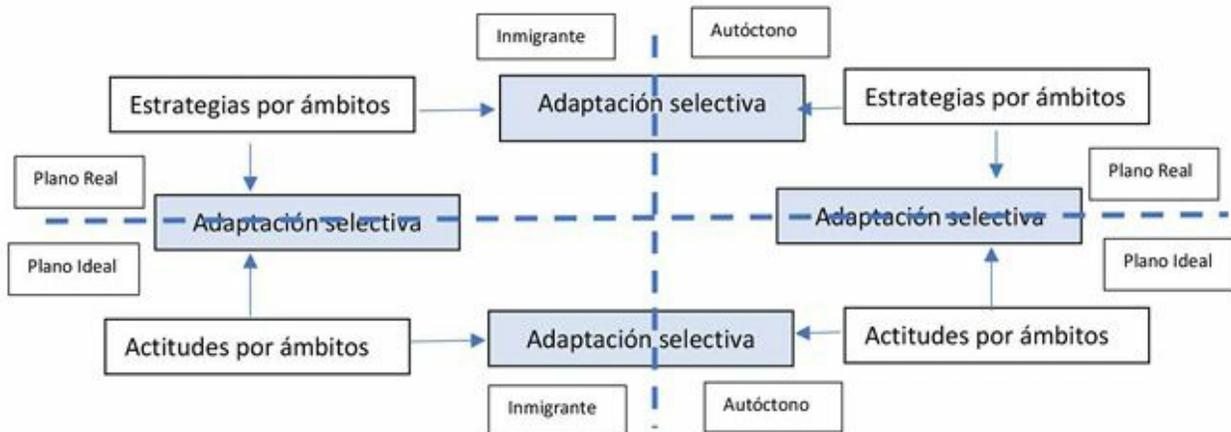
En 2010 se realiza en la provincia de Almería una investigación (Navas y otros, 2010) sobre estos procesos, teniendo en cuenta la escasa literatura desarrollada en nuestro país sobre el tema hasta ese momento. Con el fin de subsanar estas carencias se ha elaborado un modelo de aculturación (Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, MAAR) que pretende, por una parte, recoger algunas de las aportaciones realizadas en este campo por los modelos y autores anteriormente mencionados y, por otra, desarrollar dichas aportaciones en el contexto de una zona de España con una alta recepción de inmigrantes, como es la provincia de Almería.

Concretamente, las aportaciones del MAAR en este ámbito pueden resumirse en cuatro elementos clave:

- Considerar de forma conjunta los procesos de aculturación en ambas poblaciones: de la confluencia de las opciones de ambos grupos puede generarse una relación consensuada, problemática o conflictiva.
- Consideración de las características individuales de cada grupo. Teniendo en cuenta la población inmigrante, no se puede entender que todos responden o funcionan de la misma manera. Esto es no por ser inmigrante; su proceso de aculturación es similar.
- Importancia de las variables psicosociales de cada grupo, podemos hablar de los diversos indicadores comportamentales.
- Actitudes de aculturación: plano real y plano ideal. Aspecto novedoso en este modelo MAAR, es decir el tránsito entre el plano real y plano ideal en el proceso de aculturación. Aspecto este a tener muy en cuenta, Así, el plano ideal lo constituyen, para la población inmigrante, las actitudes de aculturación mantenidas por los miembros de este grupo, es decir, la opción que escogerían en cada caso si pudiesen elegir libremente, y para la población autóctona, la expresión de lo que desearían para los inmigrantes, es decir, cuáles son las opciones de aculturación que los miembros de la sociedad de acogida prefieren que adopten los distintos grupos de inmigrantes que se incorporan a ella. El plano

real, por su parte, lo constituiría, en el caso de los inmigrantes, la puesta en práctica de las estrategias de aculturación, que son las que los inmigrantes afirman haber llevado a cabo en la sociedad de acogida. En cuanto a los autóctonos, se trata de la percepción que estos tienen acerca de las estrategias de aculturación que los inmigrantes han puesto en práctica. La figura 5 puede ayudar a clarificar estos planos.

**Figura 5.** Modelo ampliado de aculturación relativa.



Fuente: Navas y otros (2010)

Así, aunque la realidad cultural, como la vida de un individuo, se da de manera total y no es posible seccionar las partes del sistema, al menos para su análisis puede resultar interesante subdividir el espacio sociocultural en diferentes ámbitos, dentro de los cuales las personas pueden optar por diferentes estrategias y actitudes de aculturación. De hecho, esta idea no es nueva, puesto que la mayor parte de los autores que han estudiado el proceso de aculturación han reconocido la importancia de separar el contexto general de aculturación en distintos ámbitos, dentro de los cuales los individuos pueden optar por diferentes estrategias de aculturación. Así, Berry (1990) afirma que ciertos dominios de la cultura y la conducta pueden llegar a alterarse sin cambios comparables en otros dominios.

### Modelo dinámico de aculturación

Hasta ahora los modelos expuestos se han referido prácticamente de forma exclusiva a procesos migratorios, si bien sus planteamientos se pueden aplicar perfectamente a otras realidades sociales como la relación con los grupos en situación de dependencia.

Partamos de la base de definir para estos grupos la idea de aculturación como el fenómeno que resulta de un contacto en contextos cotidianos, continuado y directo entre grupos de individuos que tienen modos de vida, necesidades, características individuales o grupales definitorias, y que tiene como consecuencia cambios culturales en uno o ambos grupos (Ortiz, 2017).

Esta definición conlleva tres implicaciones clave:

- Formas en las que cada grupo desea mantener su propia identidad;
- cambios concretos que se producen en los comportamientos;
- dificultades que encuentran las personas para afrontar las nuevas situaciones.

Estas ideas previas nos ponen en la pista de abordar este ámbito de la aculturación cuando nos referimos a personas con discapacidad y/o dependientes.

Han sido varios los estudios recientes que han tratado sobre los efectos de la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas (Giroux, 1983; Hegarty, 1994; Soto 2009; Ramos 2009; UNESCO –EPT– 2016). Sobre las relaciones que se establecen en los contextos normalizados de convivencia. Sobre la cultura social de la dependencia. De tal modo que se va generando una cultura específica en cuanto a las nuevas formas relacionales. Si, además, todo lo aderezamos con la presencia de la cultura digital, nos encontramos en torno a un nuevo entramado relacional que puede afectar de forma específica al ámbito que venimos abordando.

Estamos en condiciones de hablar de procesos de aculturación de colectivos sociales que se caracterizan no por etnia, origen o proceso migratorios, sino por condiciones personales de discapacidad y/o dependencia. Y que no solo afecta a este colectivo, ya que, si lo entendemos como un todo, nos estamos refiriendo a las personas que los rodean, que los atienden, que conviven en estas situaciones.

Así pues, hablamos de un escenario complejo, distinto y hasta novedoso. Por ello, aun apoyándonos en los modelos de aculturación que hemos detallado anteriormente, necesitamos un nuevo modelo que atienda a las especiales características y condiciones de las relaciones con estos grupos.

Hablamos del modelo dinámico de aculturación (MDA): en él relacionamos las formas en la que se produce (cesión, acomodación o reacción) con las razones que impulsan (presión social, interés económico, miedo, mantenimiento de identidad), y las posibles consecuencias (ceden ambas partes, solo cede el débil, supervivencia, pérdidas de estatus, consecuencias culturales/identidad)

Gráficamente, podría ser:

**Figura 6.** Modelo dinámico de aculturación.



Fuente: Elaboración propia

Explicamos algunas vías.

Un sujeto (un grupo social) puede ceder en sus ideas, planteamientos, incluso en sus necesidades, y con ello consigue o evita:

- La presión social de sentirse diferente, de ser considerado como algo excepcional, de ser «culpable» de otros problemas, de ser una persona o grupo que necesita o precisa de los demás como una acción solidaria o de beneficencia.
- Interés económico: recibir ayudas, prebendas, mejor trato. Hay un ejemplo muy llamativo y significativo, el poder obtener las famosas tarjetas para aparcar el coche en lugares específicos.
- Se cede también por temor a recibir algún tipo de trato discriminatorio. Caso típico en familias al escolarizar a sus hijos que ceden algunos de sus derechos para que no se les cambie de centro, por ejemplo.
- Mantenimiento de identidad: Sí se cede, pero manteniendo su identidad. Algo muy propio de la comunidad sorda o de adultos mayores.

Pero, igualmente, estas formas de afrontar tienen diversas consecuencias que se pueden producir de forma individual, pero en la mayoría de los casos de forma conjunta:

Por ejemplo, pueden ceder ambos grupos, imaginemos en el ámbito educativo lo que supuso el modelo inclusivo de manera que se produjo una incorporación al aula de alumnado con muy diferentes dificultades de aprendizaje, las reacciones que ocasionó en las familias y el profesorado, por ejemplo. Ambos ceden para evitar una pérdida de status, por supervivencia, e incluso por mantener una identidad.

O pensemos en una cesión por razones meramente económicas, que supongan una supervivencia y un mantenimiento de cultura o identidad, aunque ello suponga que sea el más débil el que finalmente ceda.





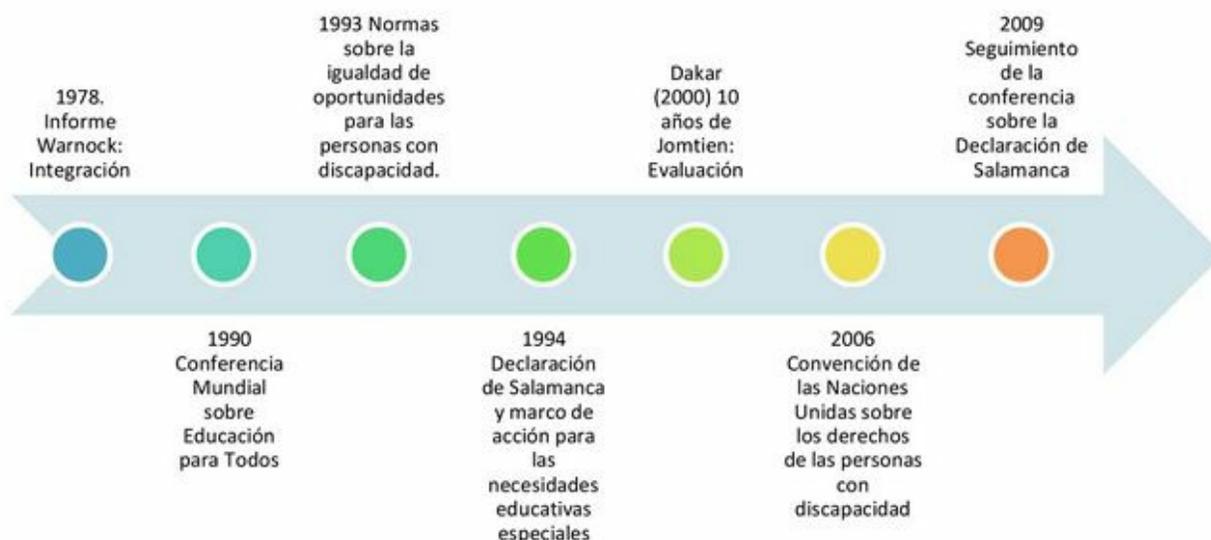
## 2. Educación para todos: Evolución histórica y conceptual

### Resumen

El segundo capítulo queremos enmarcarlo dentro de lo que la UNESCO denomina desde la conferencia de Jomtiem (1990) *Educación para todas las Personas* (EPT).

Queremos situarnos en esta perspectiva de EPT, ya que precisamente las respuestas socioeducativas antes estos grupos van a venir determinadas por estos presupuestos de partida. Con la siguiente figura queremos reflejar los principales hitos que se han dado recientemente y que van a contextualizar la temática de este tema.

**Figura 7.** Principales hitos en la atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, este capítulo tendrá una estructura que parte de conceptualizar y abordar la evolución histórica: desde los modelos médicos hasta la revolución que supuso el *Informe Warnock* (1978) y las conferencias de la UNESCO sobre la EPT y las de Salamanca sobre inclusión educativa. Focalizaremos la atención en las respuestas dentro del ámbito formal o escolar y no formal.

### 1. El movimiento por una educación inclusiva: evolución histórica

Podríamos situarnos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT), celebrada en Jomtien (1990), para iniciar este relato sobre el movimiento en pro de una educación inclusiva, pero, como diría el narrador, «todo comenzó antes...». Un hito clave, uno de los puntos de inflexión, se sitúa en 1978, cuando el equipo de Mary Warnock presenta un documento informe conocido como *Informe Warnock*, que realiza tres aportaciones muy relevantes:

- Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- Se cuestiona la identidad de las personas que se dicen deficientes. En realidad, son niños que tienen una deficiencia que les ocasiona una discapacidad, pero que, resuelta esta, no tienen por qué aparecer como minusválidos, solo tienen unas necesidades educativas especiales que exigen unas atenciones especiales.
  - *Deficiencia*: pérdida o anormalidad de una estructura o función, ya sea psicológica, fisiológica o anatómica.
  - *Discapacidad*: alteración en la capacidad para realizar una actitud humana, como consecuencia de una deficiencia dentro de los márgenes normales para un ser humano.
  - *Minusvalía*: situación desventajosa para un sujeto determinado como consecuencia de una discapacidad que limita o impide el desarrollo de un papel normal en su caso.
- Se amplía el radio de acción y la educación especial pasando a tener un concepto más amplio que incluye también a los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta.

Cabe destacar del *Informe Warnock* (1978) la determinación de cuatro principios básicos que va a inspirar los avances posteriores:

- *Normalización*: que todas las personas disminuidas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible, a poder utilizar los servicios normales de la comunidad.
- *Integración*: todo el alumnado tiene derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponde según su edad y situación geográfica.
- *Sectorización*: se crean equipos multidisciplinares que atienden todas las necesidades sin hacer el alumnado debe abandonar su entorno natural.
- *Individualización*: cada caso es singular y específico, huyendo por tano de etiquetas generales o aglutinadoras de casos.

A modo de resumen de las ideas que en torno a Warnock surgen tratando de completar o explicar la propuesta, recogemos:

- Todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de la Comunidad (Biklen, 1985).

- Utilización de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normales (Wolfensberger, 1980).

## **Del modelo clínico al modelo pedagógico**

Estas idas que venimos apuntando suponen una auténtica inflexión en el proceso de atención a la diversidad. Comportan un cambio de un modelo clínico a un modelo educativo/pedagógico.

- Modelo médico-clínico, que se caracteriza por centrar la atención en los déficits, problemas o deficiencias que presenta un determinado individuo.
- Modelo educativo-pedagógico, cuyo objetivo es determinar las necesidades que presenta una persona para alcanzar las más altas cotas de bienestar social.

Centrándonos en el modelo educativo, podemos afirmar que está presidido por el principio de normalización. Esta etapa plenamente educativa no es que no se tenga en cuenta o se descuide la rehabilitación, sino que se afirma que debe abordarse desde los mismos principios de normalización y sectorización. La educación asume como objetivo propio la rehabilitación, y de esta manera el proceso rehabilitador se integra en el proceso educativo, en aquellos alumnos que la precisen, de acuerdo con los objetivos contemplados en el currículo escolar favoreciendo así el desarrollo armónico de los alumnos. En realidad, el modelo psicopedagógico es hacia el cual se tiende en estos momentos, presentándose como la única alternativa eficaz para la educación, rehabilitación y modificación de la conducta de los sujetos con necesidades educativas especiales. Supone, como venimos apuntando un cambio esencial, ya que durante mucho tiempo la educación especial ha sido una educación paralela, segregada de la normal u ordinaria.

Hoy día, podemos situarla en la cultura de la integración educativa, y caminando hacia la escuela inclusiva, superando todo tipo de concepciones segregacionistas. Podemos entender la educación especial como la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos para que todos los alumnos, sean cuales fueran sus dificultades y necesidades educativas personales, alcancen un óptimo desarrollo individual y social.

Así, la educación especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan necesidades educativas especiales. Al analizar sus rasgos definitorios nos encontramos con que la educación especial se ocupa de la intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con necesidades educativas especiales, lo que constituye el objeto de la disciplina. En este sentido, los temas de preocupación de la educación especial son:

- los sujetos a los que va dirigida la intervención educativa y, en concreto, los procesos de cambio que se van operando en ellos;
- las situaciones educativas que producen esos cambios;
- el papel de los profesionales que crean esas situaciones educativas;
- el análisis del contexto (familiar, escolar, laboral, social y comunitario) en el que tiene lugar la intervención educativa.

## **Inclusión educativa**

La inclusión es un término que rápidamente se ha integrado en la cotidianidad de los discursos políticos, de la legislación, de la literatura pedagógica, de los planes de estudio universitarios y de las escuelas (Arnaiz, 2012; León, 2012; Plessis, 2013; Sánchez y García, 2013). Pero se puede constatar también que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión (Ainscow, y Sandill, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Digamos que, desde un plano teórico, la inclusión es asumida de forma casi universal (UNESCO, 2005, 2008 y 2010), si bien se carece muchas veces de mecanismos que permiten su desembarco de manera definitiva en las escuelas

Siguiendo a Arnaiz, (2012), el término *inclusión* comunica de forma más clara y más exacta la realidad que todo el alumnado debe estar presente en la vida educativa y social de su entorno próximo y, por supuesto, de la sociedad en general. Su objetivo básico es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria. Por tanto, la atención en las escuelas «inclusivas» se centra en construir espacios, contextos, entornos que permitan hacer frente a las necesidades (individuales) de cada persona. No se trata, pues, de incorporar a este alumnado a entornos diseñados para las personas «normales». SE enfatiza la idea de comunidad, todos pertenecen a esa comunidad y todos participan de la misma. Huyendo de planteamiento de solidaridad, de beneficencia, y hablando de equidad, de justicia social. Cada persona es valiosa y aporta. Para Lopez Melero (2007) ahondar en el valor de la diversidad.

Este movimiento podemos decir que tiene su gran punto de inflexión en la conferencia de Salamanca (1994). Efectivamente, en junio de 1994 se lleva a cabo en Salamanca (España) la reunión de la UNESCO, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En este marco nace la llamada Declaración de Salamanca.

En el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, se establece –como principio rector– que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Con esto se generaliza la expresión necesidades educativas especiales; cobra fuerza el concepto de *integración escolar* y, con ello, la revisión de la llamada Pedagogía Especial o Diferencial, basada en el principio de la normalización, que

proclama que los niños con discapacidad deben beneficiarse de los servicios educativos ordinarios, propios de la comunidad.

El nuevo concepto *educación especial* plantea por fuerza una escuela abierta a la diversidad, capaz de garantizar condiciones normalizadoras que favorezcan el desarrollo para todos los alumnos, sean cuales sean sus diferencias, sus características individuales y del entorno.

La sociedad evoluciona, surgen nuevas ideas; las personas con discapacidad son consideradas miembros de la sociedad, se inician trabajos de investigación y se instalan escuelas donde se trata el trastorno como eje de la educación. Saltamos hasta llegar a esta época, cuando el trastorno ya no es tan importante y la atención se centra en lo que la persona puede llegar a ser y hacer, y se promueve su integración total. Surgen nuevos enfoques y nuevas perspectivas para las personas con discapacidad.

El principio rector de este modelo es que todos los centros educativos deben admitir a todas las personas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra que se pueda presentar.

En virtud de ello, las «puertas» de los centros deben permitir la entrada a niños con discapacidad, bien dotados, a los que viven en la calle y que trabajan, de poblaciones remotas o nómadas, procedentes de minorías lingüísticas étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

El valor de estas escuelas no radica solo en que sean capaces de dar una educación de calidad a todo: se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

El principio fundamental que debe regir en estas escuelas es que todo el alumnado debe aprender conjuntamente, haciendo compatibles las distintas posibilidades, ritmos, características, etc. Cada caso es diferente, pero no por ello desigual. La escuela debe reconocer esas diferencias y adaptarse: no el alumnado a la escuela, sino la escuela al alumnado, de modo que se garantice una educación de calidad por medio de programas y acciones que permitan el máximo desarrollo de las potencialidades individuales.

La aceleración del cambio social que se está produciendo en la actualidad plantea nuevos retos a los sistemas educativos en todo el mundo y, en consecuencia, la transformación de los procedimientos de aprendizaje en los centros para que la respuesta educativa llegue a todo el alumnado. Justo cuando ya parecía haber concluido el proceso de escolarización obligatoria, y se planteaba la mejora de los sistemas educativos como un objetivo primordial, aparece la necesidad de ofrecer una atención educativa de calidad a todas las personas, incluyendo como no podría ser de otra manera a aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo para el logro de sus máximas potencialidades dentro de una sociedad axiológicamente plural y diversa.

La atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. (Arnaiz, 2012: 27)

## 2. Educación Para todas las Personas (EPT)

### La importancia de definir qué se entiende por *educación básica*

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT), celebrada entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia), no fue un suceso aislado, sino que marcó el inicio de un poderoso movimiento que conservó su vigencia gracias al Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (el «Foro EPT») y su Secretaría, que tiene establecida su base en la sede de la UNESCO. Su mandato consistía en propiciar iniciativas complementarias a nivel nacional y respaldarlas eficazmente, además de procurar mantener el espíritu de cooperación entre países, organismos multilaterales, bilaterales y ONG. El Foro EPT fue concebido como una serie de reuniones a escala mundial para que los socios de EPT analizaran los progresos realizados y asuntos de interés común.

Resulta interesante observar que la principal preocupación en la Conferencia de Jomtien no fue la *educación básica* como tal, sino *las necesidades de aprendizaje básicas*. Según se estableció en Jomtien:

Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir; para que desarrollen sus capacidades intelectuales, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. (Declaración de la CMEPT 1.1)

Como la educación básica no es un concepto claramente definido y aceptado, la Conferencia encomendó a los propios países la tarea de especificar lo que entendían por educación básica en su contexto específico. En consecuencia, la mayoría de los países, pero no todos ellos, concebían la educación básica como instrucción primaria, aunque el movimiento de Educación para Todos se identifica con el derecho de *todas* las personas a recibir educación básica, una enseñanza adaptada a las necesidades y responsabilidades de *toda* la gente en su calidad de alumnos. El objetivo primordial del movimiento mundial de educación para todos es nada menos que lograr una mejor calidad de vida para *todos*, fundada en valores civilizados, lo mismo que en responsabilidades y derechos humanos (Malcolm Skilbeck, 2001: 121). La idea de educación para todos concebida en Jomtien no se centraba en los sistemas educativos sino en el *aprendizaje* en su sentido más amplio, aquel que tiene lugar en todas partes y en cualquier etapa de la vida o simplemente «durante toda la vida».

