



# DIÁLOGOS

PARA LA

# EDUCACIÓN INCLUSIVA 1

**Gustavo García**  
**Javier Augusto Nicoletti**  
**Francisco José García Moro**  
(Coordinadores)



**PEQUÉN**  
ACADÉMICO

Diálogos para la educación inclusiva I / Gustavo Garcia ... [et al.];  
compilación de Gustavo Garcia; Javier Augusto Nicoletti; Francisco  
José García Moro. - 1a ed revisada. - General Rodríguez: Pequén  
Académico, 2021.  
Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-47972-2-3

1. Ciencias de la Educación. 2. Discapacidad. 3. Inclusión. I. Garcia, Gustavo, comp.  
II. Nicoletti, Javier Augusto, comp. III. García Moro, Francisco José, comp.  
CDD 371.9046



# ÍNDICE

## **Diálogos para la educación inclusiva**

Gustavo García / Javier Augusto Nicoletti / Francisco José García Moro  
..... 5

## **Profesorado de educación física, inclusión y recursos de enseñanza**

Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García  
..... 9

## **Diseñar el aula para una educación inclusiva**

Carlos Ostos Fernández / Javier Augusto Nicoletti / Walter Federico Gadea Aiello /  
Francisco José García Moro  
.....28

## **Contribuciones para la inclusión social de personas con discapacidad. El modelo del Centro de Día Pequén**

Gustavo García / Carolina Molto  
..... 47

## **Reflexiones acerca de la sostenibilidad, la inclusión y la educación**

Francisco José García Moro / Javier Augusto Nicoletti / Walter Federico Gadea Aiello  
..... 61

**Promoción de la educación inclusiva**

Javier Augusto Nicoletti / Francisco José García Moro /Gustavo García/ Walter  
Federico Gadea Aiello

..... 70

**Intervención en la adquisición de competencias para personas con discapacidad en  
Centros de Día**

Carmen Pérez Marín Benítez / Isabel María Sosa Barroso

..... 85

**Profesorado de educación especial, formación e inclusión**

Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García

.....111

# **Diálogos para la educación inclusiva I**

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva /España

- *Coordinadores* -

Dialogar supone un punto de encuentro para deliberar, compartir opiniones, discutir propuestas y alcanzar entendimientos que tengan como finalidad el consenso y la generación de propuestas superadoras.

Dialogar para la educación inclusiva, es una necesidad imperiosa en estos tiempos que atravesamos, donde los cambios, las transformaciones y los acontecimientos necesitan de respuestas que alienten prácticas que promuevan el bienestar de la sociedad.

Es por ello que el libro que coordinamos lleva por título *Diálogos para la educación inclusiva I*, configurando un espacio en el cual diversos especialistas de Argentina y España comparten investigaciones y experiencias que permiten nutrir el valor de una educación inclusiva que sea de alcance global.

El capítulo titulado *Profesorado de educación física, inclusión y recursos de enseñanza*, es realizado por Javier Augusto Nicoletti y Gustavo García (Argentina); presentando resultados de una investigación aplicada a estudiantes del profesorado en educación física de una institución de Formación Docente.

El trabajo demuestra que pueden observarse intereses manifiestos por parte de los estudiantes, en un conjunto de aspectos de consideración, como la realización de actividades en campo, la adquisición de herramientas para la investigación, las modalidades de evaluación durante la formación, la realización de actividades en clase, la comunicación con el equipo docente y la participación en actividades con docentes invitados.

Luego, Carlos Ostos Fernández (España), Javier Augusto Nicoletti (Argentina), Walter Federico Gadea Aiello y Francisco José García Moro (España), presentan el capítulo que lleva por nombre *Diseñar el aula para una educación inclusiva*.

Es un estudio que analiza el valor del diseño del aula, en variables como el color, la luz y el mobiliario como facilitadores de la inclusión de los estudiantes para una educación de calidad.

El siguiente capítulo, es realizado por Gustavo García y Carolina Molto (Argentina), y lleva por título *Contribuciones para la inclusión social de personas con discapacidad. El modelo del Centro de Día Pequén*.

El capítulo presenta la fundamentación paradigmática de las distintas actividades, servicios y propuestas educativas que desarrolla el Centro de Día Pequén (Argentina) y sus resultados, traducidos en contribuciones para la mejor calidad de vida de las personas con discapacidad.

Posteriormente el capítulo de elaboración conjunta por parte de Francisco José García Moro (España), Javier Augusto Nicoletti (Argentina) y Walter Federico Gadea

Aiello (España), lleva por título *Reflexiones acerca de la sostenibilidad, la inclusión y la educación para una educación inclusiva*.

El texto destaca el entrecruzamiento de los términos de sostenibilidad, inclusión y educación, tanto desde su concepción teórica como en su desarrollo práctico en favor de mayores beneficios para el bienestar personal y colectivo.

El capítulo denominado *Promoción de la educación inclusiva*, es un trabajo realizado por Javier Augusto Nicoletti (Argentina), Francisco José García Moro (España), Gustavo García (Argentina) y Walter Federico Gadea Aiello (España).

Es un trabajo que aborda la necesidad de la educación inclusiva para el siglo XXI, señalando aspectos a considerar para el diseño de propuestas formativas que colaboren en el desafío de una sociedad integrada.

El capítulo siguiente, realizado por Carmen Pérez Marín Benítez y Isabel María Sosa Barroso (España), se denomina *Intervención en la adquisición de competencias para personas con discapacidad en Centros de Día*, y describe las acciones que se llevan adelante en el Centro Ocupacional Islantilla -COI-, el cual es un Centro Municipal de los Servicios Sociales Especializados, concertado con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía y enmarcado dentro del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Lepe, en la provincia de Huelva (España).

El trabajo pone en consideración la importancia por facilitar los apoyos que son necesarios para la plena incorporación de las personas con discapacidad en una vida plena, y con ello mejorar su calidad de vida.

Finalmente, el último capítulo, es un estudio realizado por Javier Augusto Nicoletti (Argentina) y Gustavo García (Argentina), titulado *Profesorado de educación especial, formación e inclusión*.

El capítulo muestra resultados de una investigación referida a conocer las opiniones de los estudiantes del Profesorado de Educación Especial en relación a realizar prácticas, a participar en proyectos de investigación, a adquirir competencias técnicas y profesionales para la inclusión, a participar de programas de alfabetización digital para personas con discapacidad y a la cooperación académica.

### ***Acerca de los coordinadores***

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

# **Profesorado de educación física, inclusión y recursos de enseñanza**

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

## **Introducción**

Los estudios referidos a indagar respecto de la formación del profesorado de educación física inclusiva se han profundizado en los últimos tiempos, con el objetivo de percibir las características de la realidad formativa, especialmente en sus aportes para el mejoramiento de los procesos de calidad educativa.

La educación física es un aspecto fundamental para que las personas puedan desarrollarse plenamente en el plano individual y social, y para ello, requiere de la puesta en marcha de procesos formativos inclusivos que puedan realizarse con la apoyatura de recursos de enseñanza que sean flexibles y acordes a la realidad de cada persona y el entorno.

Los actuales escenarios son cambiantes y de transformación permanente y, a partir de la pandemia generada por el COVID-19, llevan a replantear las modalidades de enseñanza con miras a continuar la búsqueda permanente de la calidad educativa, superando obstáculos, accediendo al conocimiento y a la información.

En este sentido, la formación de profesores de educación física inclusiva es un área educativa fundamental, siendo esencial para establecer vínculos y respuestas de

calidad entre la educación física, el deporte y las distintas demandas de la comunidad, dado que es el espacio en el cual se capacita a los futuros profesores en saberes conceptuales y prácticos, que orienten las soluciones y respuestas requeridas.

Consecuentemente, una educación física que sea de calidad y que se encuentre atravesada a partir de prácticas inclusivas y creativas que reconozcan valores, es un camino que permite el fortalecimiento del pensamiento crítico, el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad, tal como lo demuestran resultados recientes del informe *Making the case for inclusive quality physical education policy development: a policy brief* (McLennan, 2021).

Es una evidencia que la educación física es fundamental para la sociedad del siglo XXI, y ejemplo de ello, son las distintas manifestaciones internacionales que lo demuestran, como la del año 2017, en la Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPSVI, 2017, pto.14), en la cual se aprobó el *Plan de acción de Kazán*, afirmando el “*compromiso continuo con la educación física de calidad como el medio más importante de garantizar la participación inclusiva en el deporte y la actividad física a lo largo de la vida*”. En este encuadre, el presente trabajo muestra una investigación descriptiva que tiene por objeto conocer los intereses de los alumnos estudiantes del profesorado de educación física en relación a los recursos de enseñanza aplicados durante su formación, aportando así en la permanente búsqueda de información para el desarrollo de prácticas formativas de educación física de calidad.

## **Educación física de calidad para una sociedad inclusiva**

Hay consenso internacional en manifestar que tanto la enseñanza superior, como la investigación, desempeñan una función fundamental en la promoción de la educación física. Este consenso se manifiesta, principalmente, en que son las instituciones especializadas quienes deben velar por la formación, tanto inicial como permanente, de los docentes, los educadores e incluso los entrenadores; y para ello deben priorizarse

también las investigaciones (MINEPSVI, Marco de seguimiento de las políticas de deporte de MINEPS, 2017, pto.I.4)

Sobre la base de recientes estudios (Nicoletti y García, 2021; Nicoletti, García, Gadea Aiello y Perissé, 2021; Nicoletti, García y Perissé, 2021), hay evidencia contrastada que explica que la formación de calidad del profesorado es conducente a una formación de profesionales responsables y capacitados para dar mejores respuestas a los retos de la inclusión, en cuanto a:

- las exploraciones referidas a las nuevas metodologías para la enseñanza y aprendizaje,
- las nuevas estrategias de comunicación,
- las diversas modalidades posibles para la transferencia de conocimiento,
- la observación crítica de la realidad e intervención educativa,
- el desarrollo de prácticas formativas que atiendan a la necesidad de la inclusión educativa
- la constante búsqueda de la mejora de la calidad educativa.

Formar profesores de educación física es un compromiso que necesita tanto de una reflexión constante respecto sus marcos de teorías y pensamiento, como de prácticas continuadas, que permitan el desenvolvimiento de aptitudes necesarias para diseñar propuestas curriculares inclusivas y adecuadas a las realidades y necesidades de las nuevas realidades.

Es allí, donde los programas de formación deben colaborar en integrar teoría y praxis formativa, través de innovar con recursos de enseñanza que respeten la diversidad y la igualdad de oportunidades para la intervención de una educación física inclusiva para toda la población.

El estudio también reciente de McLennan (2021:6), confirma las contribuciones de la educación física a la salud física y mental de las personas. Además, es un enclave fundamental para el logro de los objetivos de desarrollo sostenible -ODS-, así como para diversas propuestas para el desarrollo social de las distintas localidades y países; porque ayuda a la resiliencia de las personas en sus distintos trayectos vitales, así como en las distintas habilidades socioemocionales requeridas para ello. Es por esta razón, que también es fundamental su contribución en la alfabetización física y el pensamiento crítico.

En este sentido, también pueden destacarse trabajos actuales que permiten dar cuenta que la educación física es tema de estudio desde diversos aspectos, pudiéndose observar, entre otros:

- las emociones del profesorado de educación física (Mujica Johnson y Orellana Arduiz, 2021);

- aprendizaje-servicio y construcción de materiales en la formación (Abellán y Hernández Martínez, 2021);

- perfil socioeconómico de los estudiantes de licenciatura (Medeiros, Roseira y Pontes, 2020);

- las competencias del profesorado de educación física (Cañadas, Santos Pastor y Castejón, 2020);

- inteligencia emocional en docentes de Educación Física (Carboneros Castro, Gutiérrez-Ruiz, Martínez-Quiles, Deliautaite y Angosto, 2020);

- la innovación en la formación del profesorado (Carreiro da Costa, González Valeiro y González Villalobos, 2016).

La Ley 26206 del año 2006 (Artículo 17°), determina que la educación física está presente en todo el sistema educativo de la República Argentina, especificando además los siguientes puntos:

*j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as (Artículo 27°).*

*j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes (Artículo 30°).*

*e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva (...) (Artículo 32°).*

*e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva (...) (Artículo 51°).*

*e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva (Artículo 56°).*

*f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como (...) de educación física y deportiva (...), priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas (...) (Artículo 85°).*

Bajo este cuadro normativo, se fundamenta abordar la temática de la formación de los futuros profesores, y así contribuir con información que promueva la búsqueda de una educación física inclusiva y de calidad. De allí, que, entendiendo la formación del profesorado en educación física como un aspecto de consideración al momento de pensar en estrategias para el desarrollo de una sociedad sostenible y saludable, se vuelve imprescindible reconocer los recursos de enseñanza de los profesores de educación física en proceso de formación.

## El estudio aplicado

El presente trabajo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo general indagar los intereses de los estudiantes de la materia *Curso introductorio*, del Profesorado de Educación Física, del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°44, localizado en General Las Heras (Provincia de Buenos Aires, República Argentina), en relación a los recursos de enseñanza aplicados durante su formación. Para ello, se optó por una investigación por encuesta (Buendía y Eisman, 1998), para la recolección de los datos, de carácter descriptiva, con un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Se aplicó un proceso de recogida de información en forma anónima por metodología virtual. La muestra, aplicada en el año 2021, alcanzó a 21 estudiantes. Los mismos refieren a un grupo etario diverso, siendo que la distribución de la edad de los participantes oscila entre los 18 y 40 años.

La encuesta diseñada, sobre la base del análisis de estudios previos (Nicoletti y García, 2021) y bibliografía actualizada en la temática, estuvo compuesta por preguntas en formato de escala tipo Likert que indagan los intereses de los participantes del estudio en aspectos relacionados a:

*la realización de actividades en campo / la adquisición de herramientas para la investigación / las modalidades de evaluación durante la formación / la realización de actividades en clase / la comunicación con el equipo docente / la participación en actividades con docentes invitados*

En cuanto a su análisis, y considerando el planteo de referido a que “*la consistencia interna varía según las características de los participantes*” (Campo Arias y Oviedo, 2008:837), el instrumento fue sometido a una prueba piloto de confiabilidad, obteniendo como resultado una fiabilidad de Alfa de Cronbach  $\alpha = .80$  (resultado adecuado).

## Resultados del estudio aplicado

Los estudiantes del profesorado fueron consultados respecto de su interés en cuanto a la realización de trabajos de observación en campo durante el proceso formativo. La Tabla 1, muestra que para la mayoría de los participantes (71%), hay máximo interés la realización de trabajos de observación en campo, para el 10% es de un mediano interés, dando cuenta del valor que implica esta opción formativa para los estudiantes del profesorado. El 19%, señala poco interés (5%) o No Sabe/No Contesta (14%).

### 1. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de trabajos de observación en campo:

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
71%	10%	5%	-	14%

*Tabla 1: Interés de realización de trabajos de observación en campo*

En la siguiente Tabla 2, se observa el máximo interés que tiene para la mayoría de los consultados (90%), la realización de prácticas de enseñanza docente en campo.

### 2. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de prácticas de enseñanza docente en campo:

<i>Máximo</i>	<i>Mediano</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún</i>	<i>NS/NC</i>
---------------	----------------	---------------------	---------------	--------------

<i>interés</i>	<i>interés</i>		<i>interés</i>	
90%	10%	-	-	-

*Tabla 2: Interés de realización de prácticas de enseñanza docente en campo*

Se observa que del total de los estudiantes consultados que afirman que tiene un máximo interés en realizar prácticas de enseñanza docente en campo durante la formación del profesorado, su gran mayoría, un 74%, también consideran de máximo interés la realización de observaciones en campo. Tomando en cuenta que se encuentran cursando el Curso Introdutorio de la carrera, se observa el fuerte interés inicial con el que cuentan los estudiantes por realizar prácticas.

La siguiente Tabla 3, presenta que el grado de interés de los estudiantes recién incorporados al Profesorado en la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación es de máximo interés para la mayoría (76%).

### **3. Grado de interés que tiene para Ud. la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
76%	14%	10%	-	-

*Tabla 3: Interés de realización de adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación*

La adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación, de máximo interés para el 76%, de mediana interés para un 14%, y de poco interés para el 10% restante. La Tabla 4, muestra el grado de interés de los estudiantes en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica.

**4. Grado de interés que tiene para Ud. la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
57%	38%	-	-	5%

*Tabla 4: Interés en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica*

Se aprecia que la mayoría de los estudiantes plantea un máximo interés (57%) y mediano interés (38%) en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica.

Por su parte, en cuanto aquellos estudiantes que señalan un máximo interés, todos coinciden en señalar también un máximo interés en la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación.

Los alumnos del profesorado de educación física fueron consultados acerca del grado de interés en distintas modalidades de evaluación del profesorado, tal como lo muestran las Tablas a continuación:

- La Tabla 5, muestra el interés respecto a la evaluación con modalidad de examen individual presencial.
- La Tabla 6, muestra el interés respecto a la evaluación con modalidad de examen grupal presencial.

- La Tabla 7, muestra el interés respecto a la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario:

- La Tabla 8, muestra el interés respecto a la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario.

**5. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen individual presencial:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
62%	38%	-	-	-

*Tabla 5: Interés de la evaluación con modalidad de examen individual presencial*

**6. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen grupal presencial:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
62%	33%	5%	-	-

*Tabla 6: Interés de la evaluación con modalidad de examen grupal presencial*

**7. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
43%	38%	14%	5%	-

*Tabla 7: Interés de la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario*

**8. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
38%	14%	34%	14%	-

*Tabla 8: Interés de la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario*

El análisis de la Tabla 5 y Tabla 6 reflejan en relación a la evaluación con modalidad presencial, que el examen grupal presencial tiene un máximo (62%) y mediano interés (33%) para el 95% de los estudiantes, levemente por debajo al grado de interés por la evaluación con modalidad de examen individual presencial, que alcanza a un máximo (62%) y mediano interés (38%) del 100% de los consultados. El poco interés por la evaluación grupal presencial alcanza a un 5%.

En cuanto a la evaluación con modalidad de examen domiciliario de las Tabla 7 y Tabla 8, se aprecia que la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario es de un máximo interés (43%) y mediano interés (38%) para el 85% de los consultados, mientras que la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario alcanza un máximo interés (38%) y mediano interés (14%) para el 52%.

Por su parte, también se aprecia que hay un grupo de estudiantes que tiene poco interés tanto en la evaluación individual (14%) como en la evaluación grupal (34%),

siendo que un 16% expresa que no tiene ningún interés ni en la primera modalidad (5%) ni en la segunda (14%).

La Tabla 9, muestra el grado de interés de los estudiantes por la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación.

**9. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
71%	14%	10%	5%	-

*Tabla 9: Interés de la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación*

Los resultados que se observan permiten dar cuenta que hay una mayoría (71%), de los estudiantes que tienen un máximo interés en la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación, siendo que un mediano interés alcanza al 14%, un poco interés al 10% y ningún interés al 5% restante.

En cuanto a la consulta respecto del grado de interés por la realización de trabajos prácticos en equipo en clase (ver Tabla 10), y del interés en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones (ver Tabla 11), los resultados se presentan a continuación:

**10. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de trabajos prácticos en equipo en clase:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
57%	38%	5%	-	-

*Tabla 10: Interés en la realización de trabajos prácticos en equipo en clase*

**11. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de clases participativas con intercambio de opiniones:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
71%	19%	5%	-	5%

*Tabla 11: Interés en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones*

**12. Grado de interés que tiene para Ud. la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
43%	28%	14%	10%	5%

*Tabla 12: Interés en la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente*

La realización de trabajos prácticos en equipo en clase (Tabla 10), es de un máximo interés para el 57% de los consultados y un mediano interés para el 38%.

La Tabla 11, muestra que, en cuanto a la realización de clases participativas con intercambio de opiniones, es de máximo interés (71%).

Los resultados de la Tabla 12, permiten dar cuenta la presencia de máximo interés para un 43% de los alumnos y un mediano interés para 28%, siendo de poco (14%) o ningún interés (10%) para un 24% de los estudiantes consultados. Un 5% No Sabe/ No Contesta.

La Tabla 13 indaga el interés de los estudiantes por la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase, mostrando que para un 19% es de máximo interés, para un 52% es mediano interés, para un 19% es de poco interés, para un 5% no tiene ningún interés y el restante 5%, No Sabe/No Contesta.

**13. Grado de interés que tiene para Ud. la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
19%	52%	19%	5%	5%

*Tabla 13: Interés en la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase*

Se observa que el grado interés que tiene la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase presenta diversidad de respuestas. La siguiente Tabla 14, muestra el grado de interés por disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase.

**14. Grado de interés que tiene para Ud. disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
47%	43%	10%	-	-

*Tabla 14: Interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase*

La Tabla 14 presenta como resultado que hay un máximo interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase para el 47% y un mediano interés para el 43% de los consultados.

**15. Grado de interés que tiene para Ud. la participación en actividades vía online con docentes invitados que no integran el cuerpo docente:**

<i>Máximo interés</i>	<i>Mediano interés</i>	<i>Poco interés</i>	<i>Ningún interés</i>	<i>NS/NC</i>
47%	24%	19%	10%	-

*Tabla 15: Interés en la participación en actividades vía online con docentes invitados que no integran el cuerpo docente.*

Finalmente, los resultados que se presentan en la Tabla 15, muestran que los estudiantes del Profesorado en Educación Especial con orientación neuromotora señalan que la participación en actividades vía online con docentes invitados que no integran el

cuerpo docente es de un máximo interés para el 47% y de un mediano interés para el 24%, siendo que para el 29% es de poco interés (19%) o ningún interés (10%).

## **Conclusiones**

La formación del profesorado de educación física inclusiva acompaña los procesos socioeducativos destinados al planteo de la Agenda 2030 en 2015, y los 17 objetivos de desarrollo sostenible realizados en la Asamblea General de la O.N.U. (A/RES/70/1), entre los cuales, el Objetivo n°4, señala “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”. Por ello, realizar estudios referidos a indagar respecto de la formación del profesorado, buscan colaborar en una mayor comprensión respecto de la realidad formativa, por medio de información metodológicamente confiable.

En este sentido, este estudio aborda el reconocimiento de los intereses de los alumnos estudiantes del profesorado, pretendiendo ser un aporte en el contexto actual de transformación educativa condicionada, especialmente, por la pandemia mundial que se está atravesando. De esta manera, la formación de profesores tiene que adecuarse a las necesidades cambiantes del entorno social, con el fin contribuir con el desarrollo de los ciudadanos y, en consecuencia, de toda la comunidad. El trabajo muestra intereses manifiestos por parte de los estudiantes en un conjunto de aspectos de consideración. Se observa un máximo interés manifiesto por parte de la mayoría de los alumnos en la realización de prácticas de enseñanza docente en campo y en la realización de trabajos de observación en campo. Esto implica que, desde el inicio de su formación, los estudiantes valoran la realización de experiencia y actividades que les facilite desarrollar capacidades del quehacer de la educación física en entornos reales de aprendizaje.

También se aprecia un interés manifiesto por la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación. Igualmente, hay un grado de interés en relación a las modalidades de evaluación durante la formación, estima un máximo

interés de una mayoría de alumnos por la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación.

Asimismo, se aprecia interés tanto por la evaluación con modalidad de examen grupal presencial como por la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario, si bien la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario y la evaluación con modalidad de examen individual presencial también lo presentan. En relación a la realización de actividades en clase, el máximo interés manifestado se encuentra en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones. También la realización de trabajos prácticos en equipo en clase, cuenta con grados de máxima y mediano interés considerables de valorar. El estudio muestra el interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase, y en la comunicación por medio de plataformas virtuales fuera del horario de clase. Por su parte, el grado de interés en realizar actividades con la participación de docentes invitados presenta resultados dispares, si bien hay un máximo interés para menos de la mitad de los estudiantes encuestados en cuanto a la participación en clase y la participación en actividades vía online con docentes invitados que no integran el cuerpo docente.

En síntesis, la formación del profesorado de educación física requiere de estudios de manera continua, dado la complejidad de los aspectos que atraviesa y por su función educativa social y sanitaria que destaca en la sociedad. Conocer las opiniones de los estudiantes del profesorado que están iniciando el proceso formativo, busca profundizar en conocimientos para la formación de profesionales capacitados y comprometidos con la inclusión de la sociedad del siglo XXI.

## **Referencias**

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 119-155.

Campo-Arias, Adalberto; Oviedo, Heidi C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, vol. 10, núm. 5, pp. 831-839.

Cañadas, L., Santos Pastor, M., y Castejón, F. (2020). Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 139, p.33-41.

Carboneros Castro, M.; Gutiérrez-Ruiz, N.; Martínez-Quiles, M. Deliautaite, K. y Angosto, S. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional del maestro de educación física en centros educativos de la Región de Murcia. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, vol. 9 n.º 2, (Supl. 1). Monográfico: Retos en Didáctica de la Educación Física, pp.13-22.

Carreiro da Costa, F., González Valeiro, M. y González Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, pp. 251-257.

Ley 26206. Año: 2006. República Argentina.

McLennan, N. (2021). *Making the case for inclusive quality physical education policy development: a policy brief*. París: UNESCO.

Medeiros, A., Roseira, I. y Pontes, J. (2020). Perfil socioeconômico e desempenho de estudantes de licenciatura em educação física no ENADE/BRASIL. *Tendências Pedagógicas*, 35, 2020, pp. 90-101

MINEPSVI (2017). Plan de acción de Kazán y Marco de seguimiento de las políticas de deporte de MINEPS (Anexo 1). UNESCO: Kazán

Mujica Johnson, F. y Orellana Arduiz, N (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, pp. 910-914.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2021). Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y

Gadea Aiello, W. *Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. – G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.103-115.

Nicoletti, J.A.; García, G. y Perissé, M. (2021). Formación de formadores en el campo de la educación. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W. *Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. – G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.7-23.

Nicoletti, J.A.; García, G.; Gadea Aiello, W. y Perissé, M. (2021). Formación de formadores en el campo de la inclusión. En García, G.; Nicoletti, J.A.; Aguaded Gómez, M. y Bonilla del Río, M. (Coordinadores). *Inclusión y sociedad*. G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp. 20-31.

Sarceda Gorgoso, M. y Rodicio García, M. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), pp. 147-163.

### ***Acerca de los autores***

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM

(Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

# **Diseñar el aula para una educación inclusiva**

**Carlos OSTOS FERNÁNDEZ**

Universidad de Huelva /España

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza /Argentina

**Walter Federico GADEA AIELLO**

Universidad de Huelva /España

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva /España

## **Introducción**

El trabajo que se presenta aborda la cuestión del diseño del aula y puesta en práctica para la búsqueda de una educación de inclusiva, tomando como referencia discusiones actuales del campo, así como un estudio de caso realizado en Andalucía (España).

La temática que se desarrolla, se adentra en reflexionar variados aspectos referidos a las aulas de los centros educativos; siendo inevitable mencionar que los patrones de diseño (entendido como un plan que se configura por algo) y organización (entendido como una disposición y/o arreglo,) provocan diferentes sensaciones y emociones, entre ellas, también el estrés, el agobio produciendo consecuentemente efectos diversos en cuanto a la concentración y atención dentro del espacio áulico, y en definitiva, en la inclusión educativa.

El aula, entendida en un primer momento como la sala donde se dan las clases en los centros educativos, se convierte en un ámbito social, donde interactúan y se

relacionan alumnos, docentes y directivos en correlación con un ambiente físico determinado y un ambiente marco institucional que es el propio sistema educativo.

Es así, que, en general, al visitar aulas suele apreciarse, por ejemplo, espacios dedicados a la enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por diversidad de elementos instalados en las paredes y en el mobiliario, con variedad de contenidos y mensajes, así como una diversidad de colores, y de variados tipos de iluminación.

Es por ello, que teniendo en cuenta que el espacio físico y lumínico educativo tiene una influencia directa en el proceso de enseñanza y en consecuencia en el éxito del aprendizaje, cobra interés estudiar los efectos que pueden ocasionar los factores presentes en el aula en la que se imparten las clases.

## **El diseño del aula para una educación inclusiva**

Teniendo en cuenta estudios internacionales que plantean que el denominado síndrome del edificio enfermo (*Sick Building Syndrome -SBS-*), es una realidad que describe una situación en la que los ocupantes de un edificio, como puede ser el caso de escuelas, presentan síntomas e incomodidades manifiestas.