En opinión de la Conferencia de Jomtien, lo que se requiere es «una visión ampliada de la educación básica, que sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales y los sistemas convencionales de servicio y que se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso» (Declaración de la CMEPT, 2,1). Sin embargo, el hecho de que la instrucción organizada proporcione a la mayoría de las personas las herramientas esenciales para aprender a lo largo de toda la vida condujo, en

consecuencia, a la identificación de las necesidades de aprendizaje básicas y la enseñanza primaria. Se partía del supuesto de que el currículo escolar satisface estas necesidades.

### **Necesidades de aprendizaje básicas: competencias básicas**

Si bien el compromiso de Jomtien fue con la educación básica, el interés se centraba en las necesidades de aprendizaje elementales y en las competencias básicas. La educación básica, cualquiera sea la forma que adopte, debe satisfacer estas necesidades de aprendizaje básicas. Las competencias básicas aluden a la capacidad para transformarse en una persona completamente alfabetizada y para desarrollar los fundamentos educativos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y por cualquier medio. En términos más concretos: las competencias básicas tienen que ver con el dominio de las aptitudes de lectura, escritura y aritmética, de conocimientos prácticos, y de aptitudes para resolver problemas y desenvolverse en la vida. Las competencias básicas no solo se refieren a los conocimientos, las actitudes y las aptitudes adquiridos en la escuela, sino además a la capacidad para afrontar las tareas funcionales y las exigencias de la vida cotidiana, independientemente de si esas competencias se desarrollaron gracias a la educación formal o no formal, o son producto de experiencias personales vividas en diversas situaciones de aprendizaje informal.

Pero ¿qué pasa con jóvenes y adultos? La alfabetización de adultos se convierte en un elemento representativo de una amplia gama de resultados obtenidos en el área del aprendizaje de adultos. Alude a la participación activa en una cultura alfabetizada, en un ambiente instruido y en actividades económicas. Desde el punto de vista de un país industrializado (Canadá), ella entraña «el uso de información impresa y escrita para desenvolverse en la sociedad con el fin de alcanzar nuestras metas y desarrollar nuestros conocimientos y nuestras capacidades potenciales».6 La alfabetización es siempre la «alfabetización dentro de un contexto». El hecho de satisfacer incluso las necesidades «básicas» de alfabetización supone una labor cada vez más compleja. Los programas de educación de adultos que también contribuyen a generar ingresos y a cumplir otros objetivos en materia de desarrollo resultan mucho más eficaces que aquellos cuyo centro de interés se restringe a la lectura, la escritura o la aritmética.

Hasta ahora hemos venido hablando de aspectos generales en torno a varias ideas que nos van a introducir en las respuestas que tanto desde la educación formal como la no formal se ofrece a sujetos (o grupos) que presentan algún tipo de hecho diferencial y que, por tanto, requieren de unas respuestas que le permitan un desarrollo integral de sus potencialidades.

Quizá el punto fundamental nos viene dado desde los planteamientos de la Educación Para Todas las Personas. Recordemos, para ello, algunas de sus ideas clave:

- Insistir en las necesidades básicas de aprendizaje;
- distinguir, separar, educación de escolarización;
- educación a lo largo de la vida;
- nuevas formulaciones y necesidades de alfabetización.

### 3. Diseño Universal de Aprendizaje

Como venimos apuntando, y siguiendo a Arnaiz (2013), la atención a la diversidad del alumnado no debería ligarse a la discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades derivadas de compensación educativa. En el proceso educativo se deben considerar a todo el alumnado sin olvidar que los niveles de competencia curricular dentro del aula responden precisamente a la diversidad de alumnado presente en las mismas (Parrilla, Martínez y Zabala, 2012)

Entendemos junto a Arnaiz (2012) y Alba (2013) que el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA) reúne una serie de elementos primordiales para desarrollar el currículo que pueda responder precisamente a esa diversidad, ofreciendo a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Estos principios o elementos clave que se proponen desde el CAST (2011) serían:

- proporcionar distintos medios de representación;
- proporcionar distintos medios de expresión;
- proporcionar distintos medios de compromiso.

A su vez, y de acuerdo con Alba (2012), desde las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje se intenta aprovechar el potencial de los recursos tecnológicos para permitir que haya diferentes formas de acceso a un contenido, diferentes posibilidades de interactuar con él y de mostrar que se ha producido el aprendizaje. Al respecto, Arnaiz y Azorín (2012) consideran que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) posibilitan la creación de nuevos escenarios y oportunidades de interacción para los alumnos con y sin necesidades de apoyo educativo o de compensación educativa. En suma, un uso inclusivo de las TIC facilitará la supresión y minimización de las barreras al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este planteamiento subyace, por consiguiente, el interés por la creación de estos escenarios y la elaboración de materiales en red (*edublog*). Muntaner (2010) indica, a este respecto, la necesidad de avanzar hacia la construcción de materiales más accesibles, de formar al profesorado en TIC, y de trabajar en nuevas propuestas educativas hasta lograr un Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los planteamientos del DUA tienen su origen en movimientos en torno a la eliminación de las barreras que dificultan el aprendizaje (tanto por discapacidad como sin ella). Desde este movimiento se hacen propuestas por elaborar respuestas que abarquen a todo el alumnado, independientemente de su condición. En esa línea surge de la mano de Mace (1989) el término DUA, con el cual quiere referirse al diseño de productos, contextos y formas de comunicación que puedan ser empleados por todas las personas. En este punto entronca indefectiblemente con el modelo Inclusivo, por ello también hay quien se refiere al DUA como Diseño Inclusivo (DI), Diseños para Todos o como diseño centrado en el ser humano.

La creación en 1984 del «Center for Applied Special Technology» (CAST en adelante) supone un impulso a todo el movimiento a favor del DUA.

Según el CAST, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un conjunto de principios para desarrollar el currículo que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2011). Es decir, un enfoque que facilite un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones formulados partiendo de la diversidad, que permitan aprender y participar a todos, no desde la simplificación o la homogeneización a través de un modelo único para todos, «talla única», sino por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales.

Las bases de esta iniciativa se encuentran en los avances:

- De tipo neurológico y en torno a las redes de aprendizaje. Estos avances permiten diferenciar tres redes diferenciadas:
  - Red de reconocimiento
  - Red estratégica
  - Red afectiva
- Referidos, precisamente, a una característica de la sociedad actual: los avances tecnológicos, tanto en cuanto a recursos digitales como a comportamientos sociales influidos por la TIC.
- En el procesamiento de la información provenientes de los avances de la neurociencia y de autores de corte constructivista.

En este sentido y tratando de sintetizar las distintas ideas que estamos tratando podríamos decir que, frente a una visión tradicional, los elementos de aprendizaje dejan de ser algo estático y contenido en un soporte físico, y pasan a ser algo dinámico y en variados formatos. Hablamos, pues, de versatilidad, capacidad de transformación y un algo esencial en la sociedad actual de conectividad.

El DUA significa un nuevo marco para el currículum que permite realizar mejoras en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, asumiendo la diversidad de los estudiantes como algo inherente al propio contexto educativo. Proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Esto permite al profesorado ofrecer variabilidad en la manera de enseñar en las aulas. El currículo que se crea teniendo en cuenta el marco de DUA, desde el principio se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes.

¿Cómo se concretarían estas propuestas? A continuación, ofrecemos una serie de pistas:

- Propiciar climas educativos positivos desde la acogida del alumnado;
- identificar los elementos esenciales de cada curso: esto es las competencias clave a alcanzar;

- ofrecer expectativas positivas sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y por supuesto sobre los avances del alumnado;
- investigar en el aula sobre nuevas vías para facilitar y fomentar los aprendizajes;
- usar una amplia diversidad de medios y recursos, así como de metodologías en el aula;
- favorecer la autorregulación de los aprendizajes;
- dar apoyo en los medios digitales;
- fomentar las relaciones escuela-familia-alumnado.

A modo de resumen de este punto, queremos recoger las palabras de Arnaiz cuando afirma:

Para la consecución de escuelas más eficaces e inclusivas, se hace imprescindible el desarrollo de mecanismos que otorguen la respuesta educativa que cada alumno necesita. La construcción de estas escuelas exige su inmersión en procesos de reforma poliédrica a nivel curricular, organizativo y metodológico (incluyendo el uso de estrategias y medidas como una respuesta ineludible). (Arnaiz, 2012: 25)



# 3. El proceso de diagnóstico en el ámbito de la discapacidad y/o dependencia: Evaluación de los casos

## Resumen

Abordamos en este capítulo un aspecto esencial dentro de la respuesta socioeducativa en casos de discapacidad y/o dependencia, como es el proceso de identificación de las necesidades que cada caso precisa para ajustar la respuesta precisa ante como decimos cada caso concreto.

Como ya apuntamos, se trata de un proceso, no de un hecho puntual o tangencial. No se trata de elaborar una «foto fija» de cada caso. Se trata de contemplar de un modo global a la persona, o al grupo dado el caso. Es un proceso poliédrico y multifactorial que debe tener en cuenta todos los elementos presentes, precedentes y posibles consecuentes.

Asimismo, es un proceso que precisa de la participación de distintos especialistas que adecuadamente coordinados puedan ofrecer una amplia visión de cada caso, con identificación real de las distintas necesidades y que incluya además las posibles respuestas, con los recursos necesarios a cada caso.

La idea final que subyace a este tema se orienta a considerar la necesidad de realizar un proceso de diagnóstico antes de afrontar la respuesta. Que ese proceso debe estar sistematizado y orientado al diseño de los programas de intervención. Y con la premisa de la flexibilidad y dinamismo de las actuaciones a desarrollar. Por ello sería innecesario, aunque sea conveniente, distinguir entre los ámbitos formal o no formal (incluso informal), ya que si cada caso original e ideográfico, nos daría igual que fuera en un ámbito u otro, ya que lo que interesa es organizar la respuesta adecuada al caso.

## 1. Diagnóstico en el ámbito de la respuesta socioeducativa

Hablar de *diagnóstico* nos sitúa en la pista de identificar terminológicamente dos conceptos que presentan grandes similitudes y a la vez grandes diferencias: *diagnóstico* y *evaluación*.

Si bien la palabra *diagnóstico* se ha utilizado tradicionalmente en el ámbito de la medicina, no podemos eludir hablar de él en situaciones socioeducativas tratando de averiguar no solo las características de las personas, de las situaciones contextuales, de los recursos, de las respuestas, de las condiciones previas y anticipar posibles consecuentes. Nos situamos pues ante una definición de diagnóstico que lejos de ofrecer una foto fija del estado actual del sujeto, nos plantea desde un modelo ecológico-situacional, esto es, teniendo en cuenta como las condiciones actuales del sujeto (o

grupo, en su caso) son fruto de la interacción con el contexto y lo que más nos puede interesar. Y como precisamente las respuestas se deben apoyar en esas conexiones con el contexto para que sean más efectivas.

El término *diagnóstico educativo* aparece recientemente en el discurso pedagógico. Quizá de los primeros autores que introducen este término encontramos García Jiménez (1995) Salmerón (1997). En 2007, García Nieto introduce en sus investigaciones información oportuna sobre el Diagnóstico Educativo.

Mollá (2001: 201) entiende el diagnóstico como «un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva».

Buisán y Marín (2001: 13) lo identifican como «un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.»

Se desprende de estas definiciones que el diagnóstico no debe verse como una acción unidireccional y fija realizada solo por parte de los agentes que proponen la intervención. Sino que adquiere una dimensión interactiva y que guiará la intervención socioeducativa, con la participación de los «beneficiarios» de ella.

Para García Jiménez (1994), *evaluación y diagnóstico* son conceptualmente similares y considera que, a partir de la integración de los avances de la investigación educativa, ambos conceptos se pueden entender como procesos de análisis de la realidad educativa que permite conocer cómo articular las intervenciones para mejorarlas. Castillo (1994), por su parte valora la importancia a la cooperación y complementariedad de ambos procesos. Para García Nieto (1989) la evaluación se hace con unos objetivos determinados mientras que el diagnóstico tiene más en cuenta conocer el origen, la evolución o el proceso de maduración del individuo.

Estas aproximaciones nos sitúan ante una idea de fragilidad en la tradición diagnóstica en el marco de las acciones sociales. Podemos incluso llegar a diferenciar como dos periodos o fases. La primera etapa representa el deseo de realizar un diagnóstico de las necesidades sociales y de los recursos disponibles para posibilitar la planificación de acciones sociales de proyección global y sectorial y la elaboración de recursos metodológicos de registro, planificación y evaluación que facilitasen una mejor gestión de las acciones y servicios sociales. En la segunda fase se desarrollan teorías sobre el diagnóstico y se efectúan valoraciones sectoriales con las finalidades de explorar los procesos de acción e intervención social y sus efectos.

Podríamos concluir afirmando que el diagnóstico en el ámbito socioeducativo se ha de ocupar de la toma de decisiones, de las transiciones en el marco académico y la vida laboral y de los procesos de inserción social. Por tanto, dar respuestas a las necesidades sociales de los sujetos.

Se trataría, pues, de un proceso que se apoya de forma significativa en la metodología de investigación evaluativa, y que persigue la aplicación casi inmediata de la información obtenida bajo parámetros de practicidad. Esto es, una investigación aplicada a la realidad

Autores como C. Lee (1991) o Ellen H. McWhriter (1998) han estudiado igualmente este concepto inmerso en disciplinas diferentes (Educación, Medicina, Trabajo Social o Psicología) que lo nutren y desarrollan. Todas ellas coinciden en su compromiso social con las desigualdades existentes en la distribución del poder desde las diferencias socioculturales, de género o multiculturales. McWhriter (1998) afirma que el fortalecimiento personal es un proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes, o que se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir los derechos de los demás, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. Supone un proceso comprensivo que afecta a la persona internamente, en su relación con los demás, a la comunidad en la que vive y a la sociedad en general. McWhriter (1998: 125) elabora el modelo de las 5 C, que sintetiza las condiciones para favorecer el fortalecimiento personal.

1. *Colaboración* para definir los problemas y establecer un plan de acción.
2. *Contexto* o reconocimiento de los factores contextuales que impiden el fortalecimiento personal como la pobreza, el racismo, la discriminación, el sexismo... y que propician que los problemas se mantengan.
3. *Conocimiento* crítico que permite definir un problema; seleccionar la información pertinente para su solución; reconocer asunciones tácitas y explícitas; formular y seleccionar hipótesis relevantes, y extraer conclusiones válidas.
4. *Competencia* necesaria para la resolución de los problemas.
5. *Comunidad* o unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan de una identidad común apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros de la comunidad (McWhriter, 1998: 125).

Como podemos ver este enfoque influye de forma definitiva ya que no solo considera las variables a tener en cuenta, sino que considera a la persona como un agente activo y al proceso de obtención de información en un proceso de diagnóstico-intervención, al ir analizando esa información conjuntamente profesional – persona.

### **Características del diagnóstico**

Llegado a este punto, estamos en condiciones de concretar unas características del diagnóstico.

- *Carácter dinámico*: entendiendo la variabilidad de las situaciones, que este proceso no se puede considerar una foto fija, una visión de un momento concreto

y teniendo en cuenta los cambios tanto sociales como los personales. Por tanto, todo este proceso debe ser dinámico ya ajustado a la evolución de cada caso.

- *Holístico*. Ya que debe atender a todas las circunstancias sociales y personales. Debe atender a la persona como un todo, único e irrepetible. En todas sus facetas y condiciones.
- Por tanto, *contextualizado* en la realidad cercana de cada sujeto.
- *Poliédrico*. Siguiendo en la línea apuntada, el proceso diagnóstico de be abordarse desde los distintos ángulos que contemplan a la persona, desde sus distintas visiones y, por tanto, teniendo en cuenta los distintos factores que pueden influir.
- *Individual* (en grupo, si procede). Considerando como unidad, como único e irrepetible, debe abandonar esquemas tradicionales de etiquetar los casos, de querer agrupar bajo estereotipos. Considerando la diferencia individual como enriquecedoras del proceso y nunca como obstáculos o dificultades.
- Abordado *todo el desarrollo vital* de la persona, no puntual o momentáneo. Como con anterioridad tratábamos la idea de vulnerabilidad más que una exclusión en sí plantea la idea de riesgo de exclusión. Por tanto, no serían útiles esas propuestas puntuales o momentáneas. Debiendo abordarse, por tanto, una perspectiva de desarrollo vital.
- *Multisectorial*. Respondiendo a un principio de sectorización, se deben contemplar todos los ámbitos profesionales de intervención como complementarios sistematizados y organizados con el fin último de ajustar la respuesta a las auténticas necesidades.
- El fin último será siempre el *desarrollo integral de la persona*, de su incorporación efectiva a la sociedad de referencia.
- El proceso de diagnóstico, por tanto, será siempre *interactivo, ecológico y situacional*, dando la voz a los propios participantes, es más siendo los auténticos protagonistas. Son fuente de información y actores en la ejecución de las medidas acordadas.

## **Propuesta de un modelo de diagnóstico en el ámbito socioeducativo**

Tras la revisión realizada nos encontramos ante la posibilidad de realizar una propuesta teniendo en cuenta que el diagnóstico socioeducativo no constituye una finalidad en sí mismo, sino que se debe considerar en su proyección prospectiva, favoreciendo la toma de decisiones de cara a un desarrollo integral de la persona en su contexto.

Comenzaremos por ofrecer a continuación nuestra propia definición de diagnóstico socioeducativo como:

Conjunto de indagaciones sistemáticas, interactivas, ideográficas y contextualizadas que se orientan a conocer un hecho social con la finalidad de desarrollar acciones que den respuesta a las necesidades de inclusión social. (Ortiz, aportación en este documento)

En esta definición podemos encontrar los siguientes elementos:

- *Individuales*: realidad global del individuo. El individuo en sociedad. Sus características individuales y condiciones personales. Historias personales, etc.
- *Contextuales*: referidos al medio en el que se desenvuelve el sujeto. Contexto tanto físico como cultural.
- *Institucionales*: separamos de los contextuales ya que consideramos conveniente que las instituciones tengan un papel importante en la respuesta. Como con anterioridad apuntábamos no basta con reconocer el hecho diferencial. Es necesario medidas de redistribución de los recursos y medios para una adecuada respuesta.
- *Procesuales*: referidos a los distintas fases y acciones a desarrollar durante el proceso de diagnóstico. Teniendo en cuenta que las conclusiones de un estudio van a depender de los elementos presentes durante el proceso en sí.

Teniendo en cuenta estos elementos, especialmente el procesual, podemos hacer un seguimiento del proceso de acuerdo con el siguiente esquema:

#### 1. Identificación de necesidades

- Recogida de información
  - Sujeto
  - Dimensiones
    - Evolutivas
    - Sociales
    - Acciones propias para su incorporación social
- Contexto
  - Recursos sociales
  - Valoración ecológico-ambiental (posición del sujeto en el entramado social)
  - Aspectos culturales del entorno
- Institución
  - Aspectos organizativos
  - Dinámicas de funcionamiento
- Interacciones
- Análisis de la información obtenida
  - Valoración de los instrumentos empleados
  - Validez de la información
  - Utilidad o relevancia de la información
- Valoración de la información obtenida
  - Identificación de las necesidades en sí mismas
  - Identificación de los recursos
  - Identificación de las prioridades

## 2. Intervención

- Diseño del plan de intervención
  - Determinación de las áreas y objetivos
  - Determinación de agentes
  - Diseño del plan de monitorización del desarrollo (evaluación continua de la intervención)
  - Determinación de indicadores de evolución del plan
- Evaluación del plan de intervención
  - Obtener información sobre el alcance de los objetivos
  - Información sobre dificultades encontradas
  - Nivel de satisfacción de los agentes implicados
  - Nivel de satisfacción de los participantes
- Emisión de informe
  - Comunicación del proceso seguido
    - Valoración del proceso en sí
    - Valoración de los resultados

## 3. Revisión del proceso diagnóstico

- Revisión de los distintos elementos del proceso diagnóstico

### **Características del modelo**

Aparentemente, el modelo propuesto podría ofrecer una visión muy lineal del proceso. Por ello, interesa determinar algunas de sus características que aclaren la dinámica del modelo:

- Modelo complementario de investigación evaluativa e investigación acción. En efecto, el modelo propuesto se muestra compatible de ambos métodos de investigación. A lo largo del proceso diagnóstico seguiremos pautas de corte evaluativo, especialmente a la hora de la determinación de las necesidades y a lo largo del proceso de revisión de los logros. Y durante el proceso de intervención seguiremos las pautas del modelo de investigación acción, ya que será preciso ir tomando decisiones sobre la experiencia que se vaya obteniendo.
- De modo gráfico, podría ser:

**Figura 8.** Propuesta modelo de diagnóstico.



Fuente: Elaboración propia

- Proceso básicamente cooperativo: durante todas las fases del proceso diagnóstico las actuaciones se regirán por principios básicos de trabajo cooperativo. Se hace necesaria la participación/implicación de todos los agentes que participan. Especialmente de los que podríamos denominar como «beneficiarios». Es preciso que los participantes tengan un papel activo, darles la voz, que expresen sus opiniones, ideas, que se sientan protagonistas del proceso, que son agentes de su propio cambio, no meros receptores o espectadores.
- Proceso ético, apoyado en valores: ¿acaso sería posible una intervención al margen de los valores básicos que inspiran una sociedad moderna, democrática, plural? Es básico en este proceso diagnóstico que todas las acciones se orienten al fin de la mejora de los procesos sociales en los que se ven envueltos los grupos en situación de vulnerabilidad. Se ha de garantizar la confidencialidad de toda la información, de modo que ninguna persona se verá perjudicada por la intervención, y asegurar que la intervención se dirige a los participantes y no a los impulsores de la acción.
- Proceso de equidad, de justicia social: muy relacionado con la idea anterior pero que conviene matizar ya que este modelo de diagnóstico pretende como finalidad dotar a todos los grupos de los recursos, medios, aprendizajes, condiciones de vida que les permitan su incorporación efectiva a la sociedad de referencia. Se trata de ajustar la respuesta a las auténticas necesidades. Como en otro punto decíamos, reconocer y redistribuir. No se trata, pues, de respuestas estandarizadas y sí ajustadas a las realidades individuales, sociales e institucionales.
- Proceso dinámico e interactivo, dado que partimos de la base de que el propio proceso puede ir modificando, por las acciones de investigación-acción, las

situaciones y lo que en un momento puede ser prioritario, o que por el propio efecto ya no lo sean. O bien puede aparecer algún efecto (positivo o negativo) no contemplado y, por tanto, ser objeto de una acción. Insistimos en que es algo inherente a los procesos de investigación acción cuando trabajamos con poblaciones en general y con grupos vulnerables en particular.

- Proceso multifactorial: como venimos apuntando, se tienen en cuenta todos los factores que de una forma u otra intervienen en el desarrollo personal. Se considera a la persona en su dimensión global, pero que tiene componentes que lo definen y, por tanto, las intervenciones deben ser integrales y precisamente contemplando todos los factores que componen finalmente a la persona.
- Proceso multisectorial, ya que contempla, permite e invita a la participación de distintos profesionales que desde sus ámbitos de conocimiento se ponen al servicio de la respuesta. No se trata de una cascada de servicios. No se trata de unas acciones coordinadas, nuevamente bajo parámetros de investigación acción que permitan organizar y armonizar la respuesta desde los distintos sectores que estarían implicados.