El estudio de Vesitara y Surahman (2019:2), denominado *Sickbuildingsyndrome: Assessment of school building air quality*, especifica que los síntomas del SBS se pueden manifestar desde quejas hasta síntomas como la irritación de los ojos y de la piel, así como dificultades en vías respiratorias superiores, vías respiratorias inferiores, tipos de alergias: estornudos, sequedad, sarpullido, picazón, dolor de cabeza, mareos, dificultad para concentrarse, olvido, fatiga, ira, entre otros. Muestra resultados de una revisión de trabajos publicados en los últimos años con el objetivo de producir referencias que estén más enfocadas en el desarrollo de los últimos problemas y soluciones. Como resultado, encuentran que el SBS ocurre debido factores ambientales, térmicos y psicosociales.

El estudio *Architectural Evaluation of Thermal Comfort: Sick Building Syndrome Symptoms in Engineering Education Laboratories* (Amina, Akasahb y Razzalyc, 2015), aclara que los entornos de aprendizaje que sean cómodos y saludables en instituciones de educación superior benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje,

aunque observan que si las condiciones interiores son incómodas e incluso insalubres se aumenta el riesgo de síntomas del SBS

Para De los Santos Matai y Matai (2007), el espacio físico, en su concepción, deberá promover trabajo en grupos e interacción. En términos de Polanco Hernández (2004:13), *“las interacciones sociales que lleve a cabo el educando en el aula, con el docente y compañeros, así como el medio que le rodea, son componentes fundamentales en la construcción del conocimiento”*.

Por su parte, Bernard (2012:38), explica que la calidad del aprendizaje está relacionada con disponer de entorno físico adecuado que puedan garantizar también la seguridad y la salud de quienes aprenden. Del mismo modo, tomando de referencia los estudios de Zhang, Tenpierik y Bluysen (2019a, 2019b), la complejidad de los entornos de aprendizaje, llevan a tener en cuenta factores como el tratamiento acústico en el aula.

En este sentido, el diseño influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Montiel, 2017), en el aprendizaje de los alumnos (Dos Santos Matai y Matai, 2007) y en la inclusión. Asimismo, un buen diseño colabora en superar la deficiencia interacción que pudiera llegar a presentarse entre las posibilidades de las personas y los propios factores contextuales (Nicoletti y García, 2015:73). Por ello, la organización edilicia es fundamental para la búsqueda de una educación que pretenda lograr la inclusiva, y ejemplo de ello, es la investigación realizada por los autores Comesaña, y Juste (2007), quienes realizan un trabajo de descripción de factores ambientales en las escuelas en el noroeste de España, planteando la importancia de considerar, además de la acústica, otros aspectos tales como la luz, el color y la temperatura, dado que tienen efectos sobre la salud.

Los resultados del trabajo de Nicoletti; García, Gadea Aiello y Perissé (2021), destacan que los formadores del siglo XXI, deberán enfocarse en abarcar cuestiones vinculadas a la inclusión, como por ejemplo, a la accesibilidad edilicia. A su vez, también pueden sumarse

- cuestiones de infraestructura de la edificación como los materiales y revestimiento de las paredes y de los pisos,
- el tamaño de las puertas y ventanas,

- la comodidad y altura de las sillas y de las mesas de estudio,
- la presencia de rampas, accesos y desniveles adecuados,
- los materiales de apoyo a la enseñanza, como pizarras con niveles óptimos de visibilidad,
- los niveles de ventilación
- la limpieza,
- la capacidad técnica de acceso y conexión óptima a redes de internet, entre otros.

De un tiempo al presente, pueden analizarse variados trabajos que presentan investigaciones y reflexiones referidas al diseño del aula y sus implicancias, como, por ejemplo, el trabajo de *The physical environment to the school: A review of the research*, elaborado por Weinstein. (1979), que revisaba estudios del impacto de los entornos del aula relacionados al comportamiento, como a las actitudes e incluso el rendimiento de los estudiantes. Entonces, partiendo de la premisa que los entornos materiales son fundamentales para la inclusión, esto implica referenciar tanto el espacio físico que cumpla con lo necesario para el desarrollo de las tareas previstas, como la seguridad de los elementos, entre otros, transmitiendo “(...) un sentimiento de bienestar y de comunidad, además de ofrecer oportunidades frecuentes de interacción” (UNESCO, UNICEF, Brookings Institution y el Banco Mundial, 2019:91).

Los espacios diseñados en las aulas son relevantes tanto para docentes como para los alumnos, puesto que determinan grados de adecuación que se convertirán en herramientas de carácter didáctico, capaces, de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva general, el concepto de necesidad denota una falta de determinados recursos tanto materiales como no materiales, de los cuales, según Gallino (2008:625), “objetiva o subjetivamente ha menester un cierto sujeto (individual o colectivo), para alcanzar un estado de mayor bienestar, eficiencia o funcionalidad -bien de menor malestar, ineficiencia o disfuncionalidad – respecto del estado actual, ya sea tal carencia”. A partir de esta conceptualización, la totalidad de los factores ligados al espacio físico de aula serán siempre necesarios de considerar para la práctica educativa

inclusiva, por lo tanto, su análisis en todos los ámbitos del sistema educativo debe ser permanente.

En función de los resultados de la investigación realizada por Ostos Fernández (2021), el papel del docente dentro de su aula, enfocándose principalmente en el diseño del aula y los factores que la componen es un elemento esencial en el proceso de educativo, teniendo como factores principales para la programación, diseño y organización de estas las características, y capacidades del alumnado. Destaca que el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede desarrollar en cualquier lugar, no obstante, hay espacios creados específicamente para el desarrollo de estos procesos. La escuela es la encargada para llevarlos a cabo, por tanto, dichos espacios, tienen que diseñarse de forma intencional para generar aprendizaje.

El aula es el espacio de la escuela donde los alumnos y docentes pasan el mayor tiempo de su día y en el que se dan y se diseñan propuestas para el aprendizaje de conceptos, conocimientos, procedimientos y actitudes culturales, de allí a comprender que es una herramienta didáctica (Trilla y Puig, 2003), que debe respetar las características, las peculiaridades y las particularidades de las personas y así colaborar en desarrollar el potencial de cada uno.

La Orden 5 de agosto (2008, 50-51), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, explica que la planificación en el ambiente escolar *“es trascendente para los diversos procesos de relación, crecimiento y aprendizaje de la comunidad educativa. Cuando entramos en un lugar desconocido, percibimos informaciones que nos hacen sentir: Cercanía-distancia, accesibilidad-rechazo, seguridad-incertidumbre, libertad-control, etc., no sólo por los mensajes orales que recibimos, sino por cómo está organizado el espacio, los muebles o materiales, las informaciones que hay en las paredes, etc.”*. Además, resalta el especial cuidado respecto a *“la estimulación visual y sonora, sobre todo en el primer ciclo, evitando, sobrecargar de colores y objetos, para permitir que los más pequeños puedan detenerse, ayudarles a elegir según sus intereses y a no ser continuamente distraídos por nuevos estímulos”*, destacando que los espacios *“sean armónicos y que, en su diseño y decoración, se cuide especialmente formas, colores y elementos del entorno natural.”*

Por lo tanto, desde la perspectiva curricular, hay que reconsiderar la intencionalidad que portan los colores al momento de enseñar; especialmente por su valor en resaltar condiciones ambientales de creación de vínculos interpersonales entre los alumnos entre sí, y con el propio espacio que comparten. Esto fundamenta que *“la dimensión estética debe convertirse en una cualidad de la pedagogía y de los entornos educativos”* (Castro Pérez, y Morales Ramírez, 2015:23).

## **La importancia de la luz, el color y el mobiliario**

La educación inclusiva es un factor estratégico para la sociedad del siglo XXI que busca el impulso de los ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible. Retomando resultados de estudios previos (Nicoletti, García y Perissé, 2021:11), para su puesta en acción se requiere de la interrelación de variados conocimientos y herramientas que cuenten con la capacidad de adecuación para afrontar aquellos los retos que presenta el acto educativo actual y futuro, esto aspectos serán: éticos, técnicos, metodológicos, investigativos y comunicativos. Estos aspectos, también necesitan de un entorno preciso que facilite su despliegue en conformidad con los intereses de los estudiantes y los centros educativos, y allí entra en juegos la realidad del ambiente y del diseño, donde la luz, el color y el mobiliario son aspectos de necesaria consideración.

La luz es un aspecto esencial para considerar dentro de un aula que busca colaborar con la educación inclusiva. Por ello, es necesario atender al diseño lumínico con el objetivo de generar sensaciones que se relacionados con la visión personal de los alumnos dentro del ambiente en cuestión; lo que implica, entre otras cuestiones, a mejorar el reconocimiento, mejorar la estabilidad y mejorar la durabilidad visual. Además, promocionar reacciones mentales y estímulos diversos (AhmadpoorSamani y AhmadpoorSamani, 2012; Rice (2010). Será a partir de una luminosidad con intensidad adecuada, es posible promover mayores niveles de sensibilidad y agudeza visual, detallar objetos, focalizar espacios determinados o bien generar atención periférica del ambiente.

El estudio de AhmadpoorSamani y AhmadpoorSamani, (2012:134), dedicado a analizar el impacto de la iluminación interior en el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes en entornos de aprendizaje, se observa que la iluminación tiene un papel esencial en el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes en los lugares de aprendizaje, además que los alumnos se sienten y actúan bien en un lugar con buena calidad de iluminación.

Por ello, la intensidad de luz indicada puede considerarse como colaboradora de los entornos de aprendizaje inclusivos para lograr una mayor facilidad para pensar, recordar, memorizar y asimilar contenidos, creando en el ambiente armonioso. En definitiva, la luz condiciona y determina la realidad del aula, siendo clave tenerla en cuenta para el logro de las metas curriculares.

La luz, es un factor esencial de todo proceso educativo de enseñanza por su influencia en las personas pudiendo llegar a mejorar o empeorar el bienestar y la salud personal, influyendo de forma positiva o negativa en las clases.

En cuanto al color, entendido como es aquella sensación fisiológica originada a partir de la estimulación de los receptores visuales por las ondas luminosas, es un aspecto fundamental y necesario de atender, dado que su adecuada utilización ayuda, entre otras cuestiones a (Ata, Aysegul y Akman, 2012; y Gaines y Curry, 2011):

- mejorar la concentración,
- posibilitar un llamamiento a elementos determinados,
- generar atención,
- promover curiosidad,
- generar motivación, entre otros

La investigación de Fisher, Godwin y Seltman (2014), mostró como resultados el papel que tiene el entorno visual en la atención durante procesos de instrucción. Los colores son una fuente de atracción, motivación o concentración; que puede facilitar el aprendizaje o la adecuación del comportamiento del alumnado en función de las

necesidades de cada tarea por la influencia y el efecto psicológico que tienen. El rol de los colores es determinante, porque, por ejemplo, permite que la luz sea más brillante o más oscura de lo normal, creando un entorno de aprendizaje enriquecido (AhmadpoorSamani y AhmadpoorSamani, 2012:133).

Además, los colores, promueven experiencias positivas en el aula gracias a los efectos que producen en las personas, y con ello, permitiendo al cerebro asignarlos a determinadas experiencias, desarrollando conductas y adaptando su comportamiento a cada momento dentro del aula. El color es un elemento de diseño poderosos, dado que produce profundos efectos psicológicos y reacciones fisiológicas; afectando el comportamiento y los logros; y por ello, es de importancia para el diseño de espacios que sean funcionales para el aprendizaje (Gaines y Curry, 2011:46,54),

Por ello, en el ámbito de la docencia, cumple una función clave un diseño pensado para incluir la diversidad y, ello lo logrará a través de calidad de los elementos que lo componen y su eficaz utilización. Es por su importancia, que trabajos como el realizado por Verghese (2001), aclaran que debe estar controlado el uso de los colores, en especial para no producir efectos contradictorios, como, por ejemplo, generar una sobreestimulación o incluso un desinterés generalizado de los distintos actores que interactúan en el espacio del aula.

La actualidad de la temática, lo demuestra trabajos como el denominado *Influencia del color del aula en los resultados de aprendizaje en 3° año básico: estudio comparativo en un colegio particular subvencionado en Santiago de Chile*, se dedicó a medir la influencia que tiene el color y la iluminación en relación al rendimiento de estudiantes, observando que una combinación pertinente en cuanto a los colores mejora la situación de aprendizaje

Esta actualidad, se refuerza con el planteo de diversos autores como Ortiz Hernández y Hayten, citados por Ostos Fernández (2021:20), quienes describen características que se encuentran ligada a los colores:

- Por un lado, el color rojo es un color que conlleva una reacción estimulante en el alumnado, incitando a la acción personal; aumentando el entusiasmo y el interés de las personas hacia superficies con este color, atrayendo

mucho la atención visual. Un uso dentro del aula podría ser en el rincón de las letras.

- Otro ejemplo es el color rosa, que estimula efectos de características relajantes, generando en las personas cierto bienestar y en el caso del aula, posibilitar acciones orientadas a las características señaladas. El ejemplo clásico es su utilización dentro del aula para motivar la relajación generalizada del alumnado.
- El color blanco transmite sensaciones de serenidad y de tranquilidad. El ejemplo es utilización para acciones de descanso
- Finalmente, se encuentra el caso del color azul, el cual generaría mayores niveles de concentración, actuando como relajante. Permite, en amplio número de personas, disminuir sensaciones de miedo y de tensión. El ejemplo clásico de su utilización dentro del aula, es para iniciar procesos de lectura.

Gaines y Curry, (2011:54) observan también que los colores cálidos y neutros de bronceado o arena sería una base deseable para diseño del aula, recomendando descubrir las preferencias de color de los alumnos, dado que utilizar los colores pueden ser beneficioso.

Las implicaciones que tienen en el aula, el uso de la luz y el color en el aprendizaje los alumnos, se respalda desde una perspectiva multidisciplinar, dado que como explica Guillen (2014), *“la neuroeducación busca aprovechar los conocimientos sobre el cerebro y su funcionamiento para enseñar y aprender mejor”*. para poder entender el fenómeno educativo e incidir realmente hacia una dirección inclusiva.

Sumado a ello, el mobiliario, es un factor determinante en el diseño de un aula, reflejando un proyecto educativo curricular e institucional y es clave en las programaciones de proyectos, en la organización de los materiales, en la presentación y en el desarrollo de propuestas innovadoras dentro del aula. Por ejemplo, el estudio de López Torres y Huertas Leyva (2005), plantea la necesidad de desarrollar un mobiliario escolar compatible con las nuevas tecnologías.

Diversos estudios explican que el mobiliario es elementos de importancia en el entorno del aula, dado que los alumnos están la mayoría de su tiempo realizando las actividades de enseñan y de aprendizaje.

De esta forma, se aprecia el texto de Bustamante (2004), quien realiza un trabajo referido a las condiciones que debería reunir el mobiliario en las aulas; por su parte, Khanam, Reddy y Mrunalini (2006), realizaron una investigación sobre el mobiliario explicando sus características proporcionan ambientes funcionales para los alumnos, y que su diseño tendrá que estar relacionado tanto con las demandas del usuario como de la tarea.

El mobiliario es un aliado en el proceso educativo que emprenden los docentes, con consecuencias de relevancia para el currículum y la salud de los estudiantes. Además, tal como señalan Blanco Lizarazo; Sánchez González y Espinel Correal (2015:143), contribuye en aspectos claves como *“evitar hábitos posturales perjudiciales en los niños que posteriormente repercutirán en su sistema músculo esquelético y en la columna vertebral”*.

Las características del mobiliario del aula incidirán directamente en la forma de participar que tendrán los alumnos y los docentes, permitiendo por caso, metodologías de enseñanza más participativas y, sobre todo, más inclusiva, lo que redundará en mejores trayectos educativos. Por ello, el mobiliario es de vital importancia dentro un aula que busca ser:

- sustentables
- atrayentes

En cuanto a un aula sustentable, los muebles que se utilicen deben estar fabricados con materiales libres de productos tóxicos y peligrosos, resistentes, cómodos, saludables, con alturas adecuadas y con las mayores medidas de seguridad. De esta forma, contar con mobiliario sustentable también permite una metodología de educación y participación, con posibilidades de aumentar la pertinencia de las instalaciones para

que cada alumno pueda responder a sus necesidades y motivaciones, favoreciendo su desarrollo emocional, a la vez compartiendo la propuesta educativa con sus pares.

En cuanto a un aula atrayente, los muebles otorgan un estilo específico en el ambiente, facilitando la posibilidad de comunicación entre los alumnos, permitiendo realizar las tareas asignadas por el docente, facilitando al alumno disponer del material necesario para la clase, optimizando el espacio del ambiente, como, por ejemplo, con muebles flexibles.

De esta forma, la búsqueda de una educación inclusiva de calidad requiere de un compromiso permanente por encontrar alternativas pedagógicas capaces de afrontar la trascendencia que ello implica tanto para los alumnos, los docentes, los directivos e incluso las familias.

La luz, el color y el mobiliario adecuado se complementan con los criterios de una formación de calidad (Nicoletti, 2014), dado que permiten aportar coherencia y motivación a los propósitos formativos.

Finalmente, para comprender el sentido de lo manifestado y su importancia en el campo de la inclusión educativa, se presenta una síntesis del trabajo de Ostos Fernández (2021), quien realiza un estudio cualitativo (base del presente trabajo), que se enmarca dentro de un estudio de caso, que observa y analiza el diseño de los espacios de aprendizaje y la didáctica y conocimientos aplicados por parte de los maestros y maestras de Educación Infantil de un C.E.I.P. en Andalucía (España), tratando de comprender, tal como explica Hancock y Algozzine (2006), la situación del aula y el significado que ellos le dan a sus actos didácticos.

En el estudio citado participaron una de las dos líneas de Educación infantil, es decir, una unidad por cada línea que hay de 3, 4 y 5 años; siendo un total de 3 participantes. La edad de los sujetos oscila entre los 40-60 años. Estos docentes llevaban trabajando desde hace más de 15 años. Ha sido longitudinal en el tiempo, el Centro se ha visitado en varias ocasiones. Cada aula ha sido visitada hasta en 3 ocasiones, pasando los diferentes cuestionarios, las observaciones y la parrilla diseñada para ello.

Para la recogida de información se han llevado a cabo diferentes técnicas y estrategias: Observación y diario de campo / Registro fotográfico y video gráfico /

Cuestionarios / Entrevista-Semiestructurada- (Ostos Fernández, 2021:40-41). Entre las conclusiones se aprecia:

- la principal intención de los docentes es que los alumnos aprendan aquellos contenidos que aparecen en las paredes de forma tan visual y a la que están expuestos los alumnos diariamente.

- en cuanto a las sensaciones y emociones que les evocan las aulas a estos docentes, en general, todos están contentos con las mismas y las características que tienen. Creen además que su aula es adecuada para el desarrollo de las diferentes actividades que ellos plantean y que su alumnado se siente a gusto dentro de ella.

Siguiendo el planteo de Ostos Fernández (2021), atender el ambiente áulico, supone pensar, adaptar, modificar, evaluar o adecuar las características del espacio físico a las características personales, evolutivas y emocionales de nuestro alumnado.

Por lo tanto, pensar el espacio físico, es pensar en la influencia y la respuesta emocional, conductual, física y cognitiva que este ejerce sobre los alumnos, teniendo en cuenta, además, la cantidad de tiempo que pasan dentro del aula.

Por consecuencia, pensar el ambiente, implica pensar en cuestiones primordiales para el proceso de enseñanza del siglo XXI, esto es promover la pluralidad comunicativa, la creatividad individual y colectiva, la capacidad de experimentar, e incitar al intercambio constructivo.

## **Conclusiones**

Diseñar el aula es un aspecto altamente valorado por cualquier proceso que busca una educación inclusiva, dado que involucra factores que repercuten en forma directa en el alumnado y en los docentes, facilitando el logro de las metas curriculares.

Un aula es mucho más que una sala donde se congregan estudiantes, es el ambiente donde muchas personas conviven y pasan mucho tiempo de su vida diaria en diversidad de acciones, como, por ejemplo, dialogando, jugando, experimentando, leyendo, comunicándose mediante tecnologías de la información y la comunicación, aprendiendo y enseñando. En consecuencia, el diseño de aula es un área de mucha importancia, que continúa siendo destacada como determinante para la educación del siglo XXI. Por ello, el espacio áulico es un ámbito social, donde interactúan relaciones que son dotadas de sentido entre los individuos (alumnos, docentes y directivos) que lo conforman, junto con el ambiente físico y el ambiente institucional educativo.

### *Ambiente social – Ambiente físico – Ambiente institucional*

En consecuencia, en este trabajo se destaca que el ambiente social, es un emergente también de aspectos que son importantes en el diseño como la utilización adecuada de:

- colores
- luminosidad
- mobiliario

Si bien, estos aspectos forman parte de un conjunto más grande de componentes a considerar dentro del diseño (como la calidad del aire, la refrigeración, los revestimientos de suelos y paredes, las ventanas y puertas, las rampas, los desniveles, entre otros), el color, la luz y el mobiliario permiten dotar el aula de un sentido definido de las propuestas que allí se llevarán a cabo y también las posibilidades de su realización, y así lograr ambientes áulicos dinámicos en cuanto a la posibilidad de interacción comunicativa y trabajo en equipo; además de flexibles en cuanto a las condiciones para el logro de objetivos propuestos por los docentes.

En síntesis, una educación inclusiva, necesita de alumnos motivados que cuenten con ambientes de enseñanza y aprendizaje adecuados en campos como la luminosidad y

los colores apropiados; así como de mobiliarios elaborados con materiales pertinentes para las tareas a realizar, cuidando la salud y el bienestar de alumnos y docentes. Para ello, es necesario fortalecer diseños de aulas inclusivas donde los colores, la luz y el mobiliario sean concebidos con el fin de responder a las propuestas curriculares, y así facilitar una educación inclusiva que reconozca características de los alumnos, que permita la interacción, creación, comunicación e innovación permanente entre alumnos y docentes.

## Referencias

AhmadpoorSamani, S.yAhmadpoorSamani, S. (2012). The impact of Indoor Lighting on Students' learning performance in learning environments: A know ledge internalization perspective. *International Journalof Business and Social Science*, 3(24), pp. 127-136.

Amina, N.; Akasahb, Z. y Razzalyc, W. (2015). Architectural Evaluation of Thermal Comfort: Sick Building Syndrome Symptoms in Engineering Education Laboratories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 204, pp. 19–28

Bernard J. 2012. *A place tolearn: Lessons from research on learning environments. Technical paper NO. 9.* UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec

Blanco Lizarazo, D.; Sánchez González, C. y Espinel Correal, F. (2015). Mobiliario escolar: el reto de la pedagogía al diseño. *Icono facto*, Vol. 11 N° 16, pp.141–152.

Bustamante, A. (2004). *Mobiliario escolar sano.* Madrid: MAPFRE

Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), pp.1-32.

Comesaña, J., y Juste, M. (2007). Description of environmental factors in schools: Lessons from a study in Northwest Spain. *Review of Education*, 53. (2), pp. 205-218

Dos Santos Matai, P., y Matai, S. (2007). *Cooperative Education: The Physical Environment*. International Conference on Engineering Education (ICEE). Coimbra, Portugal. September 3 – 7, 2007.

Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attentional location, and learning in young children: When too much of a good thing may be bad. *Psychological science*, 25(7), pp.1362-1370.

Gaines, K. S., & Curry, Z. D. (2011). *The Inclusive Classroom: The Effects of Color on Learning and Behavior*. Journal of Family & Consumer Sciences Education, 29(1), pp.46-57.

Gallino, L. *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI.

Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study search: A practical guide for beginning researchers*. Columbia University, NY: Teachers College.

Khanam, C.N., Reddy, M.V., Mrunalini, A. (2006). Opinion of Students on Seating Furniture Used in Classroom. *Journal of human ecology*. Vol. 20. N°1, pp. 15-20.

López Torres, M. y Huertas Leyva, P. (2005). Desarrollo de nuevo mobiliario escolar compatible con las tecnologías de la información y las comunicaciones para la empresa FEDERICO GINER, S.A. *Revista de biomecánica*, nº 44, pp. 37-39.

Montiel, I. (2017). Neuroarquitectura en educación. Una aproximación al estado de la cuestión. *Revista Doctorado UMH*. 3(2), p6.

Nicoletti, J.A. (2014). Calidad y formación. *CyTA*, Vol.13, nº3.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *Emasf*, Año 6, Num. 35, pp.70-78.

Nicoletti, J.A.; García, G.; Gadea Aiello, W. y Perissé, M. (2021). Formación de formadores en el campo de la inclusión. En García, G.; Nicoletti, J.A.; Agudé Gómez, M. y Bonilla del Río, M. (Coordinadores). *Inclusión y sociedad*. G. Rodríguez: Pequeño Académico, pp. 20-31.

Nicoletti, J.A.; García, G. y Perissé, M. (2021). Formación de formadores en el campo de la educación. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W.

*Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. G. Rodríguez: Pequén Académico, pp.7-23.

Orden de 5-8-2008, *por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. BOJA núm. 169 (26-8-2008).

Ostos Fernández, C. (2021). Luz, color y emociones. El papel del maestro y la maestra de educación infantil, el diseño de su aula y su puesta en práctica. Máster Oficial: Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas. *Trabajo de Investigación Fin de Máster*. Convocatoria: Junio 2020. Universidad Internacional de Andalucía.

Polanco Hernández, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Actualidades investigativas en educación*, Volumen 4, Número 1, pp.1–15.

Trilla, J., y Puig, J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (325), pp. 52–55.

UNESCO, UNICEF, Brookings Institution y el Banco Mundial (2019). *Sinopsis: MELQO: Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano*. París: UNESCO.

Vergheze, P (2001). Visual Search and Attention: A Signal Detection Theory Approach. *Neuron* Vol. 31. pp. 523-535

Vesitara, R. y Surahman U. (2019). Sickbuildingsyndrome: Assessmentofschoolbuilding air quality. *JournalofPhysics: Conference Series*, 1375 (2019) 012087.

Vidal Rojas, R. y Vera Avendaño, C. (2020). Influencia del color del aula en los resultados de aprendizaje en 3° año básico: estudio comparativo en un colegio particular subvencionado en Santiago de Chile. *Revista Educación*, Vol. 44, Num. 2, pp. 91-113.

Weinstein. (1979). Thephysicalenvironmentoftheschool: A reviewoftheresearch. *ReviewofEducationalJournal*, 49(4), pp.577-610.

Zhang, D., Tenpierik, M., y Bluysen, P.M. (2019a). Theeffectofacousticaltreatmentonprimaryschoolchildren's performance, soundperception, and influenceassessment. *E3S Web ofConferences*111. CLIMA 2019.

Zhang, D., Tenpierik, M., y Bluysen, P.M. (2019b). Interaction effect of background sound type and sound pressure level on children of primary schools in the Netherlands. *Applied Acoustics*, Volume 154, November 2019, pp. 161-169.

### ***Acerca de los autores***

#### **Carlos OSTOS FERNÁNDEZ**

Graduado en Educación Infantil por la Universidad Francisco Maldonado de Osuna. Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Máster en Comunicación y Educación Audiovisual. Actualmente ejerciendo como docente en la enseñanza pública en Andalucía (España). Todas las líneas de investigación se centran especialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Infantil.

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Walter Federico GADEA AIELLO**

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

**Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

# **Contribuciones para la inclusión social de personas con discapacidad.**

## **El modelo del Centro de Día Pequeño**

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Carolina MOLTO**

Centro de Día Pequeño / Argentina

### **Introducción**

La educación exige una reflexión permanente por parte de todos los campos que la atraviesan, con el fin de consolidar un modelo que incluya a todas las personas y les permita ser partícipes plenos de derecho.

Educación e inclusión conforman un componente psicosocial inseparable, dado que la posibilidad de participación educativa es un derecho de todos, siendo imprescindible desarrollar estrategias que apunten a lograr la equiparación de oportunidades, de acceso a la información y al conocimiento. Paralelamente, la educación inclusiva es tema de análisis y debate constante por parte de la mayoría de las agendas socioeducativas del mundo, especialmente porque se entiende que la mejora de la educación es el camino para lograr mejores procesos formativos, destinados a optimizar la calidad de vida de la sociedad.

En este sentido, pensar en una educación inclusiva, implica enfatizar en que sus prácticas deben ser pensadas para todas las personas, sin excepciones, lo que se traduce en equidad de participación en el acto educativo, tanto para la adquisición de conocimientos aplicables para tomar decisiones, como para generar las competencias necesarias para encontrar y mejorar la empleabilidad (ANED, 2018:15), mediante

marcos de enseñanza y aprendizaje que sean de calidad con enfoques pertinentes, acompañados de procesos de formación continua para los cuerpos docentes y directivos.