## **2. Evaluación en contextos formales: el informe psicopedagógico**

Como veíamos con anterioridad, desde un diagnóstico tradicional se adoptaba un punto de vista clínico que recurría a pruebas estandarizadas como medio para detectar, informar. El objetivo que se perseguía era catalogar al sujeto englobándolo en una categoría o etiqueta que explicarían los problemas del sujeto.

Esta visión ha girado hacia una acción mucho más contextualizada, orientadora de procesos y apoyada en criterios no en normas. Hablamos de la evaluación psicopedagógica como fuente de información para la adopción de medidas en contextos formales. Se habla más de prevención que de reacción, de habla más de individualidad que de etiqueta.

Por tanto, podemos definir la *evaluación psicopedagógica* como el conjunto de actuaciones encaminadas a obtener, interpretar y valorar la información sobre la situación personal de un alumno/a, sus interacciones con el contexto social, escolar y familiar, así como su competencia curricular. Por tanto, tiene la finalidad de tener como finalidad recabar información relevante para delimitar las respuestas acordes a cada caso y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades del sujeto.

De estas idas se destaca su carácter interdisciplinar, contextualizado y participativo.

Estaríamos ya en condiciones de concretar algunas de las funciones que tiene:

- Detectar las posibles necesidades específicas de apoyo;
- determinar la mejor modalidad de escolarización para el caso concreto;
- orientar y apoyar el proceso educativo;
- asesorar y apoyar al profesorado;
- orientar y apoyar a las familias.

Como se puede percibir hablamos de un modelo de evaluación de carácter procesual de forma continua que tendrá en cuenta tanto los aprendizajes, los aspectos sociales, y los propios procesos de enseñanza. Ya que ha de servir para ayudar y orientar al profesorado en la toma de decisiones sobre el diseño de la respuesta acorde a las necesidades detectadas.

Concretando estas ideas, podemos hablar de:

- *Finalidad*: la información que se recabe debe servir para concluir las necesidades especiales que presenta el alumnado y las ayudas que se necesitan para el progreso curricular. Lo importante son las medidas que se pongan en marcha a nivel de centro y de aula para cubrir estas necesidades.
- *Procedimiento*: sistematizado y organizado, contemplando los medios y recursos adecuados.
- *Carácter participativo*: colaborativo e interdisciplinar
- *Momentos de evaluación*: en cualquier momento de la escolarización, especialmente al inicio de esta, cuando se detecten necesidades educativas especiales. También se realizará con anterioridad a la elaboración de una adaptación curricular individualizada, a la incorporación de un programa de diversificación curricular o a cualquiera de los programas del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, así como, en el transcurso de la escolarización, cuando un cambio significativo en las condiciones y circunstancias personales o sociofamiliares así lo aconsejen.

## **Procedimientos, técnicas e instrumentos**

Con carácter general, y siempre adaptando a las circunstancias concretas de cada caso, se emplearán las siguientes técnicas:

- Observación sistemática y, siempre que sea posible, participativa;
- entrevistas, con los distintos agentes implicados: familia, docentes y los propios destinatarios. Se utilizarán entrevistas abiertas principalmente que faciliten el diálogo y el intercambio y que permitan indagar sobre aspectos que quizá en un principio no estuviesen previstos;
- análisis de tareas, trabajos y producciones del alumnado realizados tanto a nivel aula como aquellas que pueda aportar la familia de las realizadas en otros contextos (casa, actividades de apoyo, etc.);
- pruebas estandarizadas, que, aun sin ser prioritarias, se podrá recurrir a ellas para completar, ampliar la información obtenida por medios más «naturales»;
- cuestionarios, que se pueden aplicar para conocer la opinión del resto del aula o del contexto dentro del centro educativo que está cercano al alumno;
- sociogramas, para constatar el nivel de integración dentro del grupo aula.

## **Profesionales implicados en el informe psicopedagógico**

Dada la amplitud del contenido, de técnicas, de momentos en los que se realiza, se puede desprender con claridad que este proceso no puede ser realizado por solo una persona, requiriendo la presencia multidisciplinar de manera que la información sea lo más acertada y certera posible.

Debemos partir de la base de que el eje de la información será la propia persona, por lo que será fuente y objeto de la información. Por ello, no figura en la siguiente relación, por considerarse redundante.

- Orientación educativa, bien en la figura del orientador de referencia en el equipo de orientación educativa, bien en el departamento de orientación en los institutos de Educación Secundaria. Será la figura que coordinará todo el proceso, aunando la información y realizando directamente aquellas técnicas que requieran de una especial capacitación.
- Profesorado, especialmente, el tutor de aula, que realizará aquellas acciones orientadas a conocer el nivel de competencia curricular, nivel de socialización, estilos de aprendizaje.
- Equipo de gestión del centro, que proporcionará toda la información relativa al centro, el proyecto educativo, espacios y tiempos comunes. Coordinación y participación en la vida del centro, y en su caso, conectar con los recursos externos a este.
- Familia, con un papel destacado en el proceso, facilitará la información proveniente de la vida en familia y su contexto social fuera de la institución educativa.
- Otros profesionales, en función de las distintas necesidades, podrán colaborar en la evaluación distintos profesionales que aportarán la información a aspectos concretos del caso.
  - Logopedas
  - Médicos
  - Fisioterapeutas
  - Trabajadores sociales

### **3. Evaluación de los casos de dependencia**

La puesta en marcha de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de Dependencia (Ley 39/2006, de 14 de diciembre) más conocida como Ley de Dependencia, en la que se reconocen una serie de derechos subjetivos al ciudadano en situación de dependencia, ha supuesto un antes y un después en el panorama de los Servicios Sociales, y concretamente en los Servicios Sociales Comunitarios.

En lo que nos afecta en este tema, y con respecto a la valoración y respuesta ante casos de dependencia, también ha supuesto reordenar, sistematizar y otorgar cierta seguridad jurídica y social ante los casos que se presentan para su valoración, al haberse

protocolizado todo el proceso dejando de lado la improvisación y la inseguridad que podía generar ante el déficit anterior de la regulación.

La valoración de la situación de dependencia de las personas se llevará a cabo por los órganos de valoración, que estarán formados por profesionales del área social y/o sanitaria.

El baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006 se encuentra aprobado por el Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero. Este baremo establece los criterios objetivos de valoración, los intervalos de puntuación para cada uno de los grados de dependencia, y los procedimientos y técnicas a seguir para ello.

Los órganos de valoración se trasladarán al domicilio o lugar de residencia de la persona solicitante a fin de evaluarla, así como examinar directamente el entorno en el que desarrollan sus actividades de la vida diaria y las condiciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales.

Excepcionalmente, los órganos de valoración podrán determinar la valoración en unas instalaciones diferentes al domicilio de la persona solicitante

El procedimiento de reconocimiento del derecho a las prestaciones de dependencia se iniciará a instancia de la persona que pueda estar afectada por algún grado de dependencia o de quien ostente su representación.

En cuanto a las personas que pueden solicitar el reconocimiento de la situación de dependencia, son las personas que se hallen dentro de alguno de los siguientes colectivos:

- Españoles, tanto los de origen como por residencia;
- extranjeros que residan legalmente en España;
- menores de edad: personas españolas o extranjeras que tengan menos de 18 años. Si tienen menos de 5, la residencia se exige a quien ejerza su guarda y custodia;
- personas emigrantes retornadas: personas andaluzas en el exterior y personas de origen español que hayan fijado su residencia en Andalucía tras el retorno.

## **Cómo se desarrolla el procedimiento**

Como apuntamos con anterioridad, el procedimiento de reconocimiento del derecho a las prestaciones de dependencia se iniciará a instancia de la persona que pueda estar afectada por algún grado de dependencia o de quien ostente su representación.

Al margen de las previsiones generales contenidas en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, la puerta de entrada al Sistema para la Autonomía y la Atención a la Dependencia es el Servicio de Información, Orientación, Valoración y Asesoramiento, lo que supone que el personal de los Servicios Sociales Comunitarios correspondiente a la residencia del solicitante sea el competente para iniciar, tras la petición de la persona solicitante, su expediente y su instrucción.

En la siguiente figura se puede monitorizar el proceso de valoración y respuesta para casos de dependencia:

**Figura 9.** Proceso de evaluación en casos de dependencia.



Fuente: Elaboración propia

Una vez registrada la solicitud, el personal técnico designado por la autoridad competente correspondiente a la localidad de residencia del ciudadano procederá a contactar con el solicitante para concertar una entrevista en la cual realizará la valoración de la situación de dependencia. Para ello, aplicará el baremo aprobado por Real Decreto 504/2007 (que modifica en parte la ley 39/2006) que valora la capacidad de la persona para llevar a cabo por sí misma las actividades básicas de la vida diaria, así como la necesidad de apoyo y supervisión para su realización por personas con discapacidad intelectual o con problemas de salud mental.

La valoración se realizará prioritariamente el domicilio de la persona solicitante y teniendo en cuenta los correspondientes informes de salud de la persona y del entorno en el que viva, considerando en su caso, las ayudas técnicas que le hayan sido prescritas.

El Programa Individual de Atención, o PIA (en algunas comunidades se denomina Plan de Atención Personalizado PAP), es un informe elaborado por los Servicios Sociales correspondientes al municipio de residencia de la persona solicitante y recoge las modalidades de intervención más adecuadas a la persona en función de los recursos previstos en la resolución para su grado de dependencia reconocido.

El PIA es elaborado por los profesionales (técnicos PIA o del PAP, en su caso) en función del contenido del informe médico, de valoración y social de la persona y siempre que esta tenga reconocido un grado y nivel de dependencia que se encuentre dentro del calendario de aplicación de la Ley. Dicho programa determinará los servicios y prestaciones que le correspondan, en función del grado y nivel de dependencia

reconocido y de lo que establezca la normativa vigente en materia de régimen de compatibilidad entre servicios y prestaciones del catálogo, y que sean considerados más adecuados a su situación personal.

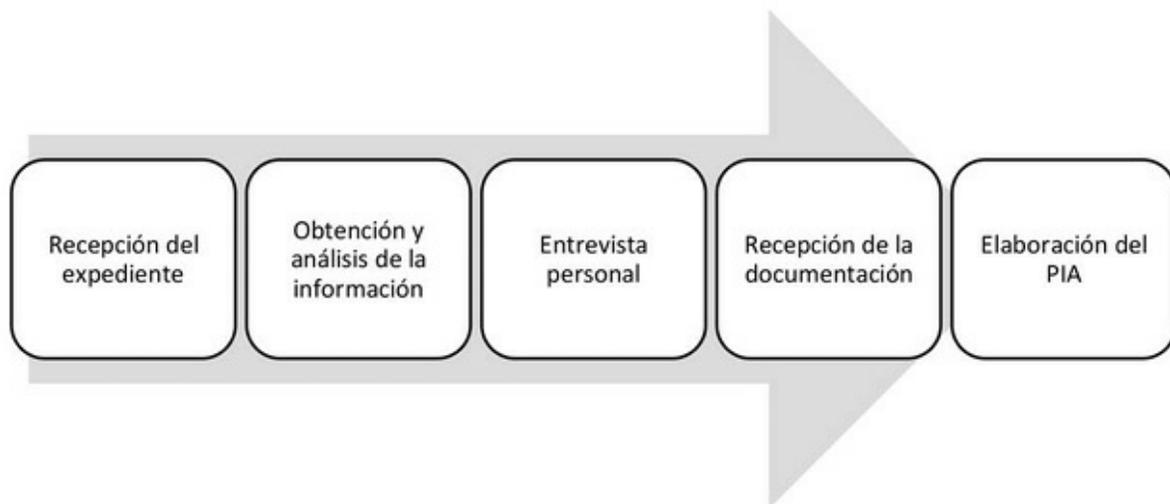
Este programa individualizado incluirá el estudio y análisis de la capacidad económica del beneficiario y la determinación del importe de la prestación económica a percibir, en su caso.

Una vez elaborado el PIA, el técnico responsable, negociará la/las alternativa/as propuestas con el beneficiario, con su familia o representante legal en su defecto. Una vez consensado se requerirá la firma del documento de aceptación del PIA por parte del beneficiario o guardador de hecho o representante legal en su defecto, así como toda la documentación requerida para la tramitación del servicio o prestación que corresponda.

Realizado en el proceso de reconocimiento de la situación de dependencia del solicitante, el PIA determinará las modalidades de intervención más adecuadas a sus necesidades de entre los servicios y prestaciones económicas previstos en la resolución para su grado de dependencia. El solicitante o, en su caso, su familia o la entidad tutelar que lo represente, podrá elegir entre las modalidades de intervención más adecuadas a sus necesidades de entre los servicios y prestaciones económicas previstos en la resolución para su grado.

El proceso de elaboración del PIA (o PAP) se puede sintetizar en la siguiente figura:

**Figura 10.** Proceso de elaboración del PIA.



Fuente: Elaboración propia

La propuesta del PIA tendrá el siguiente contenido:

1. Datos identificativos y bancarios de la persona en situación de dependencia
2. Circunstancias personales y familiares
3. Objetivos

4. Propuesta de modalidad de intervención, con indicación de lo siguiente:
- Servicio o servicios propuestos, con indicación de las condiciones específicas de la prestación de este (centro, intensidad, periodos, etc.);
  - en su caso, de no ser posible el acceso a un servicio público o concertado de atención y cuidado, propuesta de prestación económica vinculada al servicio;
  - excepcionalmente, propuesta de prestación económica para cuidados familiares, cuando la persona beneficiaria esté siendo atendida en su entorno familiar y se reúnan las condiciones adecuadas de convivencia y habitabilidad de la vivienda;
  - en su caso, prestación económica de asistencia personal, con indicación de las condiciones específicas de acceso a dicha prestación.

### **Revisión del PIA**

El empeoramiento de la situación de dependencia, que comporte una resolución de modificación del grado de dependencia de la persona, supondrá la modificación del Programa Individual de Atención mediante su revisión y, en consecuencia, la modificación de las prestaciones económicas y/o servicios que se disfrutaban, a fin de ser adecuados a la nueva situación personal.

El procedimiento de revisión se iniciará a instancias de la persona en situación de dependencia o a la de su representante, mediante un escrito solicitando la revisión de la prestación de dependencia que le haya sido reconocida. La solicitud de revisión deberá estar debidamente motivada y expresar las circunstancias que fundamenten la variación. A la misma se acompañarán los documentos acreditativos que estime conveniente.



## 4. Respuesta educativa en los ámbitos formal y no formal

### Resumen

La institución educativa, la escuela, hoy día no es el único espacio donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de las personas. Como hemos podido ir viendo, las ideas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la Educación Para Todos, el Diseño Universal de Aprendizaje. Nos sitúan en la pista de considerar que los aprendizajes no se deben situar ni en un momento evolutivo ni en un espacio y tampoco con unos agentes concretos.

Hay autores (Colardyn y Bjornavold, 2004; Sequel Project, 2004) que sitúan incluso tres contextos diferenciados:

- Contextos formales;
- contextos no formales;
- contextos informales.

Lázaro (2001) afirma que esta distinción obedece más a criterios *de organización* de la educación en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos y por otro, un criterio vinculado a la *programación de las acciones educativas*.

Desde el primer criterio se pueden diferenciar contextos formales de contextos no formales. Sería el segundo criterio el que permite diferenciar los tres contextos apuntados: Contextos formales y no formales, por un lado, y contextos informales, por otro.

En este sentido Trilla (2003) afirma que la distinción entre formales y no formales con los informales radica en que los primeros tienen organización y sistematización. Y a su vez para distinguir entre formales y no formales nos apoyaríamos en dos criterios más: Estructural y metodológico.

Desde el *criterio estructural*, se considera que los contextos formales y no formales se distinguen por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; es decir que, la educación formal sería aquella que iría desde los primeros años de educación hasta los estudios universitarios; y la educación no formal sería aquella que presenta en forma de propuestas organizadas de educación extraescolar (por ejemplo: talleres de costura, cursos de baile, etc.).

Desde un *criterio metodológico*, lo formal sería lo escolar y lo no formal sería lo no escolar.

En cambio, los contextos informales suceden junto al resto de procesos vivenciales de la persona, cuando está inmerso en otras realidades cotidianas. Hablaríamos de un contexto propio de las actividades de la vida relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio.

## **1. Respuesta socioeducativa en contextos formales**

### **¿Lecho de Procausto?**

Para comenzar este punto, podríamos plantearnos algunas preguntas:

- ¿Estamos en condiciones de aspirar a una auténtica educación inclusiva?
- ¿Qué barreras deberíamos traspasar o romper?
- ¿Qué implicaciones conllevaría una transformación de este tipo?

Serían preguntas generadoras de debate que desde el punto de vista teórico no admiten duda pero que cuando aterrizamos a nivel práctico encontramos algunas dudas en cuanto a sus posibilidades reales.

Nos podemos plantear si la escuela no está actuando a modo de «lecho de Procusto», aquel bandido de la historia griega que se dedicaba a raptar a sus víctimas para una vez en su cueva, recostarlas en un lecho metálico para torturarlas de tal manera que aquella persona que era de menor tamaño era «estirada» (de ahí el nombre de Procusto: «el que estira»), o bien aquella que era de mayor tamaño que el lecho era recortada, para que diera la dimensión.

¿Acaso la escuela no actúa como el tal Procusto? No basta con situarnos en el ámbito de las personas con discapacidad, podemos abrir el campo hacia esos otros grupos que tienen presencia en la escuela hoy: migrantes, colectivos desfavorecidos, deprivación sociocultural, etnias, religiones, etc. Esto es nos referimos a lo que realmente se trabaja desde el modelo de Educación Inclusiva.

La escuela puede y debe ser un instrumento de paz, de convivencia o por el contrario puede convertirse en un mecanismo que provoca o incrementa la segregación y la discriminación. La escuela no puede ser un medio de homogeneizador. Recordemos en este momento la famosa viñeta de Tonucci (1970): «la máquina de la escuela».<sup>1</sup>

Nos situamos pues en la frontera entre reconocer, parece que sí, que reconocemos ese hecho diferencial entre las personas y redistribuir, esto es dotar de recursos para responder y que ese hecho no se convierta en diferencia. Esto es, en discriminación tácita por no dotar de los medios que permitan otorgar las oportunidades a todas las personas.

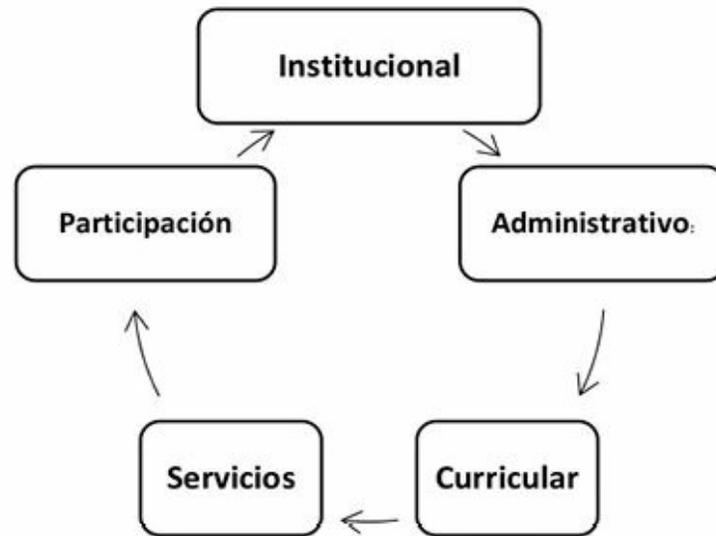
Por tanto, mejor ambas a la vez: reconocer y redistribuir. Pues no hay convivencia sin justicia social, sin equidad.

### **Vías o ámbitos de actuación**

Una vez establecidas unas bases, y con la idea de seguir dando respuesta a las interrogantes que nos planteamos al comienzo de este epígrafe, pasaremos a ofrecer una

propuesta de vías o ámbitos sobre los cuales debería girar la respuesta educativa:

**Figura 11.** Ámbitos de actuación.



Fuente: Elaboración propia

- *Institucional*: decimos que las instituciones educativas deben afrontar la respuesta desde una filosofía de inclusión, de no segregación. Es el centro el que se convierte en contexto inclusivo, desde sus propios cimientos. Podemos recordar en este momento el pequeño vídeo *Por cuatro esquinitas de nada*:<sup>2</sup> «No es cuadrado el que debe adaptarse, ¡¡es la puerta!!».
- *Administrativo*: regulación, documentado. La respuesta no puede dejarse en manos de solidaridad, de buenas voluntades. El desarrollo normativo debe estar una vez más al servicio de la ciudadanía, debe otorgar seguridad.
- *Curricular*: efectivamente, entendiendo el currículo como ese conjunto de competencias, objetivos, contenidos, medios, recursos, metodología, evaluación como regulador de procesos y no como medidor de resultados. Un todo al servicio del aprendizaje y no como un «lecho de procusto».
- *Servicios*: ya se establecía en el *Informe Warnock* (1978), al hablar de sectorización. Debe ponerse al servicio de la comunidad educativa todo un conjunto de medios que de forma complementaria colaboren conjuntamente a responder a las necesidades del alumnado. No a modo de cascada de servicios, sino coordinados y sistematizados en aras de la respuesta más acorde y oportuna.
- *Participación*: no por tratarse el último es de menor importancia. Es justamente como idea para cerrar el círculo que abríamos con las medidas institucionales. En esa filosofía inclusiva debe considerarse el elemento de participación como inseparable, como un elemento distintivo y caracterizador de la institución.

Participación de todos los sectores, dando la voz a las familias, al profesorado y esencialmente a los propios sujetos.

Nos situamos, pues, ante un escenario que Booth y Aiscow (2000) recogieron a su vez en su *Guía para la Inclusión*.<sup>3</sup>

Efectivamente, en su documento establecen tres pilares sobre los que edificar los centros educativos: cultura, política y prácticas. En su extenso documento, establecen una serie de elementos que determinan si un centro educativo está preparado para dar respuesta a la diversidad presente en sus espacios. Como su propio nombre indica es una guía, en la que mirarse para autoevaluar si el centro está asumiendo de forma efectiva el reto de la inclusión. En opinión personal es un documento demasiado abstracto y complicado en su manejo y aplicación.

Podemos encontrar otras propuestas de autoevaluación más aplicables y, por tanto, más realistas y que, asimismo, responden a los objetivos que se puede plantear.