## **Educación inclusiva de las personas con discapacidad**

La realidad de la sociedad del siglo XXI, refleja que más de mil millones de personas según cálculos internacionales experimentan situaciones de discapacidad en alguna u otra forma. Más precisamente, los estudios de García (2020:101; 2021:52), sobre la base de los informes de la O.M.S., señalan que, en el año 1970, la población estimada que padecía algún tipo de discapacidad llegaba a un 10% del total, mientras hoy en día ronda el 15%, resaltando también la implicancia que tienen las dificultades para el funcionamiento de aproximadamente entre 110 millones (2,2%) y 190 millones (3,8%) personas mayores de 15 años. Tal situación, a su vez, es una temática de alta complejidad que atraviesa todos los contextos sociales y geográficos.

A nivel de regiones, se observa que, en el caso propio de la región de América Latina y el Caribe (NU-CEPAL, 2014:13-14), las estimaciones dan cuenta que cerca de 70 millones de personas tenían al algún tipo de discapacidad entre los años 2001 y 2013, lo que equivale a un 12,5% de la población (correspondiendo al 12,6% y 6,1% de la población de América Latina y del Caribe respectivamente).

En el caso de la Unión Europea, la estimación de personas con discapacidad del año 2016 se acercaba a 80 millones de individuos (Fernández, Chipre y Vidal, 2016), para el año 2020 (Comisión Europea, 2021), las estimaciones se incrementan, acercándose a los 87 millones de personas con algún tipo de discapacidad.

A lo planteado, se suma que en el presente se ven diversos los factores que confluyen (entre ellos el envejecimiento, las enfermedades crónicas e incluso la actual pandemia de COVID-19), para generar un aumento en la posibilidad de que se generen situaciones de discapacidad.

De esta forma, continuando con los datos presentados por la Comisión Europea (2021:8), se observa que en dicha región:

- el 75% de las personas sin discapacidad participa del mundo laboral, frente al 50,8% de personas con discapacidad;

- Las personas sin discapacidad inactivas llegan al 17,6%, frente al 37,6% de las personas con discapacidad;

- Las personas sin discapacidad en riesgo de pobreza y exclusión llegan al 18,4%, frente al 28,4% de las personas con discapacidad.

Profundizando la realidad de este contexto, el informe *Mainstreaming disability rights in the European Pillar of Social Rights – a compendium* (ANED, 2018:21), describe que en los casos donde la discapacidad es más compleja, las personas tienen menos probabilidad de obtener empleo, que en el caso de aquellas personas que manifiestan menos gravedad en su situación de discapacidad. Esto a su vez es extensivo a las familias de las personas con discapacidad cuyas probabilidades de obtener empleo es menor.

En materia específicamente educativa (Comisión Europea, 2021:15,4), el contexto de la Unión Europea muestra que:

- el abandono de estudios en forma prematura alcanza el 9,8% de los jóvenes sin discapacidad, frente al 20,3% de los jóvenes con discapacidad;

- por su parte, el 43,8% de las personas sin discapacidad logran un título en la enseñanza superior de estudios, frente al 29,4% de las personas con discapacidad.

Estos datos sirven de ejemplo para comprender la importancia de abordar la problemática y los distintos ejes por los cuales es necesario enfocarse y generar soluciones y servicios adecuados para que todas las personas dispongan de posibilidades y los medios necesarios para una inclusión real, dado que, por ejemplo, el 87,9% de las personas de más de 16 años en el ámbito europeo cuentan con internet en sus hogares, en cambio el 64,3% de las personas con discapacidad disponen de ella.

La situación que enmarca el Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011 (O.M.S., 2011), señala que muchas personas con discapacidad precisan asistencia y apoyo para lograr una buena calidad de vida y participar en los aspectos económicos y sociales en las mismas condiciones que el resto de la sociedad. En este contexto, diferentes instituciones realizan esfuerzos por apoyar la inclusión de personas con discapacidad a todos los ámbitos de la sociedad, facilitando acciones que les permitan llevar una mejor vida de calidad.

## **El modelo del Centro de Día Pequén**

Hacer mención a instituciones dedicadas al abordaje integral, multidimensional y a la investigación de la temática de la discapacidad, significa explorar múltiples variables que interseccionan e interpelan a la problemática en sí, tales como accesibilidad, visión social, formación profesional, comunicación, normas legales y realidades asociativas, tal como destaca la Convención del año 2006 (O.N.U., 2006, Inciso V de su Preámbulo), al valorar *“la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”*.

El Centro de Día Pequén es una institución localizada en el Partido de General Rodríguez de la Provincia de Buenos Aires (República Argentina), cuya principal misión es desarrollar servicios y prácticas de enseñanza y atención con un equipo profesional idóneo en el área, junto con una infraestructura que garantice los estándares requeridos de accesibilidad para que todas las personas puedan lograr una mejora en su calidad de vida, disfrutando del derecho a aprender, independientemente de sus características personales, direccionando a la plena inclusión.

Para ello, el Centro de Día Pequén busca llegar el conjunto de la población, con una idea de trabajo basada en el modelo de calidad de vida centrado en la persona, manteniendo el diálogo con la comunidad, sin restricciones, evitando obstáculos e

impedimentos, y a la vez desarrollando estrategias en un conjunto de aspectos sustanciales tendientes a desarrollar al máximo las potencialidades de las personas. Su fundamentación es brindar a las personas con discapacidad la mayor cantidad de herramientas para que puedan desempeñarse de la manera más autónoma posible en su vida cotidiana familiar, social e institucional.

En línea con planteos internacionales, en especial, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (O.N.U., 2006), al igual que con documentos recientes, como *Towards a disability inclusive education*(Sæbønes y otros, 2015),y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1), el modelo por el que opta el Centro de Día Pequeño se basa en buscar que todas las acciones que realiza la institución se orienten a que las personas con discapacidad superen la mayor cantidad de desventajas (barreras), relacionadas a la exclusión y la discriminación, colaborando para que tengan la posibilidad de un futuro con las máximas posibilidades de autonomía e independencia. En este sentido y de manera integrada, ofrece actividades, servicios y propuestas educativas que resultan de importancia en la búsqueda de la inclusión y autodeterminación de las personas.

En materia educativa, el Centro de Día Pequeño puso en funciones un *Servicio de apoyo a la integración escolar* (S.A.I.E.), cuya misión es ofrecer los apoyos y facilitadores para acompañar a los alumnos con discapacidad (transitoria o permanente), dentro del ámbito de la educación en todos sus niveles. Para ello, se conformó un equipo de apoyo técnico especializado que articula y coordina su accionar con el cuerpo docente, profesional y directivo de la escuela (tanto a las correspondientes al sector público como privado), a la cual el participante del Centro de Día Pequeño concurre, como así también con todos los profesionales que realizan tratamientos externos con el alumno (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos,etc).

De esta forma, siguiendo las recomendaciones internacionales, se brinda asesoramiento a las instituciones escolares y a los docentes; incluyendo asistencia técnica, elaboración de material didáctico y jornadas de capacitación y actualización informativa y legal. Conjuntamente, también se ofrece una orientación familiar en el proceso de inclusión, a través de reuniones individuales y de talleres grupales.

Por lo tanto, desde sus inicios, el Centro de Día Pequeño desarrolla sus acciones atendiendo el planteo expresado por el ODS-4, referido a *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*(A/RES/70/1); al igual que el Artículo 24° de la Convención (O.N.U., 2006, Artículo 24°), que pone de manifiesto el aseguramiento de un sistema de educación inclusivo con miras a:

*a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*

*b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*

*c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre*

En este sentido, entre las actividades que se realizan en la sede del Centro de Día Pequeño, también se encuentra el servicio de: Centro de día propiamente dicho que busca atender las necesidades de la población con discapacidad, que por su condición se encuentran imposibilitadas de acceder a propuestas educativas y/o laborales brindando una alternativa viable de acuerdo a cada situación. Tales alternativas incluyen propuestas artísticas, deportivas, ocupacionales y recreativas mediante una planificación de calidad centrada en la persona.

Asimismo, se encuentran propuestas de apoyo específicas basadas en:

### **- *Expresión Artística***

A través de esta actividad se busca maximizar el potencial creativo, artístico e intelectual, de los participantes, tanto para su propio beneficio, como para el enriquecimiento de su familia y su comunidad.

Continuando con los planteos expresados en el Artículo 19° de la Convención (O.N.U., 2006, Artículo 19°), referido al *Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*, desde el Centro de Día Pequén se ofrecen además los servicios de:

### **- *Pequén virtual***

### **- *Habilidades Cotidianas***

### **- *Participación en eventos***

### **- *Salidas y excursiones***

A través de estos servicios se busca que los participantes accedan con servicios de apoyo (de acuerdo a necesidad), a una cada vez mayor inclusión en la comunidad, evitando el aislamiento y fomentando una vida social de calidad.

El Centro de Día Pequén es una entidad que presta especial atención al Artículo 25° de la Convención del año 2006, referido a la salud, en especial al desarrollar servicios que complementan las actividades de docencia y socialización sin perder de vista promocionar *servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad*, al igual que al Artículo 26° dedicado a la habilitación y la rehabilitación (O.N.U., 2006, Artículo 25°, pto.b), y

Artículo 26°). De allí que entre las actividades que se ofrecen la sede del Centro se encuentra el servicio de:

#### **- *Psicomotricidad***

A través del mismo, se busca potenciar las aptitudes personales, mejorando la autoestima y la independencia de movilidad, según cada caso, y a la vez se busca prevenir y reducir al máximo posible que aparezcan o se intensifiquen nuevas discapacidades,

Sobre la base de lo planteado por el ODS-8, referido a *Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos*(A/RES/70/1), y el Artículo 27° de la Convención (O.N.U., 2006), abocado al trabajo, el empleo y a facilitar el acceso al mundo laboral de calidad, el Centro de Día Pequeño ha contemplado como estratégico implementar el servicio de:

#### **- *Introducción a los Oficios***

Este servicio tiene la misión de reconocer y garantizar el derecho de las personas con discapacidad a poder trabajar como el resto del colectivo social, y con ello proveer de las herramientas adecuadas para la libre posibilidad de participar en un ámbito laboral que sea abierto, inclusivo, accesible y bien remunerado.

Lograr que las personas con discapacidad puedan participar en la vida cultural, las actividades recreativas, así como el esparcimiento y el deporte, tal como lo manifiesta el Artículo 30° (O.N.U., 2006, Artículo 30°, pto.5), es un horizonte que el

Centro de Día Pequen contempla permanentemente. Es así que ofrece, en su sede, los servicios de:

- ***Educación Física***

- ***Deportes***

- ***Recreación***

- ***Natación y actividades acuáticas en piscina climatizada***

A través de estas actividades se busca que las personas con discapacidad puedan participar proactivamente y en igualdad de condiciones en actividades de recreación, de esparcimiento y de deporte. Siguiendo los planteos internacionales, se alienta a la realización de actividades deportivas generales en los diferentes niveles, intentando que los participantes de las mismas desarrollen actividades deportivas y recreativas que sean adecuadas, alentando, por medio de instalaciones deportivas inclusivas, a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento, de aprovechamiento de tiempos de ocio, pre deportivas y deportivas.

Finalmente, en línea con el reconocimiento que realiza el Preámbulo de la Convención del año 2006 (O.N.U., 2006, Preámbulo, pto.1)), acerca de la *importancia de la cooperación internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad en todos los países*, el Centro de Día Pequén cuenta con el área de Pequén Académico, que puso en marcha el ***grupo de investigación Gnosis*** integrado por investigadores internacionales y nacionales con el objetivo de realizar estudios referidos a la formación de profesionales para la inclusión de personas con discapacidad. La intención es conocer, analizar y promocionar intervenciones educativas eficaces y confiables en su aplicación.

Asimismo, el Centro realiza en forma permanente acciones de transferencia de conocimientos en diferentes ámbitos socioeducativos a nivel local, regional e internacional.

## **Conclusiones**

La mayoría de los países del mundo adhieren a los valores planteados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como por su Protocolo Facultativo (O.N.U., 2006), junto con los de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1), reconociéndolos como instrumentos globales que reafirman que todas las personas deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, promoviendo un cambio de paradigma en el enfoque de las prácticas educativas, sociales, deportivas, culturales y de digno empleo en relación a las personas con discapacidad.

En esta misma dirección, el modelo que adopta el Centro de Día Pequeño considera y sostiene que todas las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades de salud, educación, recreación, deportivas y de empleo que la población en general y, en consecuencia, necesitan tener acceso a servicios de calidad e inclusivos, mediante apoyos que les aporten herramientas y soluciones a las barreras y obstáculos cotidianos que les presenta la vida en comunidad.

En síntesis, en cuanto a su estructuración general, el Centro de Día Pequeño cuenta con áreas definidas:

- el Centro de Día propiamente dicho, en el cual se ofrecen los servicios y actividades señalados de lunes a viernes en el horario de 8.30 a 15.30 hs,
- el S.A.I.E. que se ofrece de manera individualizada en escuela común, consultorio y/o domicilio en forma simultánea y/o sucesiva según corresponda,

- Pequeñ Académico, área dedicada a la investigación, el desarrollo de productos y tecnologías educativas y la realización de publicaciones científicas con investigadores nacionales e internacionales.

En materia de resultados, se observan los siguientes al presente:

El total de asistentes a las distintas actividades y servicios que mensualmente concurren al Centro es de 67 personas. Contemplando a todos los que han participado desde sus inicios, el total asciende a 76 personas. Esto refleja el compromiso que asume el Centro de Día Pequeñ con los participantes y sus familias, en lograr que las actividades no se conviertan en espacios estancos, sino que permitan una participación que se extienda en el tiempo, por sus beneficios y resultados positivos en favor de la inclusión social y la independencia.

Específicamente, el número de asistentes que mensualmente participan del servicio S.A.I.E. es de 38 personas (el máximo disponible al momento), siendo que, desde sus inicios, el número alcanza un total de 41 participantes. Esto refleja la continuidad de los alumnos y los efectos positivos de contar con servicios de apoyo especializado en sus respectivos trayectos escolares.

En relación a los participantes de las actividades y servicios dentro de la sede del Centro, mensualmente participan 30 personas con discapacidad (el máximo disponible al momento), siendo que, desde sus inicios, el número alcanza en total los 37 participantes. En coherencia con lo manifestado, se observa una continuidad que persiste en el tiempo, especialmente por los beneficios que conlleva en la calidad de vida de las personas.

Por su parte, el Centro de Día Pequeñ, tiene en marcha dos convenios con instituciones de formación:

- Prácticas de profesorado, con el Instituto de Formación Docente N°23 de la localidad de Luján.

- Pasantía Institucional al alumno, con la Escuela 501 de la localidad de General Rodríguez.

En relación con su realidad institucional, el modelo de trabajo del Centro de Día Pequén implica una reflexión permanente para desarrollar estrategias de abordaje e investigación que permitan abordar la complejidad de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, desde todas sus dimensiones.

Es por ello que también desarrolla en el área de Pequén Académico, un propio programa de investigación internacional, buscando así una actualización y producción de conocimientos e información, que permitan que sus intervenciones sean cada vez más efectivas en miras de una búsqueda de educación inclusiva de calidad.

Actualmente, el Centro cuenta con una infraestructura que incluye aulas con diseño universal, lugares de esparcimiento, pileta de natación climatizada y espacios para actividades informáticas. Generando una respuesta a la nueva realidad impuesta por la pandemia de COVID-19, se encuentra desarrollando un área virtual con tecnología de vanguardia, que incluye un novedoso instrumento digital autoadministrable, sin costo, que configura un apoyo inmediato destinado a la comunidad docente para la inclusión de alumnos con discapacidad motriz en el ámbito de la educación física.

Basándose en un modelo ético, de respeto por el otro y empatía, el Centro de Día Pequén es una entidad que intenta contribuir para la educación inclusiva de las personas con discapacidad, ocupándose en encontrar las mejores alternativas científicas y técnicas que puedan responder a la complejidad y multidimensionalidad de la discapacidad como objeto de estudio y a la eliminación del prejuicio social, dado que la realidad indica que las personas con discapacidad cuentan con las mismas necesidades y deben tener por consiguiente las mismas posibilidades que todo el colectivo social que integran, para poder participar de los servicios de salud, educación, sociales, laborales, recreativos, deportivos, de esparcimientos y culturales, entre otros, en un plano de equidad.

La inclusión y el respeto por la diversidad en los distintos niveles de la vida en comunidad, es consecuencia de un trabajo que debe ser cotidiano entre todos los miembros que conforman el tejido social, basado en el entendimiento de la discapacidad

como unacuestión transversal y pluridimensional, que se afronta en el diálogo respetuoso y comprometidocomunitario.

## Referencias

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

ANED – AcademicnetworkofEuropeandisabilityexperts (2018). *MainstreamingDisabilityRights in theEuropean Pillar of Social Rights – a compendium*. Editors: Lisa Waddington and Mark Priestley. February 2018.

Comisión Europea (2021). *Una Unión de la Igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030*. COM (2021) 101 final. Bruselas, 3.3.2021.

Fernández, M., Chipre, L. y Vidal, P. (2016).Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. *Serie: Monográfico n. 6*, Barcelona, Observatorio de la Discapacidad Física.

García, G. (2019). La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina. En García, G. y Granato, R. *Educación, salud y discapacidad*, pp. 5-18. Buenos Aires: García.

García, G. (2020). Educación física para la inclusión de personas con Discapacidad. En García, G.; Nicoletti, J.A., Vieira Machado, F. y Barbosa Macêdo, K. *Educación e inclusión reflexiones de Brasil y Argentina*, pp. 98-109. Buenos Aires: García

García, G. (2021). *La participación de estudiantes con discapacidad. Edición ampliada* En García, G.; Nicoletti, J.A., y Gadea Aiello, W. Educación y participación para una sociedad inclusiva. Edición ampliada, pp. 52-64. Gral. Rodríguez: Pequeñ Académico.

NU-CEPAL (2014). *Informe regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe Grupo de tareas sobre medición de la discapacidad Conferencia Estadística de*

*las Américas (CEA)*. Decimotercera reunión del Comité Ejecutivo de la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago, 12 a 14 agosto de 2014. LC/L.3860(CE.13/3) 24 de julio de 2014.

O.M.S. -Organización Mundial de la Salud- (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Malta: O.M.S.

O.N.U. -Organización de las Naciones Unidas - (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*.

Sæbønes, A.M. (2015). *Towards a disability inclusive education*. Backgroundpaperforthe Oslo Summit onEducationforDevelopment. Preparedbyanexpertgroupondisability led by Ann-MaritSæbønes. 6-7 de julio de 2015.

### ***Acerca de los autores***

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

#### **Carolina MOLTO**

Profesora en Educación Especial con mención en discapacidad intelectual. Licenciada en Educación Especial. Actualmente se encuentra realizando un posgrado en Gestión de servicios para la discapacidad en Isalud (Argentina).Directora de inclusión educativa del S.A.I.E.del Centro de Día Pequén (Argentina). Ha coordinado por cinco años el área de inclusión educativa de la Colonia Nacional Dr. M. Montes de Oca y los talleres laborales y Centros de Día.

# **Reflexiones acerca de la sostenibilidad, la inclusión y la educación**

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva/ España

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza /Argentina

**Walter Federico GADEA AIELLO**

Universidad de Huelva /España

## **Introducción**

El sentido de las presentes páginas, es reflexionar sobre los conceptos de sostenibilidad, inclusión y educación, los cuales que se encuentran irremediamente interconectados entre su fundamentación conceptual y la realidad aplicada donde se desenvuelven.

La sostenibilidad, la inclusión y la educación, se presentan como partes indisociables, puesto que solamente puede hablarse de sostenibilidad en la medida que exista un compromiso de todo el colectivo social que ejerce influencia en el contexto. A la vez, hablar de educación, implica un sentido de la inclusión, garantizando la adopción de formas de comportarse con los otros y con los recursos de nuestro contexto de una forma positiva para la continuidad de los derechos de las personas.

El presente mundo hiperconectado, globalizado e intercomunicado, ha sido y es testigo de innumerables crisis humanitarias, ambientales, sociales, sanitarias (como la actual pandemia), por nombrar solamente algunas, que hacen necesario más que nunca desarrollar competencias, actitudes y conocimientos en todas las personas para que gestionen dichas situaciones en favor tanto del bien presente, como del futuro de la humanidad y del medio en el que viven (UNESCO, 2018).

De allí que, sostenibilidad, inclusión y educación se presentan como campos, de una importancia fundamental hoy en día, dado que se encuentran íntimamente relacionadas, puesto es innegable en los tiempos que corren, reconocer la necesidad que todas las personas participen en armonía y solidaridad para garantizar la óptima supervivencia de la sociedad del mañana. Y este todo es necesario subrayarlo porque la excepción no tiene cabida cuando se formulan mejoras de fondo y no solamente de forma.

La búsqueda por mejorar la sociedad del presente y, en consecuencia, del mañana, pone el acento en la importancia de valorar la intermediación del otro, no desde una posición de poder, sino desde el diálogo, el consenso, la diversidad y acompañamiento, puesto que la responsabilidad es compartida por todos los actores que forman parte de la sociedad.

Adentrarse en el concepto de sostenibilidad, supone como paso primario, comprender la situación actual del mundo; en concreto, analizando, desde una evidencia cada vez más extendida, una situación de insostenibilidad cada vez más extendida en la que se encuentra el presente, y el riesgo que ello supone para el futuro de las generaciones venideras.

Por consecuencia, cobra sentido alentar una conciencia que satisfaga las necesidades de las personas, pero sin comprometer su futuro, ni de las futuras generaciones (Alperovitz, 2014; UNESCO, 2018; Vilches, Gil Pérez y Cañal, 2010), y siempre con desde una mirada paradójica y ambivalente, en el sentido de que nunca, se supone, la humanidad habría vivido un desarrollo tan espectacular en innumerables sentidos.

Además, la creencia de la infinitud de los recursos naturales ha dado paso a una consciencia de urgencia ante el evidente e imparable deterioro del mundo y sus riquezas inagotables (Mayor Zaragoza, 2010).

### **La complejidad de la actualidad, la sostenibilidad, la educación y la inclusión**

La actualidad se presenta, por tanto, compleja, en un sentido de transversalidad de problemáticas que la conforman y determinan permanentemente. Para alcanzar el desarrollo sostenible, será primordial entonces, consolidar una visión de carácter multidimensional, puesto que la sostenibilidad, complementa aspectos vinculados con la economía, la sociedad, el ambiente, la cultura y la ciencia; y más aún, estaríamos sesgando dicha consecución si no se incorporan también aquellos aspectos tan personales como son los emocionales, los cuales son influyentes e impactan en cada toma de decisiones que realizan los individuos en sociedad.

La necesidad emergente será situar el estado de la cuestión en un principio de realidad, que, como se ha señalado, implica una complejidad de las distintas interacciones de todos los elementos que lo conforma (Morin, 2004). Esta complejidad es palpable en tantos aspectos que, la UNESCO (2016), advierte el valor que la educación consolide planteamientos sistémicos e integrales, evitando caer en posiciones individualistas y/o sesgados. Identificar la sostenibilidad, conlleva adentrarse en un camino entrelazado de campos socioambientales y culturales.

Profundizando aún más, se observa un problema complejo que requiere de acciones complejas en el sentido de comprender las interacciones y procesos que subyacen, así como de la necesidad de asumir la importancia del cambio como elemento natural del ser humano y, por tanto, de la sociedad y de la tensión entre la crisis y la oportunidad (Gargallo, Junyent y Pujol, 2010).

De allí, que la idea de sostenibilidad, se alía con que las personas adquieran una consciencia reflexiva de la situación de su mundo y del mundo, de los efectos positivos y negativos que producen sus acciones, conectándose, necesariamente, con la noción de la

educación; puesto que fomentando la educación para el desarrollo sostenible se contribuye a las personas para que puedan continuar advirtiendo la importancia de participar, de forma inclusiva en el desarrollo de una sociedad que garantiza la sostenibilidad del medio en el que vive (Filho, 2009).

Lo planteado implicará, por supuesto, concientizarse de la importancia de los recursos que necesitamos y, a veces se terminan desestimando o incluso desperdiciando, así como una profunda reflexión sobre la necesidad de intervención socioeducativas con las poblaciones vulnerables, en situación de mayor riesgo psicosocial y de exclusión.

La sostenibilidad enmarca, entonces, una comprensión de las dificultades y peculiaridades la sociedad del siglo XXI, en sus procesos de desarrollo, formación e intermediación en la realización personal en comunidad.

Hoy, más que nunca, es necesario formar a las personas en cuestiones de sostenibilidad (Wals, 2015), pero no como un elemento informativo que enriquece nuestro saber en pos de una erudición, sino como mecanismo capaz de transformar acciones para garantizar el mayor bien de la humanidad.

Así, la educación que contribuye para la vida sostenible busca informar y alentar a la ciudadanía para actuar desde el aprendizaje de competencias que sean críticas para la manifestación y realización responsable, tanto en el ámbito individual como comunitario, respecto a las diferentes cuestiones que conforman el problema de la sostenibilidad.

Educar es comprender el valor de la diversidad en los todos los planos: individuales, sociales y ambientales; colaborando en garantizar el bienestar, los valores humanos y sociales, y la protección del ecosistema en el que vive y se desarrolla una comunidad.

Las instituciones educativas ocupan un rol destacado en este proceso, siendo, por ejemplo, que el profesorado, en las diferentes etapas educativas (Vilches y Gil Pérez, 2012), deberá de contar con las herramientas necesarias que le permita intermediar en el mismo, para que el que el alumnado interpele la realidad desde principios, en favor del bienestar personal y socio comunitario y del cuidado del medio.

Entonces, siguiendo el planteo de Filho (2009), la educación debe asumir un papel de verdadero protagonista en el problema de la sostenibilidad bien entendida y, por tanto, no circunscrita a un área específica, sino a lo humano y su contexto; y por ello (UNESCO, 2018), debe centrarse en el alumno, al mismo tiempo que continuar investigando para lograr que la formación de los profesores sea cada vez más avanzada.

Para esto, es necesario una educación inclusiva, que prepare a las futuras generaciones para gestionar las instituciones de una sociedad abierta y sostenible, desde un enfoque que afiance la interdisciplinariedad de los elementos propio individuales, los comunitarios, los culturales, los económicos, los ambientales, con acciones colaborativas, integrando la educación intercultural con la sostenibilidad en el aula y favoreciendo las competencias afines en el alumnado (Calero Linares, Mayoral García Berlanga, Ull Solís y Vilches, 2019; García Moro, 2015; Santos Rego, 2009).

En virtud de lo planteado por la UNESCO (2016), se comprueba que la incorporación de los temas de desarrollo sostenible, utilizando estrategias integradas y sistemáticas en las diferentes etapas de los niveles educativos, es una estrategia solvente para para abordar un desafío tan exigente (Dahl, 2019).

Al mismo tiempo, destacar también que las oportunidades de educación para el desarrollo sostenible, también son una realidad de la educación no formal e informal además de la formal, puesto que el desarrollo sostenible exige un enfoque global y un compromiso de todos.

## **Conclusiones**

La complejidad de la actualidad y la necesidad de la sostenibilidad, se extiende en intervenciones socioeducativas que tengan en cuenta las historias de vida de las personas que confluyen en dicho espacio social, que protagonizan puntos de encuentro con otras personas. Reflexionar en la complejidad de la actualidad, acerca de la sostenibilidad, la educación y la inclusión, conlleva prestar atención a variados criterios:

- Facilitar a las personas acceder a una formación que le capacita para intervenir en sociedad, y así acceder a un futuro transformador, adecuado y, en especial convincente de sus beneficios.

- Llevar adelante intervenciones socioeducativas que permitan cambios positivos en la sociedad, mediante la inclusión participativa de todos sus actores.

- Incentivar la participación ciudadana en las diferentes actividades sociales, culturales y económicas, necesarias y valiosas para el cambio social de todas las personas.

- Promover la interdisciplinariedad en las distintas manifestaciones inclusivas, eliminando barreras y exclusiones sociales.

- Colaborar en que todas las personas asuman su rol protagonista de la propia realidad.

- Incentivar el compromiso y la acción colectiva por defender los objetivos del desarrollo sostenible y el empoderamiento de todos por el bien de todos.