Arnaiz y Guirao (2014) recogen en un trabajo una serie de instrumentos que permiten a los centros autoevaluar su respuesta ante la diversidad; destacamos:

- Proyecto IQEA. *Improving the Quality of Educación for All* - Mejorar la Calidad de la Educación para Todos;
- Proyecto Alcalá Inclusiva: Guía para la Autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for Inclusion y Cuestionario «Hacia una escuela inclusiva»;
- Cuestionarios «Calidad educativa y atención a la diversidad»;
- Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad
- Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas;
- Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela;
- AVACO-EVADIE. Cuestionario EVADIE (Evaluación Atención a la Diversidad) como parte del proyecto AVACO (Análisis de Variables de Contexto para evaluación sistemas educativos);
- ACADI. Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

## **Concretando las respuestas**

Hay que entender este apartado desde un punto de vista eminentemente práctico, también hacer la consideración de que no se trata de medidas aisladas, independientes. Deben ser consideradas como propuestas conjuntas, integradas y complementarias, Y finalmente deben ser entendidas como respuestas a cada caso concreto y no estandarizadas. Por tanto, no hablamos de «recetas» sino de «ingredientes» que debidamente combinados nos darán el mejor plato para cada caso y momento.

En primer lugar, haremos una distinción necesaria y hablaremos de:

- Medidas de acceso al currículo: arquitectónicas, comunicativas;
- medidas de carácter organizativo: modalidades de escolarización;
- medidas de carácter general: agrupamientos;
- medidas curriculares: refuerzos y adaptaciones;
- medidas extraordinarias: centros específicos, aulas hospitalarias, ATAL.

### **Medidas de acceso**

Nos referimos a la adopción de aquellas medidas que van a permitir al alumnado desarrollar unas vivencias, una permanencia en el centro educativo libre de obstáculos que pueden dificultar su aprendizaje. Concretamente:

- Medidas arquitectónicas: eliminación de barreras que dificultan la movilidad.
- Medidas comunicativas: establecimiento en espacios comunes del centro de medios acústicos y/o visuales que igualmente faciliten al alumnado estar atentos a mensajes, comunicaciones o llamadas generales cuando está fuera de su aula de referencia.
- Medidas individuales: específicas para alumnado con dificultades visuales y/o auditivas y que le van a permitir acceder al currículo, sin afán de ser muy específicos podemos aportar:
  - Emisoras FM individuales para discapacidad auditiva;
  - lupas o elementos de amplificación de materiales para discapacidad visual;
  - equipos informáticos, con software adecuado a cada caso.

### **Medidas organizativas generales**

Desde la filosofía inclusiva, y recogiendo postulados del modelo integrador, se entiende que el centro ordinario es el referente prioritario a la hora de dar respuesta desde el ámbito formal. En virtud de ello, pero tratando de acompañar con la adopción de las respuestas adecuadas a cada caso, se establecen a nivel organizativo distintas modalidades de escolarización.

Hay que insistir necesariamente que no se pretende segregar al alumnado, se trata de dar la respuesta más acorde a cada caso concreto; de hecho, previamente será preciso realizar una evaluación psicopedagógica (que será tratada en el capítulo 3) que concluye con un informe que determinará para cada caso cual será la modalidad de escolarización más apropiada en función de la respuesta a ofrecer.

En este sentido, cabe hablar de tres modalidades que se establecen referidas al centro ordinario:

- Aula ordinaria;
- aula ordinaria con apoyo en el aula de apoyo a la integración, o bien con apoyo en la propia aula ordinaria por parte del especialista en pedagogía terapéutica (denominación del perfil del profesional a efectos de puestos de trabajo en la administración educativa);

- aula específica del centro ordinario. En casos de especial afectación y con la prioridad de escolarización en el entorno próximo, y en centros educativos ordinarios, se disponen estos espacios, para dar respuesta a las necesidades que presentan este alumnado.

Existen experiencias no totalmente desarrolladas de la denominada Escolarización combinada. Se trata de una modalidad de escolarización doble: el alumno/a acude unos días/sesiones a un Centro Ordinario y otros días/sesiones a un Centro Específico. Lo normal es que se plantee una vez que el alumno/a está escolarizado en el Centro Específico. Aunque también puede plantearse al revés –del Centro Ordinario al Centro Específico–, lo que es menos frecuente. Entre otras cosas, porque acudir al Centro Específico para recibir tratamiento especializado (que es para lo que normalmente se plantea), no tiene mucho sentido desde nuestro punto de vista, ya que este se puede recibir de forma extraescolar sin necesidad de interferir en el horario lectivo. Se trata de una experiencia muy poco desarrollada ya que presenta verdaderas dificultades organizativas. Y claro está, como se puede deducir fácilmente, solo es viable en aquellas ciudades que cuentan con centros específicos de educación especial y, por tanto, imposible en pequeñas ciudades.

#### **Medidas organizativas en el aula**

Este grupo de medidas irán orientadas a la vida directa en las aulas y, por tanto, se dirigen básicamente a la organización de los grupos y a cómo se desenvuelven.

Con carácter general, se proponen las siguientes medidas:

- Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo;
- desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza;
- apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas;
- modelo flexible de horario lectivo semanal, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.

#### **Medidas curriculares**

Los centros docentes deben articular medidas en sus proyectos curriculares, propuestas pedagógicas, programaciones didácticas y finalmente en cada programación de aula, las medidas oportunas para dar respuesta de forma individualizada y concreta a cada caso

presente en el aula. Sin menoscabo, y en aplicación de normativas vigentes en algunas comunidades autónomas, de poder realizar estas adaptaciones de forma grupal.

En general, se suele distinguir entre medidas curriculares ordinarias y extraordinarias en relación con el nivel de afectación de los elementos curriculares. De tal manera que podemos ir desde el refuerzo educativo hasta las adaptaciones curriculares significativas, pasando de forma tangencial por las adaptaciones realizadas para el alumnado de altas capacidades.

#### a) Refuerzo educativo

Hablamos de medidas que se toman para dar respuesta inmediata a alguna dificultad de aprendizaje que el tutor/a de aula observa en el desarrollo habitual de los aprendizajes. Podríamos decir que nos situamos ante una primera toma de medidas. En palabras de Jarque (2014):

El refuerzo educativo es una medida ordinaria; *ordinaria* quiere decir que se puede adoptar de manera habitual con un alumno o grupo de ellos. Al ser ordinaria, no requiere ni un informe específico, ni tampoco que el niño o la niña presente necesidades especiales.

Se trata en realidad de repasar, insistir, «reforzar» algún contenido o aprendizaje del curso en el que el alumno o grupo de ellos presentan alguna dificultad. Por ejemplo, si se está trabajando la cuenta de multiplicar y un grupo de alumnos tiene dificultades todavía para dominarla, el refuerzo educativo insistiría en este aspecto, con esos alumnos para afianzar ese aprendizaje (p. 25)

Dentro de este apartado de refuerzo educativo debemos, a su vez, distinguir entre:

- Programas de refuerzo de áreas instrumentales básicas: programa de actividades transitorio que tiene como finalidad asegurar los aprendizajes básicos de Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Matemáticas del alumnado que lo requiera. Está destinado al alumnado de educación primaria o de los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria. El número de alumnos/as máximo que puede participar en cada programa es quince.
- Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos: programa de actividades dirigido al alumnado que promocione de curso sin haber superado todas las áreas o materias y, destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.
- Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso: plan de actividades orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior.

#### b) Adaptaciones curriculares no significativas

Nos referimos con estas medidas curriculares a aquellas que se adoptan cuando el nivel de desfase entre el alumno /a y los referentes curriculares no son mayores a un ciclo. En ningún caso estas medidas podrán afectar a los objetivos ni criterios de evaluación. Por tanto, el resto de los elementos podrán ser adaptados. Será preciso una evaluación

psicopedagógica previa que informe sobre las características individuales y, por tanto, las necesidades a cubrir

La elaboración de la propuesta será conjunta entre el tutor de aula y los especialistas en pedagogía terapéutica.

Las familias serán un elemento importante ya que, no solo deben ser informadas, sino que tendrán un papel importante en el desarrollo de las propuestas.

En algunos casos, estas medidas se podrán adoptar a nivel grupal, siempre que exista un alto nivel de similitud entre las distintas necesidades que puedan ser cubiertas de forma conjunta o incluso que se aconseje que sea así para reforzar algún área como podrían ser aspectos de socialización, lenguaje, o actitudinal.

#### c) Adaptaciones curriculares significativas

La primera gran característica de estas medidas es su nivel de afectación. En este caso los objetivos serán afectados, además del resto de elementos curriculares. Se pretende el máximo desarrollo posible de las competencias básicas.

El desfase observado será superior a un ciclo. Y, tras la realización del informe psicopedagógico, se aconsejan una serie de medidas extraordinarias.

Hablamos de alumnado con Necesidades Específicas de Aprendizaje ligadas a una discapacidad. Esto es, con Necesidades Educativas Especiales.

El responsable de la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas será el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado del área o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación.

#### d) Adaptaciones para el alumnado de altas capacidades

Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del período de escolarización. Estas requieren una evaluación psicopedagógica previa, realizada por los equipos o departamentos de orientación, en la que se determine la conveniencia o no de la aplicación las mismas.

Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales establecerán una propuesta curricular por áreas o materias, en la que se recoja la ampliación y enriquecimiento de los contenidos y las actividades específicas de profundización.

La elaboración será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

#### e) Otras medidas curriculares

Queremos englobar en este apartado otras medidas que han sufrido cambios en su nomenclatura por los cambios sucesivos en las normativas educativas (especialmente en las generales Leyes orgánicas)

Haciendo un breve repaso, serían los denominados Programas de Diversificación Individual. Posteriormente denominados Programas de diversificación Curricular, y en la normativa actual LOMCE (Ley 8/2013) pasan a denominarse Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

En todo caso nos referimos a medidas a adoptar en los ciclos de educación secundaria obligatoria. Son medidas que se adoptan con carácter grupal y que persiguen que el alumnado implicado pueda finalizar sus estudios de ESO con garantías.

#### **Medidas extraordinarias: centros específicos, aulas hospitalarias, ATAL, FPB**

##### a) Centros específicos de educación especial

Continuación de los centros que surgen con motivo de la ley general d educación de 1970 y que supusieron una innovación en aquel momento en el tratamiento de las personas con discapacidad. Se trata como su nombre indica de centros que atiende de forma especial a personas con discapacidad que requieren un nivel de recursos muy específicos para dar respuesta a sus necesidades educativas. Lejos de considerarlo como centros segregadores o excluyentes, hoy día se deben entender como centros de recursos, de investigación e innovación en cuanto a la respuesta educativa, en aquellos casos en los que por su espacial grado de afectación es imposible la atención a sus necesidades desde el centro ordinario.

##### b) Aulas hospitalarias

También se trata de respuestas organizadas, pero esporádicas y, por tanto, excepcionales que atienden al alumnado que deberá pasar largas temporadas de internamiento en hospitales.

Desde un entorno lúdico y amistoso en los espacios se realizarán actividades individualizadas relacionadas con las tareas escolares, que se desarrollarán en pequeños grupos respetando la diversidad de alumnado que puede estar presente.

Asimismo, se tratará de mantener coordinación con los tutores de los respectivos centros para armonizar las respuestas y asegurar la continuidad.

##### c) Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado de origen extranjero en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular.

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del

aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión expresión de la lengua española así lo aconsejen. La eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario.

#### d) Formación Profesional Básica (FPB)

Otra novedad incorporada en la LOMCE es la sustitución de los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial, a su vez herederos de los llamados Programas de Garabita Social (LOGSE), y que tienen como objetivo dar salida a aquellos alumnos con dificultades reales para seguir sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria y que cumplan simultáneamente las siguientes condiciones:

- Tener cumplidos los quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber propuesto el equipo docente (consejo orientador) a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

La duración del Ciclo de Formación Profesional Básica es de dos años, en los que se imparten tanto módulos comunes, que garantizan la adquisición de las competencias, como módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, además del módulo de formación en centros de trabajo. Se establecerán medidas metodológicas de atención a la diversidad y criterios pedagógicos adecuados a las características del alumnado, por lo que la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán especial consideración.

La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.

## **2. Respuestas socioeducativas en el ámbito no formal**

Tradicionalmente se ha venido considerando esta formación al margen de las instituciones «oficiales» (la escuela) como una preparación de un segundo nivel, orientada en muchos casos más hacia ocupar un ocio, o incluso a completar espacios y

tiempos en personas con discapacidad y/o dependientes. Mantenerles de alguna manera «entretenidos».

Los planteamientos tradicionales, centrados en la asistencia y en la recuperación de las capacidades funcionales, tienen que ser sustituidos por otros que destaquen mucho más la identificación y la eliminación de los diversos obstáculos a la igualdad de oportunidades y a la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida

Hablamos de superar un enfoque médico-asistencial para situarnos en un modelo mucho más orientado hacia la calidad de vida estos grupos desde una acción integral.

En palabras de Vega:

Si algunos conceptos resultan familiares en el ámbito educativo son precisamente los de autonomía y dependencia, términos contrapuestos en su contenido, pero que entrelazados ayudan a comprender ese complejo mundo de la discapacidad. La autonomía es posible incluso en situaciones de graves limitaciones.

Entre la autonomía y la dependencia existe una gran variabilidad de formas de vida difíciles de catalogar. Su complejidad viene marcada por la propia vida humana que se resiste a todo tipo de encasillamientos y por la capacidad de las personas para enfrentarse con sus propias limitaciones. (Vega, 2007: 250)

Efectivamente, podemos decir que las personas con discapacidad y/o dependientes (Bazán y Ortiz, 2015: 75):<sup>4</sup>

- no piden limosna, piden el derecho a un desarrollo integral desde un principio de equidad, de justicia social;
- reivindican un análisis de la realidad que viven desde su propia voz;
- piden prevención para erradicar algunos de los hábitos y costumbres nocivas a las que a veces se ven abocados (adicciones de distintos tipos);
- se quieren sentir responsables de sus propias decisiones y tener el protagonismo que se requiere.

### **Calidad de vida: sistema de bienestar**

Para la OMS (2013), se entiende *calidad de vida* como la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.

En relación con esta idea surge de inmediato el concepto de sistema de bienestar, entendido como un sistema social de organización en el que se procura compensar las deficiencias e injusticias de la economía de mercado con redistribuciones de renta y prestaciones sociales otorgadas a los menos favorecidos.

Para ello, y dentro de las medidas contempladas en el II Plan de Acción para atender a las personas con discapacidad (y aunque directamente no se refiera en el título también

a personas en situación de dependencia), se establecen cuatro líneas de actuación prioritarias:

- Los poderes públicos deben garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de forma efectiva y en condiciones de igualdad de todos sus derechos;
- deben tener prioridad las políticas que fomentan la autosuficiencia económica y la participación de las personas con discapacidad en la vida de la comunidad;
- todos los entornos, productos y servicios deben ser accesibles a todas las personas;
- todas las acciones deben emprenderse bajo el diálogo y la cooperación con las entidades sociales.

Y para lograr todo ello, establece como estrategias básicas:

- El fomento de la participación;
- la coordinación entre todas las administraciones;
- la distribución equitativa de recursos;
- la mejora de la calidad de los servicios existentes.

Todo ello encaminado a las ideas de autonomía y vida independiente.

### **Pilares básicos del estado de bienestar**

Dentro de las propuestas de la OMS (2013) sobre bienestar, nos encontramos con los siguientes pilares:

- *Educación*: universalizar la educación como prioridad a lo largo de toda la vida.
- *Sanidad*: igualmente, universalizar el derecho a una sanidad pública gratuita.
- *Sistema de prestaciones*: redistribución económica para fortalecer la posibilidad de vida independiente.
- *Servicios Sociales*: red básica de prestaciones sociales, amparados en el derecho básico a la promoción de una vida autónoma.

Estas ideas nos sitúan en la pista de identificar los ámbitos más concretos sobre los que deben girar las intervenciones formativas:

- *Autogestión* (autonomía): las acciones formativas se deben orientar a considerar y exponer sus opiniones, preferencias, sus metas: A tomar decisiones, a la capacidad de elegir.
- *Ejercicio de sus derechos*: conocer y ejercer sus derechos, a su intimidad, privacidad y confidencialidad.
- *Bienestar emocional*: sentirse satisfecho con su propia vida, trabaja el autoconcepto, eliminar estrés y sentimientos negativos.

- *Inclusión social*: Especialmente orientada a la participación social, su integración en la sociedad.
- *Desarrollo personal*: formación y aprendizaje; competencias para incorporarse a la vida laboral (en su caso), resolución de problemas; habilidades orientadas a la vida diaria.
- *Relaciones interpersonales*: relaciones con la familia, con otros grupos sociales, relaciones afectivo-sexuales.
- *Bienestar material*: Condiciones de las viviendas, del lugar de trabajo, de los transportes, relaciones con la administración, servicios sociales
- *Bienestar físico*: descanso, higiene, actividades físicas, ocio, etc.

## **La educación en este contexto**

Como se puede derivar de estos ámbitos de actuación, la educación, la educación social, tiene un amplio marco en el que desarrollar sus acciones. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente.

La educación social se convierte, así, no en el objetivo, sino en una fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata de promocionar los recursos personales y sociales de las personas con discapacidad, más allá de sus dependencias, para estimular su plena autonomía.

## **Recursos para el apoyo social de personas con discapacidad y/o dependencia**

Una vez realizado un recorrido por ideas preliminares con contextualizan la situación, pasaremos en este último punto de este tema a detallar algunos de los recursos disponibles orientados a la respuesta socioeducativa ante estos colectivos.

En primer lugar, queremos distinguir entre:

- Recursos naturales, principalmente la familia.
- Recursos organizados: ONG, ayuntamientos, grupos de apoyo, incluyendo en estos a los profesionales especializados. Y dentro de este grupo de recursos podemos situarnos ante algunos ejemplos de respuesta que responden precisamente a esas características apuntadas:
  - *Grupos de ayuda mutua*: grupos dirigidos por los propios afectados, aunque pueden estar supervisados por expertos, y en los que se comparten, experiencias, vivencias, sentimientos. El objetivo final sería proporcionar estrategias de actuación frente a situaciones parecidas.
  - *Grupos psicoeducativos*: estos serían dirigidos, coordinados por expertos directamente, ofreciendo información, asesoramiento. Este tipo de programas se aplica en las asociaciones de familiares de personas socio-dependientes principalmente.

- *Grupos de resocialización*: se orientan a organizar el aprendizaje a través de la experiencia, mediante el desarrollo de estrategias tanto cognitivas como conductuales que le permitan al sujeto una mejor incorporación desde las nuevas situaciones de la vida. Apoyándose en la experiencia de otras personas que han pasado por situación similar.
- *Intervenciones psicoterapéuticas*: se trata de una relación terapéutica pura en la que un experto ayuda de forma directa en la mejora de las habilidades emocionales y sus estrategias de resolución de problemas.
- *Campañas de sensibilización*: se dirigen más al público en general que a los propios afectados, buscando promover el respeto, la colaboración y la participación en las respuestas socioeducativas.

## **Los actores sociales en la respuesta socioeducativa**

El papel de los actores sociales no es un fenómeno nuevo en el ámbito de la respuesta socioeducativa ante situaciones de discapacidad y/o dependencia. De hecho, adquieren una relevancia tal que se las viene considerando dentro del llamado tercer sector. Ello ha sucedido en parte a la creciente concienciación social de la sociedad ante el fenómeno en cuestión ha ido aumentando, desde un movimiento minoritario, encabezado por expertos y académicos y por las clases profesionales procedentes del ámbito de la Seguridad Social y de la geriatría y la gerontología, con amplios conocimientos sobre las experiencias de otros países en dicho campo. Sus principales aportaciones fueron, por un lado, contribuir a crear una «conciencia por goteo» sobre dicho fenómeno trasladando sus inquietudes a las administraciones públicas, las cuales reaccionaron con cierto retraso a las demandas sociales latentes que estaban emergiendo. Por otro lado, dicho movimiento, fueron sintetizando progresivamente una demanda social procedente de un creciente número de familias sobrepasadas por el aumento de la esperanza de vida con elevados años de discapacidad, y plenamente concienciadas del problema (Marbán, 2009). Posteriormente, a inicios de 2000, las demandas sociales fueron canalizadas también, y en mayor medida, por los sindicatos y por las organizaciones sociales de la discapacidad y de personas mayores, a través de consejos estatales y plataformas de entidades (Plataforma de ONG de acción social, Consejo Estatal de personas Mayores, Consejo de ONG de Acción Social, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad - CERMI). Ello se produjo con un cierto retraso respecto a los planteamientos articulados por expertos y profesionales debido a que, según algunos de los entrevistados, hasta los inicios del siglo XXI las prioridades de los sindicatos y de dichas organizaciones sociales no fueron la atención a la dependencia sino a otros tipos de reivindicaciones: en el caso de los sindicatos, las pensiones o la protección al desempleo; y en el caso de los movimientos sociales, la ampliación de programas de turismo y de termalismo, la subida de las pensiones y la integración laboral y educativa.

Las propuestas desde este sector de asociaciones de personas con discapacidad y personas mayores fueron frecuentes, especialmente desde el CERMI, la Plataforma de ONG de Acción Social, la Confederación Española de Organizaciones en favor de las

Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), la Confederación Española de Organizaciones de Mayores (CEOMA), la Unión Democrática de Pensionistas (UDP) o el Foro de Vida Independiente. Finalmente, consiguieron la inclusión en la ley de los mencionados colectivos fundamentalmente por la capacidad instalada de este sector en la provisión de servicios y por la legitimación social de su propuesta. De lo analizado hasta ahora podemos constatar la importancia de los actores colectivos en la configuración de la reforma especialmente en aspectos como el marco protector, la financiación y el nivel competencial, en donde distintas combinaciones de actores sociales comparten ideas y buscan la consecución de una serie de objetivos comunes en la configuración de la actual Ley sobre la Dependencia. Con ello se respondía con mayores garantías a sus principales intereses, en particular, la igualdad de acceso en todo el territorio, la extensión de los servicios públicos y la extensión de los servicios públicos y privados no lucrativos de responsabilidad pública.

Llegados a este punto, sería bueno destacar algunos elementos definitorios de las entidades y asociaciones que dedican esfuerzos a la respuesta socioeducativa en el contexto que venimos hablando.

- *Carácter de las organizaciones*: en este sentido, suele hablarse, como característica definitoria, de un cierto grado de diferenciación, formalización, estabilidad, continuidad, estructuración o institucionalización.
- *Carácter no gubernamental*: las organizaciones suelen ser privadas, es decir, no forman parte o dependen de las administraciones públicas o poderes públicos.
- *Ausencia de ánimo de lucro*: las organizaciones no han de distribuir beneficios económicos entre aquellas personas que sean sus propietarias, socias, administradoras o directivas.
- *Búsqueda de algún tipo de impacto social de interés general o de mejora en calidad de vida de personas y comunidades*: vinculado a este carácter, que podríamos denominar *solidario*, suele plantearse que las organizaciones estén regidas al más alto nivel por personas que no obtienen beneficio económico o, también, que cuenten con la colaboración de voluntariado.