En síntesis, la sostenibilidad, la educación y la inclusión son posibles cuando se materializan en disposiciones concretas de colaboración entre las personas que forman parte del grupo social.

Se consolida como un discurso que conlleva una práctica social, la cual permite la mejora permanente de la calidad de vida de la comunidad y, en consecuencia, en un futuro solidario con mayor bienestar.

## Referencias

Alperovitz, G. (2014). The Political-Economic Foundations of a Sustainable System. In Worldwatch Institute. *Governing for Sustainability*, chapter 18. Washington: Island Press.

Calero Linares, M., Mayoral García Berlanga, O., Ull Solís, A. y Vilches, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, 37(1), pp.157-175.

Dahl, T. (2019). Prepared to Teach for Sustainable Development? Student Teachers' Beliefs in Their Ability to Teach for Sustainable Development. *Sustainability*, 11(7), 1993.

Filho, Wr. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de educación*, 1, pp. 263-277.

García Moro, F. (2015). *Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social*. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gargallo, J., Junyent, M. y Pujol, R. (2010). Educación para la Sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.* 7, N° Extraordinario, pp. 198-215.

Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. España: UNESCO/Círculo de lectores.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

Santos Rego, M. (2009). *Migraciones, sostenibilidad y educación*. Revista de educación, 1, pp. 123-145.

UNESCO (2016). *Formando el futuro que queremos: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Informe final - Resumen*. París: UNESCO.

UNESCO. (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. Resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974 (2012-2016)*. París: UNESCO.

Vilches, A., Gil Pérez, D. y Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, 71, pp.5-15.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), pp.25-43.

Wals, A.E.J. (2015). *Más allá de dudas no razonables. Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Antropoceno*. Wageningen: Universidad de Wageningen.

## **Acerca de los autores**

### **Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

**Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

**Walter Federico GADEA AIELLO**

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

## **Promoción de la educación inclusiva**

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza /Argentina

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva /España

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Walter Federico GADEA AIELLO**

Universidad de Huelva /España

### **Introducción**

El desarrollo de propuestas que colaboren en la promoción de la educación inclusiva se presenta como un aspecto de consideración para toda sociedad que busca el consenso, la participación y el respeto de los derechos de todas las personas. En el presente, dichas propuestas requieren de innovación en sus metodologías de abordaje, teniendo que ser sólidas en los conocimientos que transfiere y a la vez generar un interés genuino en función de motivar a participar de las mismas.

En el contexto de hoy, caracterizado por la transformación permanente, atravesados por una crisis extendida a nivel mundial, como la pandemia del COVID-19, y donde enormes cantidades de información fluyen a una alta velocidad, la promoción para la educación inclusiva, necesitará de personas formadoras que se encuentren capacitadas en las áreas de docencia e investigación y con disponibilidad de herramientas para lograr dialogar con el entorno social mediante técnicas de enseñanza y aprendizaje que sean pertinentes.

Para ello, pensar la promoción en educación inclusiva es adentrarse en el campo de la formación, lo que orienta a revisar temáticas que permitan superar posibles

obstáculos, y con ello incentivar nuevas oportunidades para el desarrollo sustentable y el bienestar de la sociedad.

## **Educación inclusiva**

La educación es un bien común que deben poder disfrutar todas las personas a lo largo de toda su vida, permitiéndoles acceder al conocimiento y a la información relevante para sí y para su entorno social, económico y cultural, y de esta forma apropiarse de la mayor cantidad de herramientas posibles al momento de tomar decisiones.

En un momento complejo caracterizado, por ejemplo, por la expansión de los denominados *macrodatos*, los cuales además son un llamamiento a más posibilidades (UNESCO, 2016:15), la educación inclusiva profundiza el vínculo y el diálogo entre los miembros de comunidad, sembrando así bases que apuntalan a cuestiones primordiales de la vida social, como son:

- integración social

- interacción social

- interés social

En cuanto a la integración social, se la puede entender como condición de carácter necesaria para la existencia de las colectividades de forma duradera. La integración permite ambientes asociados, en los cuales se establecen puentes de información y comunicación de manera horizontal, permitiendo así la cooperación.

En la interacción social, donde quienes (personas y/o colectivos) comparten un mismo espacio social, y por consecuencia llegan a modificar acciones e incluso comportamientos en función de la acción o comportamiento de los demás (Gallino

2008), surgen las reestructuraciones sociales, el intercambio real de experiencias, estableciendo redes complejas de información, consolidando ambientes de intercambio.

El interés social, marca la predisposición por alcanzar determinadas metas consideradas como necesarias, indispensables o simplemente mejores para el desarrollo por parte del conjunto de actores que conforman la comunidad, consolidando ambientes abiertos a la innovación colectiva.

En 1990. la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Artículo 3º), puso en contexto "*universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*", en este marco, promocionar la educación inclusiva se traducirá en brindar a los diferentes actores sociales una oportunidad para adquirir la mayor cantidad de conocimientos y modalidades de intervención y comunicación para la consolidación de una educación confiable, democrática, responsable y solidaria.

La diversidad, encuentra en una propuesta formativa inclusiva, abierta e integradora un desafío para superar diferencias, generando una comunidad de actores asociados, donde las redes de enseñanza y aprendizaje pueden intensificar procesos de transformación.

La inclusión (UNESCO, 2017;13), definida como *proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes*, se consolida cada día más como tema primordial de los diseños educativos, en su búsqueda de lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disfrutar de los beneficios de aprendizaje, de la asimilación de conocimientos y de adquirir información que les permitan mejorar constantemente la calidad de las decisiones que se toman día a día.

La inclusión en educación es un componente clave para la participación y el alcance de logros educativos por parte de las personas, reconociendo sus entornos diversos y sus motivaciones personales. Conjuntamente, la educación para la inclusión, fomenta distintos aspectos que atraviesan la sociedad multicultural del siglo XXI, al permitir, por ejemplo, la posibilidad de expresión propia por parte de sus miembros de sus diferencias.

La educación asume el compromiso de superar las barreras y reformular situaciones que pueden llegar a impedir la inclusión, mediante estrategias que aborden

la realidad, y con ello lograr visualizar “*las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje*”(UNESCO, 2017;13), de esta manera, la noción de lo diferente, se convierte en un aspecto positivo y necesario de considerar para fomentar espacios para el aprendizajes que sean significativos, respetuosos y aseguren la calidad educativa.

Asimismo, las amplias dimensiones que abarca la noción inclusión educativa, se extienden sus aportes también para el *aprendizaje familiar*, especialmente tomando en cuenta el documento titulado Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje (UIL-UNESCO, 2017:1), el cual pone en consideración que cuando los servicios “*(...) trabajan conjuntamente para crear oportunidades de aprendizaje inclusivas y accesibles para todos los grupos de edad, pueden contribuir al desarrollo de una «familia que aprende»*”.

## **Formar para la promoción de la educación inclusiva**

Promover la educación inclusiva, requiere de sistemas con prácticas educativas, que, por definición, sean inclusivas de todos los involucrados, y con ello, desarrollar propuestas de formación destinadas a que docentes, formadores y capacitadores puedan enfrentar los retos de incluir en una educación de calidad a todas las personas que conforman el tejido social, sin excepciones ni exclusiones.

A los fines de contextualizar lo que ocurre en algunas regiones, como el caso de la Unión Europea, la Decisión (UE) 2019/434 de la Comisión de 27 de febrero de 2019, señala que cerca de 70 millones de ciudadanos de la Unión Europea tienen un tipo de discapacidad y, que alrededor de 15 millones de niños tienen necesidades educativas especiales. La Declaración de Bruselas, del año 2018 (pto.3 y 4), reafirmó el derecho a la educación, manifestando el compromiso por sistemas educativos y de formación equitativos e inclusivos, y se puso énfasis en destacar que “*(...) los formadores desempeñan una función capital en nuestra responsabilidad colectiva de preparar a las generaciones futuras*”. La promoción de la educación supone, por lo tanto, diversos objetivos que serán complejos, tanto por sus efectos, como por las metas que se pretenden abarcar mediante su práctica en cuestión.

En este sentido, se observan investigaciones internacionales, como la realizada por Messiou y Ainscow (UNESCO, 2017:36), donde se destaca la importancia que participen todos los interesados, esto es. los profesionales, los estudiantes, las familias, junto con los investigadores para fomentar nuevos conocimientos y creatividad. En este marco, plantea, en cuanto al desarrollo de los docentes, una serie de puntos a considerar, como son lo de *tener lugar principalmente en las aulas*, además de *conectar y desarrollar la experiencia disponible dentro de la escuela*, el de *crear espacios cooperativos donde los docentes puedan planificar juntos*, y, también, *involucrar a los docentes en el desarrollo de un lenguaje común de práctica*.

A la vez, tomando como referencia el documento Estrategia a plazo medio 2014-2021- Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida (UIL-UNESCO, 2014:5,9), es importante que el compromiso que dicha participación sea de carácter expansiva, lo que implica que no se acota a un momento temporal específico, sino que acompañe el trayecto de vida de todas las personas. En este sentido, se destaca el *aprendizaje a lo largo de toda la vida impulsado por valores*, dado que *“desempeña un papel vital en el aseguramiento de una paz durable y una cohesión social más fuerte al sostener la adquisición continua y la práctica de una ciudadanía activa democrática y responsable”*. De hecho, esto se traduce en objetivos que son estratégicos, a plazo medio, los cuales son:

- *1.Desarrollarsistemas educativos para impulsar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.*
- *2.Facultara los educandos para que sean ciudadanos del mundo creativos y responsables.*
- *3.Configurar la futura agenda de la educación.*

Aspectos claves como la equidad, la cual *“consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia”* (UNESCO, 2017;13), junto con la inclusión y el desarrollo sostenible, necesitan de una educación que sea permanente y sostenida en el tiempo, porque ello es lo que además multiplica oportunidades de desarrollo personal, con nuevas y mejores herramientas para responder a las dificultades en el camino a un bienestar.

Por ello, en un entorno de búsqueda de innovación y mejora educativa y social permanente, la promoción de la educación inclusiva se asocia al interés de los actores sociales en participar, en forma continuada, en diversidad de proyectos de docencia e investigación, como camino para adquirir y, a la vez, ser generadores, del conocimiento que brinde las respuestas a las interrogantes de la sociedad. La inclusión, necesita de los apoyos científicos, en especial, por las evidentes pruebas de los beneficios que conlleva la ciencia, en infinidad de campos, como la educación tecnológica, la salud, el desarrollo de vacunas e incluso la ciencia alimenticia (UNESCO, 2016:15,12).

La promoción de la educación inclusiva, requiere de un diseño formativo que, mediante la utilización de técnicas e instrumentos éticos, formativos e investigativos, implemente propuestas destinadas a:

- enseñar,
- escuchar,
- aprender,
- dialogar,
- informar,
- interactuar en ámbitos socioeducativos diversos.

De esta forma, sobre la base de estudios previos (Nicoletti, García y Perissé, 2021), la formación para la inclusión será un factor estratégico para la propia educación en su búsqueda de la calidad, dado que siguiendo lo planteado en la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Artículo 2º), del año 1990, respecto a contar con una "*visión ampliada*", los procesos de formación debería poder ir más allá de los recursos, de las estructuras y de los propios sistemas, pero siempre tomando lo mejor de las prácticas que ya esté en pleno utilización.

Consolidar la promoción de la educación inclusiva, requiere de diseños de propuestas que adapten sus estructuras formativas de forma que sus prácticas sean accesibles para todos, y sus contribuciones sean beneficiosas en sus alcances.

Para ello, los diseños tienen que estar contextualizados al entorno donde se aplican, equilibrando sus métodos de enseñanza, con los instrumentos disponibles y la meta de lograr intensificar procesos de cambios.

La promoción de la educación inclusiva necesita de la articulación de todos los niveles educativos de la educación formal, como de los procesos formativos que llevan adelante la educación no formal e informal, puesto que el propósito es lograr que las diferentes propuestas educativas de calidad puedan ser universalmente accesibles.

Asimismo, los diseños deben contemplar las distintas etapas en las cuales se desarrollará la propuesta, definiendo con claridad:

- las metas que se pretenden alcanzar,
  
- la modalidad que se empleará: presencial, semi presencial, abierta y/o a distancia,
  
- las áreas temáticas que se desarrollarán,
  
- las técnicas formativas que se emplearán,
  
- la base documental de fundamentación de contenido que se utilizará,
  
- las investigaciones que se llevaran para complementar la formación,
  
- las circunstancias propicias para la valoración tanto permanente como global del proceso por parte de los participantes.

La propuesta formativa se transforma en un plan concreto, destinado a promover la inclusión educativa en la sociedad. El Documento Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017::43), plantea una serie de pautas a tener en cuenta al momento de la elaboración de un plan de acción que ayude en el refuerzo de la inclusión, en los cuales, se encuentran, determinar *acciones diferenciadas que sean realistas, alcanzables y mensurables*, elaborar *un cronograma específico y un calendario para completar estas acciones* e identificar *a aquellas personas que serán responsables de trabajar con las diferentes partes interesadas que harán avanzar las acciones sugeridas*.

En base a este planteo, se puede aseverar que:

El diseño de la propuesta tiene que presentar a los participantes las acciones que se realizarán durante todo el proceso, proporcionando los alcances teóricos y prácticos que se emplearán.

Desde la perspectiva teórica, los materiales a utilizar deben responder a los objetivos propuestos, aportando documentación pertinente e información confiable en materia de datos.

Al mismo tiempo, el diseño debe alentar la presentación de posicionamientos teóricos y epistemológicos que sean diversos, enriqueciendo el diálogo y buscando el consenso en la diversidad de fundamentos; animando también a discutir con fundamentación las conclusiones de las distintas posturas que se

presentan, sus similitudes y diferencias, y de esta manera definir con el mayor grado de conocimiento posible, posturas conceptuales y prácticas.

Desde la perspectiva práctica, el diseño puede contemplar la realización de praxis formativas, facilitando trabajos de campo y observaciones que permitan enriquecer la lectura de los materiales teóricos, contrastando con la realidad cotidiana que enfrentan los procesos de promoción de la inclusión educativa.

El diseño de la propuesta, sirve además como guía para explicar los tiempos concretos de duración del proceso, pudiendo también enmarcar en los distintos plazos establecidos para su consecución.

En este sentido, es importante mostrar el orden pautado de las fechas que se requieren en su desarrollo, así como su especificación de cuáles corresponden a procesos teóricos, procesos de praxis, momentos de debates dialogados, e incluir también los tiempos dedicados para la valoración tanto permanente como global del proceso.