Tratando de concretar aún más, podemos ofrecer a continuación algunas de sus acciones más relevantes:

- Realización de actividades de forma autónoma, autogestionadas, sin prestar atención a lineamientos políticos;
- redes colaborativas entre programas y entidades;
- gestión directa de servicios o prestaciones por delegación pública;
- apoyo a las administraciones públicas en la gestión de servicios;
- participación en procesos de decisión sobre aspectos que se refieren a estos colectivos;
- planteamiento, seguimiento, observadores de procesos de respuesta a problemáticas y propuestas de la administración pública.

## **Recursos de apoyo para el bienestar social**

A modo de resumen y síntesis, recogeremos a continuación los principales recursos sociales para dar respuesta a los casos que venimos tratando en este capítulo.

### **Centros ocupacionales**

Son centros que están destinados a proporcionar habilitaciones profesionales y desarrollo personal y social necesario para conseguir el máximo de autonomía y, por tanto, la posibilidad de la incorporación a un mundo laboral.

Buscan desarrollar capacidades profesionales y habilidades sociales orientadas a satisfacer las necesidades de un mercado laboral exigente y competitivo en el que estos grupos sociales se encuentran en franca desventaja.

### **Empleo protegido**

Son programas que se orientan igualmente a la integración laboral en entornos ordinarios. Y se desarrollan estrategias concretas para puestos específicos de trabajo.

Se desarrollan acciones no solo encaminadas al propio puesto de trabajo, también el desarrollo de habilidades complementarias fundamentales en la vida activa.

### **Unidad especial ocupacional**

Serían centros específicos dirigidos fundamentalmente a personas con discapacidad y que por sus especiales características tienen dificultades para una integración desde un centro ocupacional.

### **Centros especiales de empleo**

Dirigidos principalmente a personas con discapacidad con al menos un 33 % de afectación, donde pueden permanecer un máximo de seis años.

El objetivo es facilitar un empleo remunerado a personas con diversidad funcional que no podrían acceder al mercado laboral ordinario.

1. «Con ojos de niño» (Tonucci, 1970)
2. *Por cuatro esquinitas de nada*. Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=DBjka\\_zQBdQ](https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ)>
3. *Index for Inclusion*.
4. Conclusiones trabajo fin de máster «Adicciones en personas con discapacidad y/o dependientes». Realizado por Lourdes Bazán Coto dirigido por Luis Ortiz. En el Máster oficial en estudios e intervención social en migraciones, desarrollo y grupos vulnerables. En repositorio de la Universidad de Almería.



# 5. Perfil profesional del educador social

## Resumen

En este capítulo nos introduciremos en la figura profesional del educador social<sup>5</sup> como la profesión que desarrollará los programas de intervención en las situaciones de vulnerabilidad.

Tradicionalmente, se ha ligado esta profesión al ámbito no educativo y muy relacionado con el ámbito de la animación sociocultural, y también, en determinados momentos, se ha confundido con la de trabajador social.

La educación social como profesión tiene un primer reconocimiento oficial en el RD 1420/91, en el que se regula el título universitario de Educación Social. En él se establece un primer perfil «las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un/a educador/a en los campos de la educación no formal, la educación de adultos (incluyendo la tercera edad), la inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como en la acción socioeducativa» (RD 1420/91); como apuntamos, una denominación confusa y muy poco clara de las funciones y, en suma, de su perfil.

Nos preocupa en este tema, pues, dar respuesta a algunas de estas preguntas: ¿Cuál es su ámbito de trabajo? ¿Cómo es su formación? ¿Cuáles serían las competencias profesionales?

## 1. El educador social hoy

Como apuntábamos y debido a esa falta de concreción sobre la figura del educador social, se han venido utilizando muy diversos parámetros para clarificar cual sería hoy el ámbito de actuación de esta figura profesional. Como decíamos se ha ligado a tres campos principalmente: Educación social especializada, Animación sociocultural, Educación de personas adultas. Se trataba desde nuestra opinión de forzar espacios más que de abrir campos específicos necesarios dadas las circunstancias que caracterizan a la sociedad actual. Esto es, más que un esfuerzo por aglutinar tareas o desempeños de otras profesiones, los énfasis se deberían focalizar en la respuesta a las nuevas demandas sociales, a los nuevos retos sociales. Es ahí donde hoy tiene cabida, su espacio, la educación social. Una nueva sociedad tiene nuevas demandas y, por tanto, nuevos profesionales que vengan a responder a las mismas. Por tanto, la tarea no es recolocar, no es reunir, Es crear un nuevo perfil competente para esas necesidades y sus respuestas.

La práctica de la educación social, como su propio ámbito de intervención, es compleja, multidimensional ya que debe interactuar entre varias disciplinas y contextos.

En palabras de Gómez (2003: 240), «estos ámbitos son complementarios y que presentan puntos de intersección, existiendo algunas características definitorias propias de

cada uno de los ámbitos, pero también otras que son compartidas». Este panorama nos ofrece una enorme riqueza por su variabilidad. Es un campo de actuación de enorme plasticidad y que permite y modelando las intervenciones a las variable y dinámicas características de los entornos sociales de referencia para su intervención.

Este hecho complica de sobremanera la formación de estos profesionales a la vez que abre un enorme campo de desarrollo profesional.

Podemos decir que el campo profesional de la educación social hoy abarca:

- a personas y grupos en razón de su edad: Adultos mayores, Educación para el ocio en personas que han optado por la jubilación anticipada;
- a personas en riesgo de exclusión por sus dificultades de integración social: menores extranjeros no acompañados, Jóvenes sometidos a medidas judiciales, drogodependientes, extranjeros migrantes, refugiados;
- a personas o grupos en situación de deprivación sociocultural: Pertenecientes a ámbitos sociales rurales o de difícil comunicación, pertenecientes a etnias que tradicionalmente han convivido y que presentan algunas características distintivas en sus formas de vida;
- a personas o grupos con características personales o dificultades en su desarrollo personal o de aprendizaje. Inserción sociolaboral de personas con discapacidad.
- A adultos que, por su formación, situación de desempleo o trabajos anteriores, precisan del acompañamiento de expertos para no verse en situación de marginalidad.
- mediación intercultural y para la convivencia en los centros educativos ordinarios (educación formal);
- y una especial referencia a la mujer en el sentido de propiciar las vías para el mantenimiento o recuperación de su estatus social, sobre todo en contextos o ámbitos culturales en los que se mantiene una situación de discriminación o violencia.

Estas aproximaciones se hacen sin que cerremos el campo de actuación. La dimensión del ámbito profesional de la educación social se irá ampliando: Diversas edades, diversos ámbitos, diversos contextos, muy diversas problemáticas.

Este hecho supone un enorme reto formativo. Supone, asimismo, un enorme reto para los propios profesionales. Más adelante constataremos como entre las competencias de este perfil está la de estar permanentemente actualizado, con competencia para investigar sobre las situaciones y hecho sociales.

## **2. Formación inicial y continua del educador social**

La capacitación para afrontar de forma adecuada las nuevas responsabilidades que conlleva la respuesta socioeducativa en situaciones de vulnerabilidad, debe establecerse desde los procesos de formación del profesorado, constituyéndose este como uno de los principales ámbitos de desarrollo. Esto queda reflejado en las distintas declaraciones,

conferencias y disposiciones legales de carácter internacional y nacional que han surgido en el ámbito de la educación para todos; en las cuales, se presenta la formación del profesorado como uno de los elementos básicos para el logro de una sociedad inclusiva.

En España, la formación del profesorado para la educación social comienza con el RD 1420/91, si bien ya con anterioridad había algunos intentos por incorporar estas enseñanzas en los planes de estudio del profesorado generalista. Con el paso del tiempo en la formación de profesorado ha ido introduciendo cambios y desarrollándose bajo diferentes modelos o enfoques formativos (Stayton y McCollun, 2002).

Ante la multiplicidad de modalidades de formación permanente, coincidimos con López Gómez y Pérez Navío (2013) en considerar que lo más adecuado es un modelo que posibilite la autoformación del profesorado a través de la investigación y la reflexión compartida constante por todos los implicados.

En este sentido y en relación con los principios que deberían regir la formación del profesorado, destacan (León Guerrero, 1999; Ainscow, 2001):

- *Formación contextualizada*: la formación debe partir de los intereses y demandas de los educandos. Esto exige por parte de los docentes una reflexión sobre las necesidades reales y una planificación de la enseñanza que dé respuesta a estas.
- *Formación colaborativa*: el aprendizaje debe adquirirse mediante el intercambio de experiencias y la participación en grupos de trabajo.
- *Formación práctica*: debe concederse prioridad a los aprendizajes prácticos sobre los teóricos.

Además de dichos principios, consideramos clave que la formación inicial del profesorado se planifique sobre la base de:

- la aceptación y respeto a las diferencias como un factor enriquecedor de para los procesos de enseñanza;
- la reflexión crítica sobre la atención a la diversidad y la práctica escolar;
- la promoción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como herramienta que acceso y la participación de todos los estudiantes.

En segundo lugar, con relación a la metodología de los planes formativos, Núñez Mayán (2010) señala que debe caracterizarse por la combinación de teoría y práctica y el uso de métodos como la investigación-acción y aprendizaje colaborativo. En esta línea, se proponen como principales recursos formativos: las historias de vida, los estudios de casos, el análisis de experiencias escolares, el intercambio de experiencias, etc.

### **3. Áreas prioritarias en la formación docente**

A lo largo de este apartado queremos abordar aquellas áreas o acciones prioritaria sobre las que cabe incidir en el ámbito de la formación.

En primer lugar, nos referimos a los propios sistemas de formación de docentes:

- Asegurar la calidad de los formadores de los docentes

Es curioso observar como siempre se pone énfasis en los planes de formación, en los programas, contenidos, etc. Y en pocas se hace mención a los encargados de desarrollar estos programas. Por ello consideramos crucial que se atienda a esa formación o actualización de los propios encargados de formar a futuros docentes.

- Mejorar las competencias de los formadores

Insistiendo en el punto anterior, cabría preguntarse ¿Cómo pueden desarrollar competencias quienes no las tienen? Esto es y con un ejemplo muy directo: ¿Pueden enseñar a trabajar en equipo quien no sabe trabajar en equipo? Por ello la necesidad de insistir en la formación y desarrollo de competencias de los encargados de esa formación de los futuros docentes.

- Promover valores y comportamientos profesionales

La labor o desempeño docente va mucho más allá que el seguimiento de unos planes o programas, en el ámbito en el que nos venimos desarrollando se hace forzosamente necesario que el docente y comenzando por el propio formador se asuman una serie de principios éticos, de actitudes asentadas en valores y finalmente plasmadas en prácticas profesionales que incidan precisamente en esos principios generales que auspician el modelo de Educación Inclusiva.

En segundo lugar, deberíamos hablar de un apoyo constante al profesorado que va a trabajar con estos grupos.

- Mejorar la calidad y cantidad de la formación continua para el desarrollo profesional

Hablamos de ofrecer una buena oferta formativa que sirva de referente constante y pueda responder a las necesidades que el profesorado va detectado en su desarrollo. Si hablamos de ese carácter poliédrico y de cambio social permanente y exponencial, es necesario que el docente tenga a su alcance esos recursos formativos que le faciliten dar la respuesta a las nuevas demandas.

- Propuesta de tutores de profesores

Mucho se habla de trabajo cooperativo, de los equipos de profesorado. Pues bien en esa línea consideramos conveniente el desarrollo de esa figura de tutor, de apoyo al profesorado. Un apoyo a modo de orientador, de consejero, de facilitador de recursos. Sería una apuesta seria por ese trabajo en equipo, por esa multidimensionalidad que requiere la respuesta especial ante situaciones especiales.

- Programas de iniciación para nuevos docentes

Hay una expresión muy al uso en el ámbito de la formación de los docentes: «Has terminado tus estudios de magisterio, ahora empezaras a aprender para ser maestro». Es cierto que la formación inicial del maestro puede ser un tanto teórica y alejada de la realidad escolar. Por ello estos programas pueden ser útiles, no para volver a insistir en temáticas ya tratadas, sino para propiciar ese acercamiento teórico-práctico. Para facilitar esas conexiones, para relacionar y aplicar. El error en estos programas ha sido precisamente ese, insistir en lo ya visto y estudiado, cuando lo necesario sería ese nivel mucho más aplicativo.

En definitiva, lo que pretenderíamos es que:

- Los nuevos profesores comprendan la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje y los múltiples factores que les afectan. Deben reconocer que no pueden ser los consumidores pasivos de un contenido curricular definido;
- La docencia no se reduzca a una lista de habilidades demostrables o a unos conocimientos que pueden ser adquiridos mediante exámenes. En cierto modo, estas ideas parecen muy simples, pero implican un mensaje poderoso y complejo para todas las personas involucradas en la educación de los docentes inclusivos.

#### **4. Perfil del educador social**

Ante los retos sociales y la respuesta socioeducativa con grupos vulnerables, se demanda un perfil de docente (educador social) que responda a una serie de características que le permitan a afrontar la tarea con garantías de éxito:

- El educador social como agente de cambio social

Hablamos de un profesional comprometido con la sociedad, con la inclusión social, un agente que integre en su tarea la necesidad de modificar a través de la sensibilización, de la concienciación de la población, pautas, culturas, comportamientos sociales que favorezcan el desarrollo, la integración de estos colectivos en una vida normalizada en sus propios contextos.

Por tanto, se convierte en un agente activo, dinamizador, «concientizador» orientando hacia ese cambio que la sociedad actual demanda.

- Profesional crítico

Siguiendo en la línea de activismo social que apuntamos, el rol del educador social sería como el «*pepito grillo*». Esto es, es voz crítica, entendiendo siempre la crítica en el sentido real de su término, esto es, orientado al cambio y mejora. Debe estar atento a las propuestas sociales, a los cambios sociales, a las iniciativas, posicionándose ante esas propuestas. Aportando desde el conocimiento de la realidad, sus propias iniciativas. El rol de este profesional, no es el de un «aplicador» «ejecutor» de normativas y recomendaciones.

- Solidario y cooperativo

Si una idea se viene trasladando con cierta reiteración en este material es la de cooperación, colaboración como filosofía de trabajo. No podemos entender este trabajo social como un hecho aislado o individual. La idea de grupo de cooperación, debe estar presente como una marca de identidad dentro de la respuesta socioeducativa.

En esa línea se mueve este indicador. Hablamos que este profesional debe ser un experto en dinamizar los grupos de trabajo, las situaciones, las motivaciones. Debe hacerse experto en trabajo en equipo, en dinamizar esos equipos. En actuar como catalizador de los procesos de respuesta. Debe ser solidario, no como idea de beneficencia, sino como capaz de empatizar con todos los agentes implicados. Así como con los beneficiarios de los programas. En definitiva todas las personas que participan de estas acciones son protagonistas de las mismas (agentes y beneficiarios); por tanto, la tarea de coordinar, dinamizar va a ser una de las tareas esenciales del perfil del educador social.

- Iniciativa y voluntariedad

Nos encontramos ante un perfil de profesional que debe tener en la creatividad, la originalidad una de sus máximas. El trabajo con grupos sociales en general y en particular con los que se encuentra en situación de vulnerabilidad, deben respaldarse en acciones innovadores, creativas que faciliten en si mismas la motivación d ellos participantes.

La innovación tiene un doble flujo de energías. Por una parte se dirige en buena lógica a los destinatarios, muchas veces cansados de repetir acciones, actividades que por su experiencia no les resultan gratificantes y, por tanto, les genera de forma casi automática desmotivación. Pero también tiene un sentido motivador hacia los propios agentes encargados de las acciones. Unas tareas repetitivas, «hacer siempre lo mismo», conducen al hastío, al cansancio y finalmente a la desmotivación.

Ser creativos, innovadores produce, por tanto, un efecto en los receptores y los impulsores de las propuestas de intervención.

- Buenos comunicadores

No se trata de convertirse en buenos vendedores: se trata de ofrecer confianza, confiabilidad, de trasladar bien las intenciones, los beneficios y los resultados que esperamos.

La comunicación no consiste en hablar, sino que es un hecho social activo de escuchar y responder, de proponer y negociar.

Asimismo, en esta idea subyace un doble sentido. Por una parte, si hemos hablado de dinamizadores, de agentes de cambio social, tenemos que hablar del influjo que se produce hacia los compañeros /as que intervienen. Es decir, transmitirles comunicarles no solo la importancia sino esa ilusión, esa visión de futuro, esa necesidad de una sociedad para todas las personas. Y como en el caso anterior transmitir esas mismas sensaciones hacia los receptores de las acciones. Haciéndoles ver que su implicación, su participación, sus propuestas son oídas, atendidas y puestas en marcha.

- Preparados, entrenados (en permanente formación y actualización)

La tarea social es continua, y como tal exige de los profesionales estar permanente actualizados. Los nuevos problemas sociales, las nuevas características de las relaciones sociales. Las nuevas formas de comunicarse de relacionarse. La nueva composición social, etc. Precisan que los agentes que desarrollan su tarea profesional en este ámbito se encuentren preparados para afrontar las respuestas. Lo mismo que no entiende hoy un docente universitario al margen de las TIC. No sería lógico hablar de agentes sociales no actualizados en cuanto a las problemáticas sociales.

La formación continua, que entronca directamente con los planteamientos de la Educación Para Todas las personas. El aprendizaje a lo largo de la vida. Son ejes primordiales en el desarrollo profesional del educador social.

Por ello, las instituciones deben respaldar estos esfuerzos formativos para dar respuestas precisas a esas necesidades de formación de actualización.

En resumen, hablamos de profesionales:

- responsables,
- transparentes,
- tenaces en su trabajo,
- implicados,
- y, sobre todo, cooperativos.

## **5. Competencias clave para el educador social**

La OCDE, a través del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), realizó un estudio para determinar cuáles son las competencias básicas que permiten el desarrollo integral del alumnado. Del análisis de dicho estudio se pueden establecer tres categorías de competencias clave (OCDE, 2006):

- Actuar de manera autónoma;
- utilizar herramientas de manera interactiva;
- funcionar en grupos socialmente heterogéneos.

Apoyándonos en Ryan (2009), podemos considerar que las áreas competenciales que se debería reunir se compondría de tres elementos clave:

- Comportamientos y valores;
- conocimientos y comprensión;
- habilidades y destrezas.

Shulmen (2007) describe este aprendizaje competencial en tres características:

- La cabeza (conocimiento);
- las manos (habilidades o prácticas);
- el corazón (comportamiento y creencias).

Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones. Por tanto, no son en sí mismos conocimientos, habilidades o actitudes considerados de forma independiente: deben ser siempre consideradas de forma integral. Dado que esa relación o integración resulta pertinente en cada situación, en cada oportunidad y aunque pueda haber siempre analogía entre situaciones, cada una es independiente. Estas competencias se conforman a no solo a través de la formación, especialmente se desarrollan como resultado de una interacción constante y cotidiana de cada sujeto y de una situación o contexto a otro.

## **Competencias profesionales para la respuesta socioeducativa en situaciones de vulnerabilidad**

A continuación, desarrollaremos una serie de competencias que entendemos que se deberían cultivar en el educador social que pretenda atender a grupos vulnerables.

### **1) Competencia para crear situaciones en las que las personas no se puedan escapar sin aprender**

Los avances en el ámbito de la neurociencia aplicada a la educación nos ponen en la pista que es difícil aprender lo que no se ama (Mora, 2017). Pero eso ya lo dijo Tonucci en 1970 en la boca de Frato: «Yo creo que se podría aprender sin odiar lo que estudiamos». En este sentido, cobra especial relevancia la creación de contextos, entornos, climas que permitan a los grupos desarrollar sus actividades de forma amigable, favorable. Lo que también le podemos llamar entornos lúdicos. Pero, para ello, debe:

- conocer muy bien los entresijos de la materia, sus objetivos, dificultades, sus recursos y medios;
- trabajar a partir de las personas, desde sus representaciones y formas de aprendizaje;
- implicarles en sus propios procesos de aprendizaje, fomentar la investigación en el aula;
- respetar sus necesidades e intereses.

### **2) Competencia para gestionar, organizar y propiciar nuevas formas y fórmulas de monitorizar los avances (evaluar)**

Con anterioridad afirmábamos que estos agentes sociales deberían ser expertos en dinamizar, en catalizar los procesos sociales. Ello implica la competencia para poder monitorizar los avances, dificultades, logros. Hablamos de ese proceso de evaluar los programas de manera que no se conviertan en fiscalizadores y sí en animadores de estos a través de un adecuado conocimiento de la evolución.

Para ello, sería conveniente:

- adoptar la evaluación como regulador de procesos, no como fin en sí mismo;
- ajustarse al nivel y posibilidades reales de las personas;
- observar los procesos, analizar las situaciones y anticipar medidas de respuesta.

### **3) Competencia para potenciar el trabajo autónomo del alumnado**

Es importante que los propios grupos se conviertan en los protagonistas de su propia evolución. No ofrecer la sensación de ir a remolque. Debe asumir un papel activo en la toma de decisiones. Y para ello el educador social debe tener las competencias que faciliten la asunción de ese rol. En definitiva:

- fomentar el deseo por aprender, dando sentido a los procesos y trabajo escolar;
- conectar con las realidades del alumno, su entorno sus contextos;
- enriquecer los contextos de aprendizaje donde el alumnado se encuentre cómodo y seguro;
- favorecer los proyectos personales del alumnado.

### **4) Competencia para desarrollar ambientes de trabajo cooperativo**

Un clima cooperativo favorecerá, sin duda, la implicación, entusiasmo, participación asunción de metas comunes. Ideas que están presentes a lo largo de este material y que se concretan en las competencias que deben tener los profesionales de este ámbito social. Y, para ello, el profesional ha de:

- despertar las coincidencias comunes;
- afrontar y analizar conjuntamente situaciones, problemas y prácticas;
- afrontar en grupo los conflictos que se presentan;
- saber que la cooperación no son solo las dinámicas de grupo.

### **5) Competencia para participar en la gestión institucional**

Con anterioridad hablábamos de la gestión de los procesos de monitorización de los avances y logros. En este caso nos referimos a la gestión y coordinación de los equipos de trabajo. Se hace preciso que el educador social asuma ese rol dinamizador contando con las estrategias y conocimientos que permita la gestión eficaz de los grupos de trabajo y, concretamente:

- participar en el proyecto educativo haciendo valer las percepciones, visiones que desde la inclusión deben ser asumidas;
- colaborar en la administración de los recursos de la institución con énfasis en una distribución amparada en criterios de justicia. No es correcto dar a todo por igual, se debe hacer en función de esa necesidad.

### **6) Competencia para incentivar y propiciar la participación de las familias**

Las acciones a realizar en estos contextos de vulnerabilidad como venimos apuntando deben desarrollarse de una visión integradora, global, sin dejar «flecos». En las mismas tiene importancia actuar en el contexto sociofamiliar de las personas. Implicándolas, convirtiéndolas en protagonistas de las respuestas, en agentes activos. Para ello, deben:

- facilitar la participación de las familias;
- favorecer el debate y el intercambio;
- dinamizar reuniones y potenciar la participación;
- implicar a las familias en la construcción colectiva de espacios de inclusión y convivencia.

### **7) Competencia para desarrollar y aplicar las TIC como apoyo a la docencia**

No sería posible imaginar la sociedad actual al margen de las TIC. Se habla con demasiada frecuencia de una sociedad digital frente a la anterior analógica. Se habla (Carr, 2011) de cómo internet afecta a nuestros comportamientos. Así, no podemos dejar al margen esta realidad y, por tanto, los profesionales de la educación social deben contar con conocimientos, una estrategia que permita integrar estas nuevas condiciones sociales en sus programas de intervención de manera que:

- exploten los potenciales de los programas y recursos en función de los objetivos de desarrollo y aprendizaje;
- se apoyen en los medios para facilitar la comunicación, implicación y participación;
- se apoyen en elementos multimedia y nuevos medios para facilitar y enriquecer los entornos de aprendizaje.

### **8) Competencia para apoyar su trabajo en el aula en principios éticos**

La complejidad de los grupos con los que vamos a actuar, en muchos casos sus especiales circunstancias, precisan de un especial rigor ético en todas las acciones que se propongan, acciones éticas en un doble sentido. Hacia el grupo destinatario y hacia el grupo que interviene. Hablamos de un contexto ético en el que el dinamizar, el educador social, adquiere una posición de supervisor de esas consideraciones éticas. Y, para ello, ha de:

- prevenir la marginalidad y las situaciones de riesgo de exclusión en la institución educativa;
- luchar contra prejuicios y discriminaciones provengan de donde provengan y con la base o justificación que sea;
- desarrollar espacios éticos, de igualdad, de justicia de convivencia;
- desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, compartir, respetar y valorar los esfuerzos que se ponen en juego en cada situación de convivencia escolar.

### **9) Competencia para mantenerse actualizado y en permanente formación**

Está claro que en esta sociedad hay unos presupuestos teóricos que animan a un aprendizaje a lo largo de la vida. En ese contexto dinámico y cambiante, resulta imprescindible que los actores sociales estén adecuadamente preparados y actualizados para dar respuesta a las demandas que se presenta en el trabajo social. Por ello debe ser competente para:

- participar de forma activa en proceso de formación continua;
- proponer proyectos de trabajo conjunto para afrontar las nuevas situaciones de aprendizaje;
- insistir en la dinámica de trabajo y formación en equipo docente.

### **10) Competencia para indagar y para investigar sobre los procesos que ocurren**

Hemos hablado en varios momentos de la necesidad que los procesos de respuesta socioeducativa se realicen desde postulados amparados tanto en la investigación evaluativa como en los de investigación. Acción. Para ello se precisa que los profesionales sean competentes para incluir en sus propuestas diseños que permitan implementar acciones orientadas obtener información que derive en toma de decisiones por parte de todos los actores presentes en la intervención. Así, debe:

- conocer técnicas e instrumentos de investigación;
- analizar e interpretar información;
- aplicar la información a las respuestas;
- comunicar la información tanto a los agentes como a la sociedad.

5. Nos referimos a *educador social* en términos de profesión no en términos de persona. Por ello, no realizaremos la distinción entre educador y educadora, ya que insistimos en la profesión, y así está recogida en la ordenación de puesto de trabajo cuando se ofertan.



# 6. Discapacidad, dependencia y mundo digital

## Resumen

Es indudable que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están generando un cambio paradigmático en la sociedad actual (Carr, 2010), y el ámbito socioeducativo no está al margen. Se impone una nueva forma de circulación de la información y de los saberes. Estos profundos cambios deben ser abordados y optimizados en la enseñanza, es por ello que la formación continua debe promover el desarrollo de las competencias digitales.

En este capítulo abordaremos cómo este nuevo «mundo digital» produce cambios en la respuesta socioeducativa con grupos vulnerables. Como las connotaciones relacionales que marca esta era digital marca de forma clara esas relaciones esas vivencias.

Abordaremos teorías sociales como el conectivismo, hablaremos de la conveniencia de comenzar a hablar en el ámbito socioeducativo de TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) no por sustitución de las TIC, sino por aplicación a nuestro ámbito. Tocaremos una nueva forma de discriminación un llamado también nuevo analfabetismo, con la denominada brecha digital. Y finalizaremos ofreciendo algunos recursos, medios para dar respuesta a distintas problemáticas desde las TIC.

## 1. Las TIC en la sociedad actual

Las TIC se usan actualmente en la mayoría de los sectores sociales, desde la venta en pequeños comercios hasta en sanidad, contando con la participación de instituciones y empresas, pero uno de los puntos mayor relevancia debemos enmarcarlo en el sector educativo. Estas herramientas se han abierto hueco en los métodos de enseñanza actuales, consolidándose como una herramienta firme en contraposición a las metodologías de enseñanzas tradicionales, proporcionándole al alumnado una vía de aprendizaje más interactiva y a su vez efectiva, estando en contacto con las nuevas tecnologías muy vinculadas al entorno diario donde el niño realiza sus actividades cotidianas.

Además, las TIC constituyen un instrumento de gran valor para favorecer el desarrollo, inclusión y participación de colectivos tradicionalmente excluidos de diversos ámbitos de la vida sociocultural. Un gran ejemplo sería su uso desde la discapacidad, personas que han tenido que hacer frente a obstáculos de toda índole para acceder a espacios y procesos sociales e interaccionar y participar en la sociedad como sujetos

activos en igualdad de condiciones, encuentran en las tecnologías y sus aplicaciones un nuevo medio capaz de superar muchas de estas barreras.

En el ámbito educativo, es necesario buscar una afinidad entre las TIC y la educación inclusiva para crear nuevos espacios adaptados a todos los alumnos, buscando una educación más equitativa y justa para todos. No se trata de considerar las TIC solo como tecnologías adaptadas hacia alumnos con necesidades educativas especiales, sino como una herramienta centrada en la mejora de la educación, dado que, permiten transformar, manipular, innovar... haciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje más accesible a todas las personas.

Este tipo de herramientas poseen la característica principal de mayores posibilidades de personalización, lo cual ayuda a superar sobre todo obstáculos de movilidad, y ello despierta el interés y la motivación en los alumnos y los vuelve más receptivos y colaborativos con las actividades que se proponen para mejorar ciertas habilidades o asimilación de conceptos. Estos sistemas permiten una interacción continua con el estudiante lo que incita a prestar más atención y evitar el aburrimiento y el cansancio, que fácilmente puede llegar con otras técnicas, puesto que él es el principal protagonista en el modelo de aprendizaje. Además, hacen posible la creación de distintas actividades usando medios audiovisuales, lo cual resulta más atractivo para el alumno, contando con la posibilidad de personalizarlo y hacer uso de estímulos con los que el niño se sienta más identificado y confiado, provocando una mayor aceptación.

Así, en los últimos tiempos ha demostrado la mejora de habilidades y cualidades como pueden ser la comunicación, autonomía o su desarrollo social y cognitivo, facilitando el acceso a la información y al empleo. Pero para conseguir estos resultados, es necesario evitar que los estudiantes sean espectadores de la tecnología y hacer que se involucren y formen parte de ella, como suceden con las pizarras digitales interactivas.

Estas pizarras digitales interactivas confieren una mayor autonomía e independencia a niños con discapacidad, puesto que carecen de la precisión necesaria para manejar el ratón de un ordenador; así, les permite disfrutar de la experiencia de usar un ordenador exclusivamente con el contacto de sus dedos o manos.

Los ejemplos nos llevan a resaltar que, cuando se piensa en TIC, no se debe pensar en utilizar recursos especiales u orientados a un determinado fin específico; de hecho, la parte física es la menos importante ya que la que tiene mayor relevancia es la parte software. Buscamos trabajar con un dispositivo que no tiene nada de especial y, haciendo referencia a que no es especial, pretendemos transmitir que no está destinado a un tipo de público específico, sino que es de uso generalizado, lo que facilita que la parte más económica y empresarial no deje de lado el diseño y desarrollo de productos que, en el caso de ser adaptados, no le proporcionarían rentabilidad.

Partiendo de esta idea de amplitud de oportunidades que nos ofrecen las TIC, hemos de resaltar que las tecnologías por sí mismas no aseguran el acceso, la participación, la no segregación... Es necesario que las personas sean competentes digitalmente, garantizando el uso eficaz de las tecnologías y por eso estamos aquí hoy, para acercaros a un uso inclusivo de herramientas que posiblemente ya conocéis.

## 2. El conectivismo: una teoría sobre comportamiento social

El conectivismo está orientado a la comprensión del porqué las decisiones se apoyan en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Los principios del conectivismo (Siemens, 2004: s/p) son los que siguen:

- el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones;
- el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados;
- el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos;
- la capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado;
- la alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo;
- la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave;
- la actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje;
- la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

El conectivismo también contempla los retos que muchas corporaciones enfrentan en actividades de gestión del conocimiento. El conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo no tratan de referirse a los retos del conocimiento y la transferencia organizacional.

La integración de modelos de aprendizaje distintos según el uso de las tecnologías en el aula está basada en el proceso de enseñanza aprendizaje que pretende que el niño adquiera más conocimientos aprendiendo mejor o más de lo que aprende normalmente sin el uso de la tecnología. Ese aprendizaje también puede significar que con la tecnología se produce una mayor retención de los conocimientos que pudieren resultar de una lección dada en una clase en la que se utilizaron recursos tecnológicos en el aula. Considero que el aprendizaje significativo está completamente relacionado al uso de la tecnología en el aula cuando este está correctamente aplicado en el proceso de incluirlo en el currículo a través del desarrollo de competencias. A su vez, la teoría del conectivismo y el modelo de aprendizaje en redes son un reflejo de un modelo exitoso en

el intercambio de conocimiento que gracias a las herramientas que la tecnología proporciona se han roto barreras antes impensables.

### 3. La brecha digital

Hemos de comenzar diciendo que desde la implantación de las tecnologías en el contexto social y educativo, se existido la brecha digital. Sin irnos muy lejos en el tiempo, cuando se comienza a utilizar los famosos «acetatos» las «transparencias» en el ámbito docente, ya había profesorado que tenía serias dificultades para incorporarlas en sus dinámicas de aula. Con la incorporación de los ordenadores y proyectores, otro tanto de lo mismo, en muchos casos, la misma transparencia anterior se convertía en diapositiva sin más. Estamos poniendo ejemplos cercanos sobre como en situaciones tan simples se iba abriendo una brecha por el uso de estas llamadas nuevas tecnologías.

Pero estos ejemplos se quedan en meras anécdotas cuando nos queremos referir a como la implementación del mundo digital viene a dificultar la relación social, institucional y genera una nueva forma de analfabetismo: el digital.

Según Cabero, las definiciones o propuestas de aclaración que se han ofrecido sobre ella son diversas, pero de forma sencilla podríamos decir que se refieren a:

La diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a la red, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC. Siendo en consecuencia estas personas marginadas de las posibilidades de comunicación, formación, impulso económico, etc., que la red permite. Y, por tanto, son excluidas y privadas de las posibilidades de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente las nuevas tecnologías nos ofrecen. En otras palabras, esta brecha se refiere a la ausencia de acceso a la red, y a las diversas herramientas que en ella se encuentran, y a las diferencias que ella origina. (Cabero, 2009: 2)

Negroponte también dijo, en este sentido, que:

Mientras los políticos tienen que cargar con la historia emerge en el paisaje digital una nueva generación liberada de muchos viejos prejuicios. Estos niños «digitales» están libres de limitaciones tales como la situación geográfica como condición para la amistad, la colaboración, el juego o la comunidad. La tecnología digital puede ser una fuerza natural que propicie un mundo más armónico. (Negroponte, 1995: 272)

La realidad tangible es que nunca en la historia de la humanidad se habían dado tantas diferencias entre países pobres y ricos, y, lo que es más grave, esto sucede entre colectivos sociales de un mismo país, lo que establece una nueva forma de exclusión: la digital.

En este sentido es sobre el que queremos hacer girar esta idea de brecha digital, desde el momento en que una persona, un colectivo, por el mero hecho de no tener acceso, de no tener los medios técnicos, de no tener la preparación adecuada, se ve en situación de riesgo de exclusión. Poniendo igualmente un ejemplo muy ilustrativo y real. Las nuevas formas de relación de los ciudadanos con la administración pública, sin ir más lejos, la

declaración de la RENTA, cualquier gestión sobre pensiones. Se debe hacer a través de la página web de la institución. Bueno pues ¿qué pasa cuando una persona en concreto no tiene las competencias adecuadas? La respuesta puede ser obvia.

Pero, además del tema relacional, podemos hablar de los medios: acceder a Internet aún sigue siendo caro y limitado a zonas. Y en cuanto a medios, aún dada la proliferación de recursos, teléfonos inteligentes (curiosa la denominación), Tablet, etc., no están al alcance de todos (por su precio)

Y, finalmente, el tema formativo. Internet en sí mismo no es peligroso, pero sí que lo son los usos no adecuados por falta de una formación en ese sentido. Cuando se comenzó la implantación de las tarjetas de crédito, hubo un fenómeno de endeudamiento casi general. No pagar con dinero efectivo daba la sensación de menos gasto, era más fácil gastar. Con internet pasa algo similar, primero por la ausencia de presencia física, parece que nos escondemos detrás de la pantalla, «no se nos ve la cara», la sensación de anonimato que no es tal. Pues bien, ante estas situaciones la respuesta es clara: educación, formación, preparación.

Por tanto, la brecha digital no cabe entenderla solo como una ausencia de medios, como el no acceder a Internet, sino también, y en un muy alto porcentaje, como carecer de una formación adecuada para interactuar con este medio.

En definitiva, podemos encontrar dos líneas o tendencias cuando hablamos de *brecha digital* (Cabero, 2009):

- Por una parte, los que opinan que la situación deviene por la ausencia de infraestructuras, telecomunicaciones e informáticas;
- por otra, un tanto más real, indica que el problema es más de desigualdad social y económica. Cabero (2009) llega incluso a afirmar que es similar a la que se produce entre términos de sanidad entre países ricos y pobres.

Desde el ámbito de la educación social nos interesa más esta segunda visión y será la vía desde la que se deben proponer las acciones y medios para reducir esa distancia.

Centrándonos en la vía de la llamada «alfabetización digital», esta se debe enfocar, al menos, en tres frentes:

- Manejar los medios y recursos tecnológicos;
- tener actitudes positivas y realistas para su uso;
- saber evaluar sus mensajes y sus necesidades de uso.

En definitiva, la población en general, y la vulnerable en particular, debe estar en disposición ante el mundo digital de:

- vivir y desenvolverse en este nuevo espacio (Echavarría –2002– lo denomina *tercer espacio*);
- tomar la iniciativa y ser creativo para la resolución de problemas;
- reunir, discernir y organizar hechos e informaciones;

- realizar comparaciones sistemáticas y lógicas;
- indagar sobre nuevas soluciones a nuevos problemas.

Debemos asumir que son necesarias nuevas competencias para poder interaccionar con el medio, con otras personas y especialmente con la información, para hacer frente entre otras cuestiones a la llamada *infoxicación* (Cornella, 2000),

#### **4. De las TIC a las TAC**

Quizá llega el momento de realizar esta matización para seguir profundizando en la brecha digital y su relación con la respuesta socioeducativa.

Nos apoyamos para realizar esta afirmación en opiniones y tendencias recientes que nos llevan a plantear la distinción entre *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) y *tecnologías para aprender y conocer* (TAC).

Ideas como las de Schank (2009) sobre *learning by doing* ('aprender haciendo'), las de Deterding (2011) y Zichermann (2012) sobre *gamificación* o las de Bergman y Sams (2014) sobre *flipped learning* ('Dale la vuelta a tu clase') nos inspiran a pensar en esta evolución, que no sustitución.

Efectivamente, el punto de partida el origen está situado en las TIC, pero cuando hacemos uso de ellas con una finalidad formativa, educativa, debemos hablar de TAC, ya que uso no es comunicarse o informarse, sino conocer y aprender por efecto de esa reflexión sobre el conocimiento.

Veámoslo con un ejemplo. Un teléfono móvil, un *smartphone*, indudablemente tiene una función básica que es comunicarse, pero con la incorporación de nuevas funcionalidades este supera ese uso convirtiéndose en una herramienta para estar informado, leer la prensa. Hasta ahí, cumple bien la función de TIC. Pero ¿qué pasa cuando un profesor en el aula pide a sus alumnos que busquen en sus teléfonos quién fue el autor de la teoría del conectivismo? En ese momento no les está pidiendo que se comuniquen, que se informen, sino que indaguen, que busquen, que investiguen, que localicen información para aprender sobre esa teoría. Podría profundizar en el ejemplo, pero la idea tratar precisamente de constatar cómo junto a funciones tradicionales, hay otras que bien aprovechadas nos ponen en sintonía con ese llamado Mundo digital para aprender.

Precisamente, en el doble sentido que tiene la competencia digital como aprendizaje en sí mismo de la tecnología digital y como medio para otros aprendizajes.

#### **5. Aportaciones metodológicas desde las TIC (TAC) en la respuesta socioeducativa**

En este apartado queremos focalizar la atención en recurso de índole práctica que no pueden situar ante ejemplos prácticos de la respuesta socioeducativa ante grupos vulnerables. No queremos hacer un amplio catálogo que quedaría desfasado casi de

inmediato dada la evolución que día a día tiene este campo. Solo mostrar algunos ejemplos genéricos sobre la aplicación de los recursos con un carácter general.

### ***Flipped learning* ('Dale la vuelta a tu clase')**

Bergman y Sams (2014) publican sus experiencias de trabajo en el aula bajo un formato que, apoyándose en TIC, tratan de generar un importante cambio en las tradicionales secuencias didácticas. El llamado *flipped learning* consideramos ha sido mal traducido como *aprendizaje invertido* que, aun siendo la traducción literal, no responde adecuadamente al modelo que se propone. Entendemos que no se trata de «aprender al revés» se trata como apuntábamos de una modificación en cuanto a las dinámicas del aula.

Se apoya en planteamientos ya tradicionales, como trasladar la responsabilidad del aprendizaje al alumnado (Nisbet, 1997; Monereo, 1998; Ortiz y Salmerón, 2005; Rodríguez y Ortiz, 2013), así como en los procesos de autorregulación de los aprendizajes (Pintrich, 2010; Rodríguez y Ortiz, 2013).

¿Qué proponen Bergman y Sams (2014)? Como decimos, un cambio sustancial en las dinámicas y secuencias apoyándose en la cultura digital que marca la sociedad actual.

Esta propuesta sería:

1. El docente plantea una temática a trabajar, la presenta y la encuadra dentro del sistema de conocimientos sociales, resaltando su importancia y relevancia.
2. Propone el visionado de materiales digitales, que pueden ser películas, pequeños cortos, una serie de viñetas, etc. Cada alumno visionará en casa u otros espacios de forma individual este material. Se propiciará una reflexión personal e individual, especialmente orientada a plantearse qué preguntas e incógnitas le sugiere el material.
3. Al día siguiente, en clase, trabajando en grupo, debatirá con sus compañeros/as en pequeño grupo el material, poniendo en común tanto sus reflexiones como sus cuestionamientos.
4. En un momento siguiente y ya en gran grupo, se socializarán esas reflexiones y cuestiones, que podrán ser resueltas por otros grupos y, llegado el caso, por el docente.
5. A modo de cierre, el docente sintetizará lo tratado incidiendo en aquellos aspectos que no se conocía y ahora sí, estableciendo de nuevo conexiones entre la realidad y lo aprendido y proponiendo nuevas tareas de investigación que sirvan, por una parte, para profundizar en el tema y por otra, como motivación para el siguiente bloque a tratar.

Podemos afirmar que:

- *Dale la vuelta a tu clase* no es:
  - ver vídeos u otro material digital;

- modalidad de *un B-learning*, a distancia con apoyo a la docencia (multimodal);
- un trabajo libre y sin estructura;
- alumnado trabajando de forma aislada.
- *Dale la vuelta a tu clase* sí que es:
  - cambiar las dinámicas y secuencias didácticas;
  - propiciar la autorregulación de los aprendizajes;
  - fomentar las estrategias de aprendizaje que cada alumno pondrá en marcha para sus aprendizajes;
  - fomentar el trabajo cooperativo;
  - cambios en el rol del docente, siendo un motivador, dinamizador, orientador, fuente de recursos;
  - facilita el compromiso de alumnado y profesorado;
  - permite el uso variado y combinado de distintos medios y recursos de aprendizaje;
  - permite una mayor adecuación a cada ritmo de aprendizaje del alumnado.

En este modelo el profesor ya no es el «sabelotodo» un modelo de cátedra de sabiduría, adquiriendo un nuevo rol de facilitador, dinamizador, orientador, que propone problemas para ser resueltos entre todos/as, usando para ello una gran variabilidad de medios y recursos, centrando en el alumnado y el desarrollo de sus competencias.

Como vemos, esta visión del trabajo en el aula es claramente de orientación constructivista, que persigue que el alumnado desde su iniciativa, su responsabilidad, su acción su autorregulación, se convierta en el auténtico protagonista de sus aprendizajes, permitiendo a su vez distintos ritmos de aprendizaje, propiciando finalmente aprendizajes significativos, esto es, conectados a la vida real. Se aspira a conseguir una mayor implicación del alumnado, así como un mayor nivel de implicación.

En definitiva, *dale la vuelta a tu clase* contribuye a los siguientes aspectos:

- Mayor participación del alumnado;
- mejores logros de aprendizaje;
- mayor motivación del alumnado;
- mayor satisfacción en el profesorado;
- mejora en el trabajo en equipo del profesorado;
- autorregulación de los aprendizajes;
- desarrollo de estrategias de aprendizaje del alumnado.

### ***Learning by Doing***

También se conoce como *enseñanza orientada a la acción* (Dewey, 1910; Kilpatrick, 1910) o *aprender haciendo*. Y, por supuesto, aprender haciendo en el mundo digital. Son algunas ideas que nos ayudan a introducirnos en esta propuesta que Robert Schank (2013: 5) hace cuando afirma que «el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender

no cuando alguien quiere enseñar». Retomando la idea de Dewey, «lo importante es lo que haga el estudiante, más que lo que haga el profesor».

Schank (2013) afirma que hay varios errores frecuentes en la enseñanza universitaria:

- El profesorado cree que el alumnado tiene interés por aprender lo que el profesor les quiere enseñar;
- se da preponderancia a la memorización como estrategia de aprendizaje;
- se evalúa en función de lo que el profesor considera que es importante que sepan los estudiantes, en lugar de lo que sepan hacer.

Como respuesta, este autor propone realizar acciones-simulaciones de aprendizaje cercanas a la realidad. La orientación de esta propuesta se inclina hacia que el alumnado aprenda a hacer lo que deberá hacer en la vida real, tanto a nivel profesional como personal. La actividad despierta el interés del alumnado y estimula su curiosidad a la vez que le prepara para adquirir las destrezas y habilidades para su desenvolvimiento social y laboral.

Por tanto, desde el docente se deben proponer acciones que:

- permitan al estudiante desarrollar habilidades que se quiere que adquieran, siempre bajo la mediación del profesor;
- adjudiquen al estudiante un rol dentro de la actividad de modo que se responsabilice al realizarla;
- fomenten en el estudiante actitudes como la iniciativa, la creatividad, la constancia, la disciplina, el compromiso, la colaboración, etc.;
- proporcionen al estudiante la ayuda personal que necesite para potenciar sus fortalezas y corregir sus debilidades.;
- desechen el aprendizaje basado en la memorización y repetición y se opte por un aprendizaje basado en el razonamiento y la experimentación;
- tengan en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Tratando de trasladar las propuestas de Schank (2013) a la práctica, recogeremos a continuación dos propuestas ya tradicionales que cabe englobar como grandes métodos del aprendizaje cooperativo y que responden fielmente a las ideas del autor. Nos referimos al aprendizaje basado en problemas y al método del caso.

### **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**

El camino que recorre el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar bajo la modalidad de aprendizaje basado en problemas (ABP). Mientras que tradicionalmente antes de nada se expone la información, y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de una situación real (que de forma resumida llamaremos problema, para mantener la generalidad), en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y, finalmente, se regresa al problema. En el recorrido que viven los estudiantes desde el

planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera cooperativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas de carácter transversal, y de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. El aprendizaje basado en problemas, y su variante aprendizaje basado en proyectos, es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de educación superior del mundo occidental en los últimos años.

Para aplicar este método, se suele seguir la secuencia que se indica a continuación, en un proceso que tiende a desarrollarse en las mismas cuatro fases:

1. Primera fase: se plantea a los estudiantes un problema real de su ámbito profesional y se les pide que trabajen en pequeños grupos. Basándose en el conocimiento que ya poseen, se les pide que definan y delimiten el problema y que organicen las ideas y el conocimiento que pueden relacionar con él. Cuando ya no pueden avanzar más con sus propios conocimientos, deben determinar qué competencias y nuevos conocimientos necesitan para encontrar una solución al problema y dónde los pueden obtener.
2. Segunda fase: corresponde al estudio autodirigido, que no está organizado por el tutor, sino por el propio grupo, que determina las tareas que deben distribuirse y quién se encargará de llevarlas a cabo. Los estudiantes acuerdan con el tutor el tiempo que se les asignará para esta fase. Asimismo, deberá facilitárseles todos los medios de que se disponga para alcanzar su objetivo, como acceso a la información, salas de reunión, etc.
3. Tercera fase: los alumnos se reúnen para examinar y aplicar la información obtenida, mejorar su comprensión del problema y buscar diversas soluciones. A su vez, deben determinar qué nueva información necesitarán o qué preguntas quedaron sin respuesta. Asimismo, han de examinar su labor a fin de evitar errores al trabajar sobre otras situaciones, y elaborar conceptos y establecer conductas que puedan extrapolarse a nuevos problemas.
4. Cuarta fase: los estudiantes se autoevalúan en relación con diversos aspectos, tales como su capacidad de solución de problemas, los conocimientos adquiridos y el aprendizaje del estudio autónomo. Además de estas evaluaciones individuales, los compañeros ofrecen comentarios. Los tutores participan en esta fase evaluando a cada miembro del grupo durante la misma sesión. Si lo desean, los grupos pueden, además, planear actividades adicionales para complementar su aprendizaje.

## **Método del caso**

El método del caso, como método activo de aprendizaje, parte de la descripción de una situación real, que suele tener que ver con una decisión, un desafío, una oportunidad, un

problema o cualquier otra cuestión, afrontada por un grupo de alumnos en un aula o entorno de aprendizaje concreto, y en un momento determinado.

A través del caso, el alumno es llevado a un escenario para identificar, analizar, valorar, decidir, resolver...; en definitiva, para posicionarse respecto a lo que en el caso se describe, teniendo en cuenta las distintas dimensiones que conforman esa realidad, generalmente compleja. Dicho de otro modo, un buen caso es aquel que describe un gran problema o dilema que el alumno debe resolver y para el que, como en la vida real, no suele existir una única solución. Además, a través de la experimentación con un caso, el alumnado, debe actuar asumiendo dos limitaciones que nuevamente le conectan con la realidad: limitación de información disponible y de tiempo para tomar la decisión.

El método del caso asume que los alumnos poseen, en cierto modo, un conocimiento intuitivo de la realidad que, de forma guiada, supone la base para construir marcos conceptuales desde los que pasar a la acción. Para ello, las competencias implicadas en el manejo de la información, en primer lugar, y la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adaptadas, y en segundo lugar, proporcionan un contexto óptimo desde el cual conseguir una serie de objetivos de aprendizaje:

- Analizar la información disponible: ordenación, tratamiento y simplificación de los datos, detección de su relevancia, identificación de la información necesaria no disponible, etc.;
- generar alternativas en el proceso de toma de decisiones y argumentar posicionamientos;
- desarrollar la posible implementación/acción en función de la decisión adoptada;
- evaluar las posibles consecuencias y/o impacto de la acción;
- estar abierto a otras perspectivas y ser capaz de adoptar decisiones a través del consenso grupal;
- desarrollar la capacidad de síntesis, produciendo nuevas combinaciones no evidentes con anterioridad (implica originalidad y creatividad);
- ayudar al alumno a enfrentarse a situaciones ambiguas;
- permitir al alumno «experimentar» con situaciones reales evaluando distintas alternativas de acción.

Es fácil confundir un caso con un ejemplo, una anécdota, un problema, etc. Incluso un caso real debe cumplir unos requisitos básicos:

- Se trata de un hecho real que ha sido ratificado por sus protagonistas, en un entorno, institución, empresa, etc. También real; que además se plasma en un documento que relata lo sucedido y que puede variar en cuanto a su extensión, organización de la información, complejidad conceptual a la que se refiere, etc., y que puede haber sido redactado por el propio profesor o solicitado a un banco de casos.
- Normalmente, tiene material de información complementaria (ilustraciones, gráficos, anexos, tablas...) que trata de responder con eficacia a ciertos fines

pedagógicos, como son:

- Estimular el interés o curiosidad por un tema;
- familiarizar a los alumnos con un tema novedoso;
- transmitir hechos o información esenciales;
- mejorar la comprensión de teorías y sus aplicaciones;
- desarrollar el pensamiento crítico,
- mejorar la capacidad de análisis, organización y síntesis de la información;
- analizar un proceso de toma de decisiones;
- conseguir cambios de actitud (hacia un tema) por parte de los alumnos;
- desarrollar competencias sociales (como saber escuchar, abrirse a otras perspectivas, respetar opiniones de otros...);
- potenciar la autoconfianza y seguridad en la expresión de las propias ideas.

Por todo ello, puede haber tantos tipos de casos como objetivos de aprendizaje. Los más utilizados son:

- *Caso problema* o *caso decisión*: el caso termina con la descripción del dilema final, normalmente en forma de pregunta o puntos suspensivos. Los alumnos asumen el papel de la persona que debe decidir en el caso real.
- *Caso evaluación*: se presenta un hecho pasado con la descripción del impacto y/o consecuencias de la decisión adoptada. El objetivo del estudio del caso será valorar dicha acción. Puede seguirse con la generación de otras posibles alternativas, si bien, en esta ocasión puede no saberse con certeza el resultado.
- *Caso ilustración*: se trata de una ejemplificación de la temática que se esté tratando en ese momento en la asignatura.

En definitiva, en muchos casos son problemas de solución múltiple y se trata no tanto de encontrar la mejor solución sino de debatir y trabajar sobre un caso concreto, que a la vez sirve de base para la reflexión colectiva.



# Referencias bibliográficas

- Abalo, V.; Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Aguilar-Rivera, M. C.; Gámez-Guadix, M. (2013). «Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios». *Revista de Psicología y Educación*, 8(1): 89-108.
- Aguilera, A.; Mendoza, M.; Racionero, S.; Soler, M. (2010). «El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1): 45-56. Disponible en: <[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1268689288.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf)> (visitada: 25/11/13).
- Aguirre Pérez, C.; Vázquez Molini, A. (2004). «Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3): 1-26. Disponible en: <[http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Comunicacion\\_y\\_Lenguaje](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Comunicacion_y_Lenguaje)> (visitada: 12/11/13)
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). «Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England». *International Journal in Inclusive Education*, 10(4): 295-308.
- Ainscow, M.; Sandill, A. (2010). «Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership». *International Journal of Inclusive Education*, n14(4): 401-416.
- Aladis (2003). *La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la ALADI*. Disponible en: <<http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/vestudiosydocumentosweb/169F2E26BFC7A23C03256D74004D6C>> (visitada: 1/12/2003).
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez-García, D.; Núñez, J. C.; Dobarro, A.; Rodríguez, C. (2012). «Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP)». *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2): 1-17. Disponible en: <<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9803>>
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- ANECA (2005). *Libro blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). «Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar». *Revista de Innovación Educativa*, 21: 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). «Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo». *Revista Educatio XXI*, 30(1): 25-44.
- Arnaiz, P. et al. (2006). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales: para Educación Secundaria*. Murcia: Servicio de publicaciones Consejería de Educación y Cultura.
- Arnaiz, P.; Guirao, J. M.; Garrido, C. F. (2007). «La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/71/197>>
- Arnaiz, P.; Castro, M.; Martínez, R. (2008). «Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria». *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Diversidad*, 69: 35-59.
- Arnaiz, P.; Guirao, J. M. (2014). «Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos». *Siglo Cero, Revista española sobre discapacidad intelectual*, 45(4): 22-47.

- (2015). «La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva». *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1): 45-101.
- Ávila, O. (2007). «Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades». En: Baquero, R.; Diker, G.; G. Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bank Mikkelsen, N. E. (1975). «El principio de normalización». *Rev. Siglo cero*, 37.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Berrueto, P. P. (2006). «Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad». *Padres y Madres de Alumnos*, 88: 21-24.
- Bergman, J.; Sams A. (2014). *Flipped Learning: Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Berry, J.W. (1990). «Psychology of acculturation». En: Berman, J. (ed.). *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (págs. 457-488). Lincoln: University of Lincoln.
- Berry, J.W.; Kim, U.; Power, S.; Young, M.; y Bujaki, M. (1989). «Acculturation attitudes in plural societies». *Applied Psychology*, 38: 185-206.
- Biencinto, C.; González, C.; García, M.; Sánchez, P.; Madrid, D. (2009). «Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1): 1-36. Disponible en: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm)>
- Bisquerra, R. (2005). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bolívar, A.; López, L. (2009). «Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3): 51- 78. Disponible en: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>>
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en: <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>>
- Booth, T.; Ainscow, M.; Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Bourhis, R. Y.; Moise, L.; Perreault, S.; y Senécal, S. (1997). «Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach». *International Journal of Psychology*, 32: 369-386.
- Brenes, F. (2006). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*. Costa Rica: EUNED.
- Buisán y Marín (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.
- Bunchball, (2010). *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behaviour (white paper)*. Disponible en: <<http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>>. (visitada 12/12/2016).
- Burke, B. (2011). *Innovation Insight: Gamification Adds Fun and Innovation to Inspire Engagement*. Cambridge: Gartner Group.
- Cabero, J. (2009). «La brecha digital». *Revista de Educación Inclusiva*, 2: 25-45.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación*. Madrid: IFIJE, Ministerio de Educación.
- Calvo, A.; Martínez, A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Bilbao: Praxis.
- Camilloni, A. (1998). «La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran». *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, págs. 67-92. México: Paidós.
- Carrión, J. J. et al. (2002). «Una aproximación a la investigación en Educación Especial». *Revista de Educación*, 327: 225-248.
- Carrión, J. J.; Gázquez, J. J.; Pérez Fuentes, M. C. (2015). «Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales en adolescentes». *Revista de psicodidáctica*, 20(2): 321-337.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional*. Buenos Aires: Aique.
- Casar, L. S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña* (tesis doctoral inédita). A Coruña. Universidad de A Coruña.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior Didáctica y currículum*. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall.
- Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006a). *Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for inclusion*. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado. Disponible en: <[http://www.cepalcala.org/upload/recursos/\\_28\\_03\\_08\\_12\\_15\\_55.pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_28_03_08_12_15_55.pdf)>
- (2006b). *Cuestionario: Hacia una escuela inclusiva. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado*. Disponible en: <[http://www.cepalcala.org/upload/recursos/\\_20\\_11\\_08\\_12\\_53\\_51.pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_20_11_08_12_53_51.pdf)>
- CERMI (2004). *La protección de las situaciones de dependencia en España*. Madrid: CERMI.
- Chadwick, C. (1990). *La tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

- CNREE (1991). *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: CNNE.
- (1993). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: CNEE.
- Colardyn, D.; Bjornavold, J. (2004). «Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States European». *Journal of Education*, 39(1): 69-89.
- Costelo, S.; Boyle, C. (2013). «Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education». *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>>
- Cronbach, L. J. (1951). «Coefficient alpha and the internal structure of tests». *Psychometrika*, 16(3): 297-334. Disponible en: <[http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha\\_Cronbach.pdf](http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/alpha_Cronbach.pdf)>
- D'Agostino, G. (2005). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. Costa Rica: EUNED.
- De la Orden, A. (2004). «Nuevos horizontes en la Investigación Educativa». *Bordón*, 56(1): 117-141.
- De Miguel, M. (1988). «Paradigmas de la investigación educativa española». En: Dendaluce, I. (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Duarte, J. (2003). «Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte>> (visitada: 03/12/13)
- Duk, C. (2007). «Inclusiva». Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e): 188-199. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025027.pdf>>
- Escudero, J. M. (2009). «Fracaso escolar y exclusión educativa» (editorial). *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3): 3-9. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>>
- Escudero, J. M.; Martínez, B. (2011). «Educación inclusiva y cambio escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55: 85-105.
- Fernández, S. (1989). «Formación de docentes de necesidades educativas especiales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6: 627-647.
- Fernández-Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Figueredo Canosa, V.; Ortiz Jiménez, L. (2014). «Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía». *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2): 160-179.
- Fundora Simón, R. (1999). «El diagnóstico pedagógico: como método científico del trabajo docente-educativo». *Revista Con Luz Propia*, 6.
- Galo de Lara, C. M. (1992). *Evaluación del Aprendizaje*. Guatemala: Piedra Santa.
- Galve, J. L. (2005). *Análisis crítico y valoración de la evaluación psicopedagógica y la elaboración de informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica. La búsqueda de la calidad educativa*. Curso de formación de Orientadores y Departamentos de Orientación de Cádiz. Cádiz: Centro de Profesorado de Cádiz.
- Gañé, T. M.; Briggs L. J. (1992). *La planificación de la enseñanza, sus principios*. México: Trilla.
- García, C. (1993). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximación y procedimiento*. Salamanca: Amarú.
- García, V. (1995). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. España: Rialp S. A.
- García-Cueto, E.; Pedrosa, I.; Suárez-Álvarez, J.; Robles, A. (2013). «Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida». *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2): 1-11. Disponible en: <<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9972/9688>>
- Garrido, J. (1999). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Gibson, R. (2011). *Show gamification some love* (en desarrollo). Disponible en: <<http://www.develop-online.net/opinions/show-gamification-some-love/0117872>> (visitada: 21/12/2016)
- González Manjón, D. (2002). *Las dificultades de aprendizaje en el aula*. Barcelona: Edebé.
- González Maura, V. (2009). «Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable». *Revista Iberoamericana de Educación*, 51: 201-220.
- González, E. (1999). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- Grahan, L. J. (2007). «Speaking of “Disorderly” Objects: A poetics of pedagogical discourse». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1): 1-20.
- Granados García-Tenorio, P. *Diagnóstico Pedagógico (Aprendizajes Básicos, Factores Cognitivos y Motivación)*. Madrid: Dykinson.
- Granados, P. (2003). *Diagnóstico pedagógico..* Madrid: UNED.
- Guirao, J. M. (2012). *Auto-evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (tesis doctoral). Universidad de Murcia. Disponible en:

- <<http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>>
- Guirao, J. M.; Arnaiz, P.; Garrido, C. F. (2013). *ACADI: Un sistema de indicadores para la mejora educativa de los centros ante la diversidad del alumnado*. Comunicación en I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia, 23-25 de mayo de 2013. Murcia: Universidad de Murcia
- Huerta, F. C. (1994). *Enfoques y Principios Metodológicos de la Evaluación*. México: Trilla.
- Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos u técnicas*. Madrid: Pearson.
- INE (2001). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999* (avance de resultados, datos básicos). Madrid: INE.
- (2002). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, 1999* (resultados detallados). Madrid: INE.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (2005). *Libro Blanco de la Atención a las Personas en situación de Dependencia en España*. Madrid: IMSERSO.
- Jiménez Lara, A.; Huete García, A. (2002). *La discapacidad en cifras*. Madrid: IMSERSO.
- (2003). *La discapacidad en España. Aproximación desde la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Johnson y Johnson (2014). *La evaluación del aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.
- Kerlinger Fred, N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Kyriazopoulou, M.; Weber, H. (ed.) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible en: <<http://www.europeanagency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-forinclusive-education-in-europe/indicators-ES.pdf>>
- La Belle, T. (1982). «Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective in Lifelong Learning». *International Review of Education*, 2(28): 159-175.
- La Forcade, P. D. (1976). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-99).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207. León, M. J. (2012).
- López López, M. (coord.) (2005). *Familia y Dependencia, Nuevas Necesidades, Nuevas Propuestas*. Madrid: Nebraska Press.
- López-Cepero, J.; Rodríguez-Franco, L.; Rodríguez-Díaz, F. J.; Bringas, C. (2013). «Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española». *Revista Electrónica de Mitología Aplicada*, 8(1): 1-16. Disponible en: <<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/article/view/9826/9583>>
- Lou, M.; López, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Malagón, G. (2006). *La evaluación y las competencias en el jardín de estudiantes*. México: Trillas.
- Marchesi, A. (2008a). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2008b). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1990). «Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales». En: Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación III*. Madrid: Santillana.
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (eds.) (1997). *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.; Durán, D.; Giné, C.; Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <<http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>>
- Marí Mollá, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Martinell, A. (1997). *Discurso con motivo de la graduación de la primera promoción de educadores sociales de la Universidad de Girona*. Girona: Universidad de Girona.
- Martínez Arias, R. (2005). *Psicometría: Teoría de los tests Psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez González, R. A. (1993). *Diagnóstico pedagógico. Fundamentos teóricos*. Oviedo. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Martínez Minguélez, M. (1999). «Criterios para la superación del debate metodológico «cuantitativo/cualitativo»». *Revista Interamericana de Psicología*, 33(1): 79-107.

- Martínez, F. (2002): «TIC y globalización». En: Aguiar, M.V. *et al.* (coords.). *Cultura y educación en la sociedad de la información* (págs. 47-59). La Coruña: Netbiblo.
- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares. Materiales curriculares para la educación primaria*. Madrid: Servicios de publicaciones del MEC.
- (1994a). *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC.
- (1994b). *La educación especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Módulo de Aprendizaje*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- Mithaug, D.; Agran, M.; Martin, J.; Wehmeyer, M. L. (2003). *Self-Determined Learning Theory. Construction, Verification and Evaluation*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Molina, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- (1997). *El método, II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Negroponte, N. (1995): *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 26-10-02).
- Orellana, M. F.; Bowman, P. (2003). «Cultural diversity research on learning and development: Conceptual, methodological, and strategic considerations». *Educational Researches*, 23(5): 26-33.
- Ortiz Jiménez, L.; Sánchez Palomino, A; Figueredo Canosa, V. (2015). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado para la atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Almería: Universidad de Almería.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Panchon, C. (1998). *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona. Dulac.
- (2001). *Estudio del perfil profesional en el ámbito de la educación social*. Barcelona: Dulac.
- Parrilla, A. (coord.) (2010). «Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora». En: Manzanares Moya, A. (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (págs. 267-314). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Pastor Homs, M. I. (1999). «Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica». *Revista Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 11: 183-215
- Peñafiel, F. *et al.* (1998). *Cómo intervenir en Educación Especial. Resolución de casos prácticos*. Granada: Adhara.
- Peralta, M. F. (2008). «Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos». *Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 151-166.
- Peralta, F.; González-Torres, M. C. (2009). «El movimiento hacia la autodeterminación personal: antecedentes y estado actual». *15º Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea, 181-188.
- Pérez Bueno, L. (2005). «La configuración de la autonomía personal y la necesidad de apoyos generalizados como nuevo derecho social». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Asuntos Sociales*, 60: 35-46.
- (2006). «La discapacidad y las situaciones de dependencia en cifras: aproximación conceptual y estadística. Niveles actuales de protección y modelos europeos». *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 65: 25-36.
- Pérez Juste, R.; García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G.; Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2006). «Qué es la Animación Sociocultural». *Epistemología y Valores*. Madrid: Narcea.
- Plessis du, P. (2013). «Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education». *De Jure*, 46(1): 76-93.
- Porras, R. (2006). *Atención a la diversidad: organización escolar y perspectiva del profesorado*. VI Encuentro estatal de atención a la diversidad. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Querejeta González, M. (2004). *Discapacidad/ Dependencia. Unificación de criterios de valoración y clasificación*. Madrid: IMSERSO.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE 31-7-03).
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.

- Rodríguez Espinar, S. (1985). «Modelos de investigación sobre el rendimiento académico». *Revista de Investigación Educativa*, 3(6): 284-303.
- Rodríguez Rodríguez, P. (2006). *El sistema de servicios sociales español y las necesidades derivadas de la atención a la dependencia*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Rojas, E. (2010). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de hoy.
- Rothgerber, H.; Worchel, S. (1997). «The view from below: Intergroup relations from the perspective of the disadvantaged group». *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 1191-1205.
- Salmerón, H. (coord.) (1997). *Evaluación diagnóstica*. Granada: Gedisa.
- (1998). *El diagnóstico en educación*. Granada: Imp. Ave Maria.
- Salmerón, H. et al. (2010). «Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2): 308-319.
- (2017). «The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning». *Revista de Investigación Educativa*, 35(2): 353-369.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). «Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación». *Revista Docencia e Investigación*, 21: 203-225.
- Sánchez, A.; Torres, J. A. (2002). *Educación Especial. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: CCS.
- Sánchez, M.; García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Santos, Rego, M. A. (2010). *Políticas educativas y compromiso social*. Madrid: Octaedro.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.
- Sarmiento, J. A.; Ocampo, C. I. (2004). «La orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2): 373-389.
- Sarramona, J.; Vázquez, G.; Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Schank, R. (2013). *Enseñando a pensar*. Barcelona: Erasmus.
- Selvini Palazzoli, M. et al. (1993). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Sequel Project: Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes (2004). *Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning*. ScienTer-MENON Network. 1-55.
- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age* [en línea]. Disponible en: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>
- Smitter, Y. (2006). «Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal». *Laurus Revista de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 12(22): 241-256. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>> (visitada: 25/11/13)
- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en Educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Stainback, S. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Strauss, A. (1936). *Introducción al estudio de la pedagogía terapéutica*. Barcelona: Labor.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Sursock, A. (2010). *Trends 2010: a decade of change in european higher education*. Bruselas: UE.
- Tejedor, F. J. (1988). «El soporte estadístico en la investigación educativa». En: Dendaluce, I. (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (págs. 228-244). Madrid: Narcea.
- Torres, R. (2001). «Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje». *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona Forum 2004, 5-6 de octubre 2001. Disponible en: <[http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades\\_y\\_aprendizaje.pdf](http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf)> (visitada: 25/11/13)
- Trilla, J. (1988). «Animación sociocultural, educación y educación no formal». *Educación*, 13: 17-41.
- Trilla, J.; Gros, B.; López F.; Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel.
- Ucar, X. (1996). «Los estudios de Educación social y la animación sociocultural». *Claves de Educación social*, 2: 18-27.
- UDS Estatal De Educación (2009). *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. Madrid: FEAPS. Disponible en: <[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19166/reine\\_inclusion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19166/reine_inclusion.pdf)>
- UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- (1983). *Terminología de la educación especial*. París: Iberdata.
- (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

- (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. «Llegar a los marginados*. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>>
- UNESCO/MEC (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad*. Madrid: MEC.
- Vázquez, G. A. (1998). «La educación no formal y otros conceptos próximos». En: Sarramona, J.; Vázquez, G.; Colom, A. (eds.). *Educación no formal*. Madrid: Ariel Educación.
- Verdugo Alonso, M. A. (2009). «El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida». *Revista de Educación*, 349: 23-43.
- Waldron, N. L.; Mcleskey, J. (2010). «Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform». *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1): 58 -74.
- Warnock, H. M (1978). *Report of the committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Wehmeyer, M. L. (2009). «Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión». *Revista de Educación*, 349: 45-67.
- Worchel, S. (1999). *Written in blood: Ethnic identity and the struggle for human harmony*. Nueva York: Worth.
- Zichermann, G. (2012). *Gamification: Innovation and the Future*. Nueva York: Worth.



# Índice de tablas y figuras

- Figura 1. Posición dinámica del sujeto ante la vulnerabilidad social.
- Tabla 1. Enfoques y visiones sobre la vulnerabilidad.
- Figura 2. Composición general del colectivo vulnerable.
- Tabla 2. Perfil de la población en situación de riesgo.
- Tabla 3. Factores e indicadores.
- Tabla 4. Comparativa de modelos.
- Tabla 5. Modelo emergente.
- Figura 3. Evolución de la tasa general de dependencia en España (datos de 2017).
- Figura 4. Modelo de aculturación psicológica de Berry (1990).
- Figura 5. Modelo ampliado de aculturación relativa.
- Figura 6. Modelo dinámico de aculturación.
- Figura 7. Principales hitos en la atención a la diversidad.
- Figura 8. Propuesta modelo de diagnóstico.
- Figura 9. Proceso de evaluación en casos de dependencia.
- Figura 10. Proceso de elaboración del PIA.
- Figura 11. Ámbitos de actuación.



## Presentación

### 1. Vulnerabilidad discapacidad y dependencia

#### Resumen

#### 1. Evolución terminológica: del individuo al grupo vulnerable

Grupos vulnerables: configuración y dimensión

#### 2. Discapacidad

Dimensión social

Concepto de *persona con discapacidad*

Modelo de la diversidad funcional

#### 3. Dependencia: conceptos y tipologías

Algunas visiones o concepciones sobre dependencia

#### 4. Procesos de aculturación en personas con discapacidad y/o dependencia

Modelo de aculturación de Berry

Modelo interactivo de Bourhis, Perreault y Senecal

Modelo de Piontkowski

Modelo MAAR

Modelo dinámico de aculturación

### 2. Educación para todos: Evolución histórica y conceptual

#### Resumen

#### 1. El movimiento por una educación inclusiva: evolución histórica

Del modelo clínico al modelo pedagógico

Inclusión educativa

#### 2. Educación Para todas las Personas (EPT)

La importancia de definir qué se entiende por *educación básica*

Necesidades de aprendizaje básicas: competencias básicas

#### 3. Diseño Universal de Aprendizaje

### 3. El proceso de diagnóstico en el ámbito de la discapacidad y/o dependencia: Evaluación de los casos

#### Resumen

#### 1. Diagnóstico en el ámbito de la respuesta socioeducativa

Características del diagnóstico

Propuesta de un modelo de diagnóstico en el ámbito socioeducativo

Características del modelo

#### 2. Evaluación en contextos formales: el informe psicopedagógico

Procedimientos, técnicas e instrumentos

Profesionales implicados en el informe psicopedagógico

3. Evaluación de los casos de dependencia

Cómo se desarrolla el procedimiento

Revisión del PIA

4. Respuesta educativa en los ámbitos formal y no formal

Resumen

1. Respuesta socioeducativa en contextos formales

¿Lecho de Procausto?

Vías o ámbitos de actuación

Concretando las respuestas

Medidas de acceso

Medidas organizativas generales

Medidas organizativas en el aula

Medidas curriculares

Medidas extraordinarias: centros específicos, aulas hospitalarias, ATAL, FPB

2. Respuestas socioeducativas en el ámbito no formal

Calidad de vida: sistema de bienestar

Pilares básicos del estado de bienestar

La educación en este contexto

Recursos para el apoyo social de personas con discapacidad y/o dependencia

Los actores sociales en la respuesta socioeducativa

Recursos de apoyo para el bienestar social

Centros ocupacionales

Empleo protegido

Unidad especial ocupacional

Centros especiales de empleo

5. Perfil profesional del educador social

Resumen

1. El educador social hoy

2. Formación inicial y continua del educador social

3. Áreas prioritarias en la formación docente

4. Perfil del educador social

5. Competencias clave para el educador social

Competencias profesionales para la respuesta socioeducativa en situaciones de vulnerabilidad

1) Competencia para crear situaciones en las que las personas no se puedan escapar sin aprender

2) Competencia para gestionar, organizar y propiciar nuevas formas y fórmulas de monitorizar los avances (evaluar)

3) Competencia para potenciar el trabajo autónomo del alumnado

4) Competencia para desarrollar ambientes de trabajo cooperativo

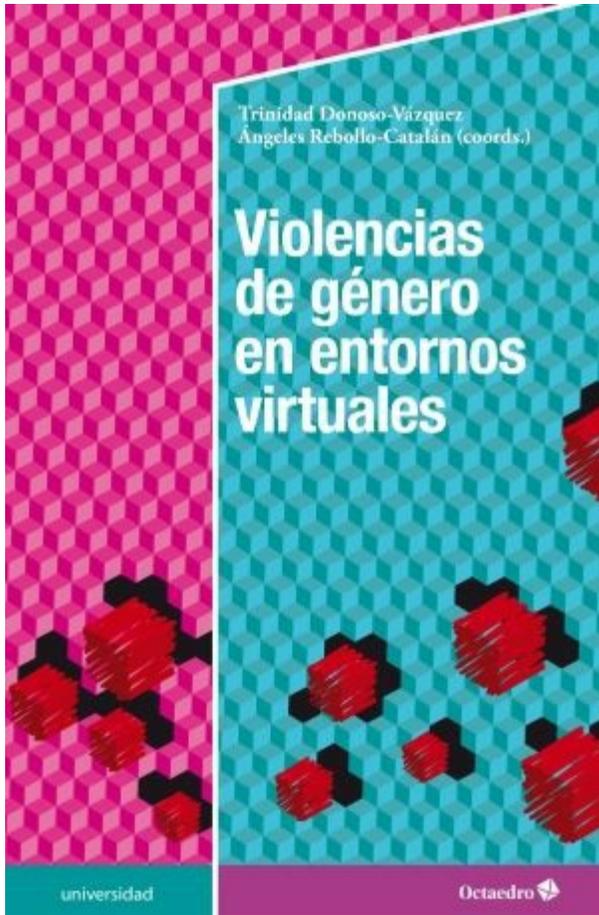
- 5) Competencia para participar en la gestión institucional
- 6) Competencia para incentivar y propiciar la participación de las familias
- 7) Competencia para desarrollar y aplicar las TIC como apoyo a la docencia
- 8) Competencia para apoyar su trabajo en el aula en principios éticos
- 9) Competencia para mantenerse actualizado y en permanente formación
- 10) Competencia para indagar y para investigar sobre los procesos que ocurren

## 6. Discapacidad, dependencia y mundo digital

### Resumen

1. Las TIC en la sociedad actual
2. El conectivismo: una teoría sobre comportamiento social
3. La brecha digital
4. De las TIC a las TAC
5. Aportaciones metodológicas desde las TIC (TAC) en la respuesta socioeducativa
  - Flipped learning* ('Dale la vuelta a tu clase')
  - Learning by Doing*
  - Aprendizaje basado en problemas (ABP)
  - Método del caso

### Referencias bibliográficas



# Violencias de género en entornos virtuales

Donoso Vázquez, Trinidad

9788417219925

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Informes internacionales recientes alertan de que el progresivo alcance de Internet y el uso generalizado de las redes sociales han convertido la ciberviolencia contra mujeres y niñas en un problema mundial, hasta el punto de que se estima que una de cada diez mujeres a partir de los 15 años de edad ya ha sufrido alguna forma de ciberviolencia y que una de cada tres la sufrirá a lo largo de su vida. Estamos ante un fenómeno que va más allá del ciberespacio, pues estas manifestaciones de la violencia en entornos virtuales forman parte de la propia estrategia de violencia que se ejerce contra adolescentes y jóvenes, que se vale de procedimientos diversos muy eficaces no solo por su capacidad de control, sino también por lo sencillo que resulta camuflar las acciones en un ambiente de "normalidad". Este libro pretende ayudar a identificar las manifestaciones de la violencia de género que se producen en estos entornos, así como dar a conocer propuestas e iniciativas que se están desarrollando para responder a las necesidades que plantea esta realidad. La obra, en la que participan un grupo de docentes que han trabajado en este campo, busca compartir el conocimiento que han obtenido gracias a sus investigaciones, las cuales aportan algunas claves de cara a la intervención educativa. El libro incluye cifras y datos sobre la situación actual, a la vez que ofrece a centros educativos, familias y agentes socializadores propuestas de actuación creativas y novedosas sobre cómo prevenir e intervenir en lo que concierne a las violencias en los espacios virtuales. El libro nos introduce en esos entornos virtuales y nos revela todo el significado y la estrategia de la violencia contra la mujer que se canalizan a través de las nuevas tecnologías. Y lo hace centrándose en todos los elementos involucrados: las características de los agresores, la forma en que se ejerce esa violencia, el contexto que la disimula y, muy importante, las circunstancias de las mujeres que la sufren, especialmente las más jóvenes.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# La Universidad en clave de género

Rebollo Catalán, Ángeles

9788417219550

136 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro se plantea como un punto de partida para el debate y reflexión sobre la presencia y naturaleza de contenidos científicos en clave de género en la formación universitaria, aportando evidencias y argumentos para su inclusión. Para hacerlo, el libro se estructura en cinco capítulos que abordan distintos enfoques de análisis en múltiples contextos, aportando cada uno piezas que ayudan a dimensionar el compromiso institucional de la Universidad y de la docencia universitaria, como una de sus funciones clave, con la igualdad mediante la inclusión de la perspectiva de género en los principios, competencias y contenidos de la formación que imparte a las futuras generaciones de profesionales. La formación en género que reciben estudiantes universitarios sigue siendo algo residual y anecdótico, cuando la realidad nos grita la importancia y repercusión que tiene una falta de formación y conocimiento en esta materia en las actuaciones profesionales en diferentes ámbitos (judicatura, abogacía, psicología, medicina, educación, etc.) con graves consecuencias, en muchos casos, sobre la vida y bienestar de mujeres y niñas como así lo evidencian las múltiples y terribles formas de violencia que sufrimos y las cifras de las mismas (violencia de género, violencia sexual, etc.). Estamos en un momento clave de cambios sociales que demanda a las Universidades responder a los nuevos desafíos de las sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas y es crucial plantear esta cuestión no solo para que no se olvide sino también para que en los pasos sucesivos que se vayan dando en esta materia se introduzcan los necesarios mecanismos de control y seguimiento del cumplimiento de la legislación y normativas para garantizar su efectividad y aplicación, siendo un aspecto clave la incorporación de personas expertas en materia de género en los comités encargados de la revisión y aprobación de planes de estudio.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Anna Forés  
Esther Subias (eds.)

# Pedagogías emergentes

# 14

## preguntas para el debate



Octaedro  ICE-UB

# Pedagogías emergentes

Forés Miravalles, Anna

9788417219284

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

14 preguntas son el disparador de un conjunto de reflexiones sobre qué son, cómo se desarrollan e implantan, de dónde proceden y hacia dónde van las pedagogías emergentes. Expertos en el campo de la innovación pedagógica responden con análisis, pasión a nuevas preguntas y se adentran en el conocimiento de esta innovadora primavera pedagógica. Un libro que contiene múltiples reflexiones; incisivo, analítico, crítico y, sobre todo, tan plural como el conjunto de autores que lo han escrito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Luis Ortiz Jiménez  
Eloy López Meneses  
Victoria Figueredo Canosa  
Antonio Hilario Martín Padilla

# Diversidad e inclusión educativa

Respuestas  
innovadoras  
con apoyo  
en las TIC

universidad

Octaedro 

# Diversidad e inclusión educativa

Ortiz Jiménez, Luis

9788417219871

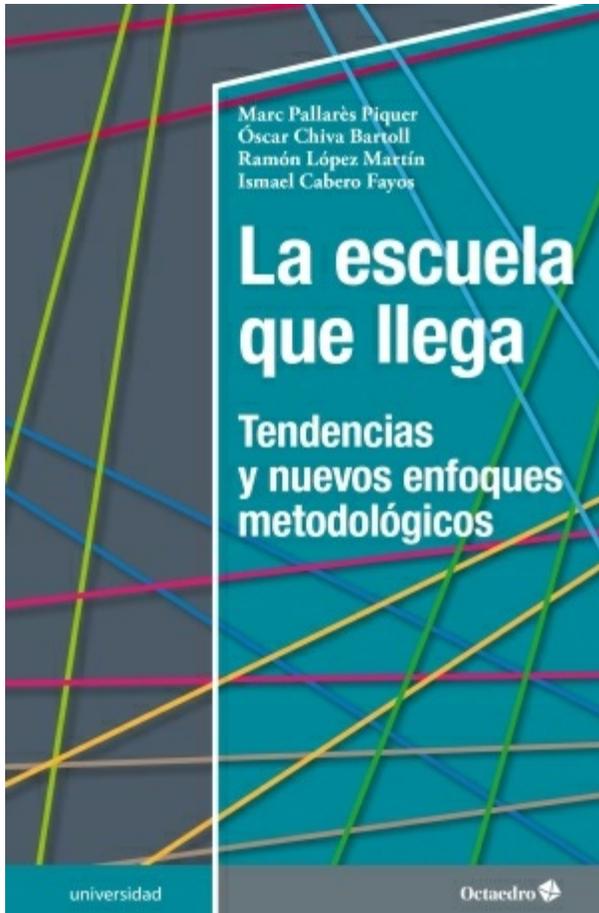
120 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

A menudo se asocia la idea de educación inclusiva a la de quimera. Hay congresos internacionales que llegan a definir la inclusión como "esa maravillosa utopía" o que optan por el título "Inclusión: una utopía posible". En el fondo, se deja entrever que solo podemos hablar de inclusión desde un punto de vista teórico, a fin de mantener una cierta distancia entre lo que se piensa o se plantea al respecto en la literatura y lo que realmente sucede en las aulas. En palabras de Echeita y Ainscow (2011), la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de las mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Ello, transformando las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003). La dificultad, pues, se sitúa en ese tránsito entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. Por ello, tal vez sea preciso adoptar un punto de vista que parta de la propia escuela, con vistas a afrontar esos cambios en las culturas, las políticas y, aún más importante, en las prácticas que se desarrollan a diario en los centros. Este libro pretende, precisamente, acercarse desde esa realidad y desde las características de la sociedad actual, marcada por los escenarios virtuales, a la respuesta, a la práctica, de tal modo que se haga visible cómo podemos actuar en contextos educativos en pro de la inclusión y que dejemos de considerarla como un sueño. La obra se adentra inicialmente en las prácticas metodológicas desde la visión del diseño universal de aprendizaje, tocando un elemento clave del currículo como es el papel de la evaluación. A continuación, analiza la función de la docencia, tanto en materia de formación como en cuanto a las competencias clave que la hacen inclusiva. Finalmente, revisa medios y recursos que nos están llegando de la mano de la tecnología y que permiten desenvolverse en el espacio digital gracias a una creciente variedad de herramientas que redundan en una mejor configuración de

cada respuesta particular, siempre dentro de un contexto inclusivo.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# La escuela que llega

Pallarès Piquer, Marc

9788417219345

116 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Vivimos unos tiempos condicionados por aceleradas transformaciones que suceden en distintos ámbitos: sociales, tecnológicos, educativos... Más que en una época de cambios –como se viene repitiendo–, parece que estamos inmersos en un cambio de época que nos impulsa a preguntarnos cómo será la escuela del mañana. Pensar en el futuro es apasionante, porque nos presenta la posibilidad de alcanzar aquellos destinos que en tantas ocasiones se nos habían escapado. Este libro, destinado tanto a la comunidad docente como a la investigadora, se ocupa de la escuela y de los retos de la sociedad del futuro, incidiendo en la necesidad de incluir la multidimensionalidad en el campo de la educación con el propósito de impulsar vínculos entre los conocimientos, las nuevas tecnologías y la convivencia de nuestro alumnado, abriendo caminos que potencien la generación de redes de saberes que faciliten la comprensión de una realidad cada vez más interconectada y compleja. De esta forma, el libro presenta diferentes elementos que interaccionan entre sí para que el profesorado pueda apostar por unas determinadas finalidades educativas pensando en el mejor futuro posible.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# Índice

Portada	2
Créditos	4
Presentación	6
1. Vulnerabilidad discapacidad y dependencia	9
Resumen	9
1. Evolución terminológica: del individuo al grupo vulnerable	9
Grupos vulnerables: configuración y dimensión	13
2. Discapacidad	15
Dimensión social	15
Concepto de persona con discapacidad	17
Modelo de la diversidad funcional	18
3. Dependencia: conceptos y tipologías	19
Algunas visiones o concepciones sobre dependencia	20
4. Procesos de aculturación en personas con discapacidad y/o dependencia	23
Modelo de aculturación de Berry	24
Modelo interactivo de Bourhis, Perreault y Senecal	25
Modelo de Piontkowski	25
Modelo MAAR	26
Modelo dinámico de aculturación	27
2. Educación para todos: Evolución histórica y conceptual	32
Resumen	32
1. El movimiento por una educación inclusiva: evolución histórica	32
Del modelo clínico al modelo pedagógico	34
Inclusión educativa	35
2. Educación Para todas las Personas (EPT)	37
La importancia de definir qué se entiende por educación básica	37
Necesidades de aprendizaje básicas: competencias básicas	38
3. Diseño Universal de Aprendizaje	39
3. El proceso de diagnóstico en el ámbito de la discapacidad y/o dependencia: Evaluación de los casos	43
Resumen	43
1. Diagnóstico en el ámbito de la respuesta socioeducativa	43

Características del diagnóstico	45
Propuesta de un modelo de diagnóstico en el ámbito socioeducativo	46
Características del modelo	48
2. Evaluación en contextos formales: el informe psicopedagógico	50
Procedimientos, técnicas e instrumentos	51
Profesionales implicados en el informe psicopedagógico	51
3. Evaluación de los casos de dependencia	52
Cómo se desarrolla el procedimiento	53
Revisión del PIA	56
4. Respuesta educativa en los ámbitos formal y no formal	58
Resumen	58
1. Respuesta socioeducativa en contextos formales	59
¿Lecho de Procausto?	59
Vías o ámbitos de actuación	59
Concretando las respuestas	61
Medidas de acceso	62
Medidas organizativas generales	62
Medidas organizativas en el aula	63
Medidas curriculares	63
Medidas extraordinarias: centros específicos, aulas hospitalarias, ATAL, FPB	66
2. Respuestas socioeducativas en el ámbito no formal	67
Calidad de vida: sistema de bienestar	68
Pilares básicos del estado de bienestar	69
La educación en este contexto	70
Recursos para el apoyo social de personas con discapacidad y/o dependencia	70
Los actores sociales en la respuesta socioeducativa	71
Recursos de apoyo para el bienestar social	73
Centros ocupacionales	73
Empleo protegido	73
Unidad especial ocupacional	73
Centros especiales de empleo	73
5. Perfil profesional del educador social	76
Resumen	76

1. El educador social hoy	76
2. Formación inicial y continua del educador social	77
3. Áreas prioritarias en la formación docente	78
4. Perfil del educador social	80
5. Competencias clave para el educador social	82
Competencias profesionales para la respuesta socioeducativa en situaciones de vulnerabilidad	83
1) Competencia para crear situaciones en las que las personas no se puedan escapar sin aprender	83
2) Competencia para gestionar, organizar y propiciar nuevas formas y fórmulas de monitorizar los avances (evaluar)	83
3) Competencia para potenciar el trabajo autónomo del alumnado	84
4) Competencia para desarrollar ambientes de trabajo cooperativo	84
5) Competencia para participar en la gestión institucional	84
6) Competencia para incentivar y propiciar la participación de las familias	84
7) Competencia para desarrollar y aplicar las TIC como apoyo a la docencia	85
8) Competencia para apoyar su trabajo en el aula en principios éticos	85
9) Competencia para mantenerse actualizado y en permanente formación	86
10) Competencia para indagar y para investigar sobre los procesos que ocurren	86
6. Discapacidad, dependencia y mundo digital	89
Resumen	89
1. Las TIC en la sociedad actual	89
2. El conectivismo: una teoría sobre comportamiento social	91
3. La brecha digital	92
4. De las TIC a las TAC	94
5. Aportaciones metodológicas desde las TIC (TAC) en la respuesta socioeducativa	94
Flipped learning (‘Dale la vuelta a tu clase’)	95
Learning by Doing	96
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	97
Método del caso	98
Referencias bibliográficas	102
Índice de tablas y figuras	109
Índice	111