Promocionar la educación inclusiva requiere de formadores capacitados con información actualizada y preparados con herramientas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje, puesto que su función enmarca capacitar en algo tan valioso para la sociedad: la educación, en la cual intervienen de manera equitativa todos los actores de la comunidad.

Promocionar la educación inclusiva requiere de formadores capacitados con información actualizada y preparados con herramientas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje, puesto que su función enmarca capacitar en algo tan valioso para la sociedad: la educación, en la cual intervienen de manera equitativa todos los actores de la comunidad.

Se destaca también el documento denominado *El aprendizaje para todos: directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta y a distancia* (Chambers, Varoglu, y Kasinskaite Buddeberg, 2018:18), que brinda una serie de directrices para los profesores, partiendo de la premisa que son quienes facilitan y guían que los alumnos a que puedan acceder tanto a los contenidos como a los distintos recursos propios del aprendizaje. Además, en el caso de alumnos con discapacidad, los profesores son quienes están al tanto de sus verdaderas necesidades y tienen la posibilidad de realizar ajustes en caso que sea una necesidad y para ello se sugieren ámbitos de actuación, los cuales pueden ser también de consideración, en especial en propuestas que sean en modalidad abierta y a distancia:

*Concienciación*, lo que conlleva a obtener información de las necesidades y capacidades funcionales sobre necesidades y/o capacidades funcionales de los alumnos, y así poder iniciar los apoyos que necesitará el proceso.

*Tutoría y apoyo para los alumnos y alumnas:* lo que conlleva a que a veces, el proceso formativo necesita de emprender apoyos que sean específicos y que además requieran de la utilización de una tecnología que sea inclusiva.

*Integración de la accesibilidad:* lo que conlleva aplicar soluciones abiertas y accesibles cumplan con normativas e infraestructuras de accesibilidad.

*Evaluación:* lo que conlleva a respetar criterios de accesibilidad requeridos, así, como la convalidación de diplomas.

*Comunicación eficaz:* lo que conlleva a una comunicación permanente con los alumnos para la evaluación de progresos.

*Examen periódico de la accesibilidad del contenido:* lo que conlleva a controlar y modificar, si, fuera el caso, que el contenido cumpla con la accesibilidad

*Seguimiento:* lo que conlleva aplicar análisis continuos, experiencia y necesidades de los alumnos con el fin de mejorar los cursos

*Desarrollo profesional e intercambio de conocimientos:* lo que conlleva a reconocer las investigaciones que se realizan sobre la accesibilidad, para poder llevarlos a la práctica, además de intercambiar opiniones entre otros integrantes que conforman la comunidad académica

A la vez, se retoman las recomendaciones respecto del aprendizaje familiar, del citado documento *Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje* (UIL-UNESCO, 2017:1,3), lo que implica “*abogar por un enfoque intergeneracional de la alfabetización y el aprendizaje se sustenta en el principio de que el aprendizaje debe realizarse a lo largo de toda la vida (...)*”. Tener en cuenta las familias y el aprendizaje intergeneracional, contribuye a tanto a resultados educativos, como a “*(...) mejorar las relaciones entre padres e hijos, fortalecer las conexiones entre familias, escuelas y otras instituciones, así como a revitalizar las redes vecinales (...)*”.

Tomando en consideración los aspectos mencionados, la promoción de la educación inclusiva se transforma en una propuesta que cuenta con un diseño de calidad pertinente para ser realizado con responsabilidad, por medio de las mejores opciones disponibles para tal fin. Se destaca que, en la educación inclusiva, la investigación es un campo determinante en el momento de pensar estrategias y prácticas para su efectiva intervención.

Sobre la base de informes internacionales, como el documento *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005:128), y afirmando que la ciencia es considerada como bien público (UNESCO, 2016:17-23), se comprende el valor del vínculo que se establece entre la ciencia y la tecnología con la formación de los investigadores, dado que se termina estableciendo como un proceso aplicado que contribuye a la sociedad, en su capacidad para la selección, confirmación y reflexión de la información disponible para aportar conocimiento relevante (Nicoletti y Perissé, 2020).

Por lo tanto, la promoción de la educación inclusiva, presta especial atención a involucrar a los participantes del proceso, en prácticas investigativas, ofreciendo los lineamientos e instrumentos necesarios para el confirmar, cambiar, o bien descubrir nuevos conocimientos en el área.

## **Conclusiones**

Al momento de pensar los elementos que sustentan la base del diseño de una propuesta destinada a la promoción de la educación inclusiva, los mismos tenderán a

abordar aspectos facilitadores tanto para la integración social, la interacción social y el interés social.

Esto supone, poner en marcha un proceso formativo, donde los participantes encontrarán un diseño que les permita participar de una propuesta que aporte conocimientos, técnicas, modalidades de búsqueda de información que, finalmente, colaborarán en su toma de decisiones cotidiana.

El diseño, las metas, la modalidad formativa a utilizar, la organización, la documentación a utilizar, las prácticas a realizar, las investigaciones a desarrollar deben estar presentadas con claridad, respetando criterios que faciliten conocer las formas y fines previstos.

Esto permite presentar a todos los participantes un ámbito de aprendizaje y enseñanza en articulación con la investigación, asumiendo el compromiso por promover los beneficios de la enseñanza y el aprendizaje en la actual sociedad del conocimiento y las tecnologías.

## **Referencias**

Chambers, D.; Varoglu, Z. y I. Kasinskaite Buddeberg (2018). *El aprendizaje para todos: directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta y a distancia*. París: UNESCO.

Decisión (UE) 2019/434 de la Comisión de 27 de febrero de 2019 sobre la propuesta de iniciativa ciudadana titulada «Europe CARES: una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad» [notificada con el número C(2019) 1545. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 75/103. 19.3.2019.

*Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

Nicoletti, J.A. y Perissé, M. (2020). Ciencias Sociales, formación e investigación. *Gestión Universitaria*, Vol. 13, N°03.

Nicoletti, J.A.; García, G. y Perissé, M. (2021). Formación de formadores en el campo de la educación. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W.

*Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada.* G. Rodríguez: Pequén Académico, pp.7-23.

Reunión Mundial sobre la Educación 2018: *Declaración de Bruselas*.3 al 5 de diciembre de 2018.

UIL-UNESCO -Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida- (2017). *Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje.* Notas sobre política del UIL n.º 9.

UIL-UNESCO -Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida- (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021- Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida.* UIL: Hamburgo.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies.* París: UNESCO.

UNESCO (2016). *The future of scientific advice to the United Nations. A Summary Report to the Secretary-General of the United Nations from the Scientific Advisory Board. September 2016.* París: UNESCO.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* París: UNESCO.

## **Acerca de los autores**

### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

### **Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

### **Walter Federico GADEA AIELLO**

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

# **Intervención en la adquisición de competencias para personas con discapacidad en Centros de Día**

**Carmen PÉREZMARÍN BENÍTEZ**

Centro Ocupacional Islantilla / España)

**Isabel María SOSA BARROSO**

Centro Ocupacional Islantilla / España

## **1.- Introducción**

El Centro Ocupacional Islantilla (en adelante COI), es un Centro Municipal de los Servicios Sociales Especializados, concertado con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Enmarcado dentro del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Lepe, en la provincia de Huelva (España).

**Según Decreto 536/2008 de 20 de enero** por el que se modifica el Decreto 246/2003 de 2 de septiembre por el que se regulan los ingresos y traslados de personas con discapacidad en Centros Residenciales y Centros de Día, el centro Ocupacional Islantilla queda de la siguiente manera: *“Unidades de Estancia Diurna con Terapia Ocupacional: Centros destinados a la atención de personas con discapacidad en edad laboral que no puedan integrarse transitoria o permanentemente, en un medio laboral normalizado, y que, mediante la realización de tareas prelaborales u ocupacionales, pretende la integración social y, en su caso, laboral de las personas destinatarias, mejorar su adaptación personal y social, normalizar sus condiciones de vida y, cuando sea posible, habilitarles laboralmente, garantizando la igualdad de oportunidades entre las mujeres y hombres con discapacidad.”*

Las personas del COI trabajamos para facilitar los apoyos necesarios para la plena incorporación de las personas con discapacidad en una vida normalizada,

mejorando su calidad de vida. Los perfiles profesionales se enmarcan según normativa, contando el centro se compone de un total de 6 profesionales:

2 Técnicas	Dirección: Pedagoga Técnica: Psicopedagoga
3 Monitores ocupacionales	Formación específica discapacidad FP2 o similar.
1 Administración	Auxiliar administrativa

El trabajo que se realiza desde el COI se centra en tres ejes fundamentales de actuación:

**1.- INDIVIDUAL**

**2.- FAMILIAR**

**3.- COMUNITARIO**

Los **Servicios** que se ofrecen son los siguientes:

**A.- Servicio de Acogida**

**B.- Servicio de Apoyo Psicosocial**

**C.- Servicio de Intervención Sociolaboral**

**D.- Servicio de Intermediación Empresarial**

**E.- Servicio de Atención y Formación Familiar**

Las **Actividades** que se desarrollan en el Centro son las siguientes:

<i>Formación Básica</i>	<i>Formación Específica</i>
Talleres Ocupacionales	Talleres Prelaborales
Talleres de Autonomía personal	Prácticas empresariales
Planes Personales de Apoyo	Acompañamiento a la inserción: apoyo en el puesto a clientes y empresas
<i>Actividades de ocio</i>	
<i>Talleres formativos de educación en Inteligencia emocional y gestión de las emociones. Para clientes y familiares</i>	

<i>Actividad de deporte adaptado</i>
<i>Actividades formativas – informativas para los/as familiares de los/as clientes/as</i>
<i>Actividades de participación de los/as clientes/as en las propuestas de actividades (Asamblea de usuarios/as del centro).</i>

Este trabajo lo desempeñamos bajo la premisa de que nuestros/as clientes/as son los/as protagonistas de sus vidas, el resto de agentes que participamos (familia, Centro, instituciones, etc.) estamos para prestar apoyos en su mejora de calidad de vida y en el proyecto de vida.

## **2. Objetivo: Experiencia de calidad exitosa**

El COI atiende a un total de 32 personas con discapacidad. Para acceder al centro se requiere estar en el sistema de Dependencia y tener una valoración de grado II. La misión del COI es contribuir, desde nuestro compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad pueda desarrollar su proyecto de vida, así como a promover su inclusión como ciudadano/a de pleno derecho, en una sociedad justa y solidaria.

Los valores están orientados hacia nuestros participantes en la proporción de servicios y apoyos para contribuir a su desarrollo integral, desde el respeto, con empatía y un trato digno y de calidad; de manera personalizada y centrada en el pleno ejercicio de sus derechos, buscando el bienestar y desarrollo personal.

## **3. Protocolo de actuación**

### **3.0.- Presentación del caso. (perfil usuario)**

El perfil del caso que expondremos se trata de un joven varón de 27 años, con un grado de discapacidad de 65%, con un dictamen médico con retraso mental ligero, concedido

por el centro de valoración y certificado de dependencia de grado II-2. Ingresó en centro en 2015. Siguiendo los tres ejes de intervención, el análisis inicial del caso:

- **Personas** desde los 7 años hasta los 18 años en acogida en un centro de menores, pasa a centro de Educación Secundaria para la obtención del FBO (Formación Básica Obligatoria) y, posteriormente, se tramita su ingreso a Centro de Día, en coordinación con la Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de la Junta de Andalucía.

Nivel de competencias iniciales:

<b>Autonomía personal</b>	
Autodeterminación	<i>Sabe decir qué quiere. Sin propósitos futuros.</i>
Autonomía actividades Vida Diaria (AVD)	<i>Apoyo generalizado en las actividades AVD.</i>
Movilidad urbana y desplazamientos	<i>Se desplaza sin apoyos por su municipio. No usa transporte público.</i>
Acceso recursos de la comunidad	<i>Acceso con apoyos.</i>
Manejo dinero	<i>No sabe, desconoce valor. No usa.</i>
Resolución de problemas cotidianos	<i>Conducta de evitación.</i>
<b>Habilidades sociales y cívicas</b>	
Comunicación verbal y no verbal	<i>Vocabulario escaso, dificultades para iniciar y/o mantener una conversación. Expresivo y acompaña con gestos sus actos comunicativos. Le cuesta mantener el contacto ocular.</i>
Habilidades de relación	<i>Sin habilidades para establecer relaciones</i>

interpersonales	<i>con los demás. Tímido. Risueño. Sigue indicaciones. No sabe medidas de autoprotección Sin habilidades afectivo-sexuales.</i>
Habilidades de comprensión y expresión de emociones	<i>Comprende órdenes sencillas. No expresa sentimientos. Búsqueda de aprobación de terceros.</i>
Toma de decisiones	<i>Se deja llevar de las opiniones de otros. Inseguro.</i>
<b>Instrumentales</b> <i>Sin competencias en lectura ni escritura</i>	
<b>Digitales</b> <i>No maneja ningún dispositivo</i>	
<b>Laborales</b> <i>Sin motivación hacia el empleo. Sin experiencia laboral. Ningún itinerario activo de inserción</i>	

- **Situación familiar.** Unidad familiar compuesta por 4 miembros, de los cuales 3 (incluidos el participante) tienen discapacidad del 65% igual diagnóstico. Nivel sociocultural bajo. Nivel socioeconómico medio-bajo. Competencias básicas adquiridas, por lo que la unidad familiar tiene buena calidad de vida sin apoyos significativos. Como fortaleza, la familia es consciente de sus necesidades /limitaciones y saben solicitar los apoyos necesarios.
- **Relación con el entorno:** limitado a contactos familiares y agentes sociales. Red de apoyos escasa. El participante acude por las tardes a asociación para realización de actividades creativas y manipulativas.

### 3.1.- INTERVENCIÓN. Competencias según servicios

**A.- Servicio de Acogida**

**B.- Servicio de Apoyo Psicosocial**

**C.- Servicio de Intervención Sociolaboral**

**D.- Servicio de Intermediación Empresarial**

**E.- Servicio de Atención y Formación Familiar**

La primera actuación que el COI desarrolla con el participante es la presentación de un proyecto de vida: Plan Personal de Apoyos (PPA), que se diseña tras hacer:

**A.- Entrevista inicial de acogida** en profundidad con el participante y familia. Visita al centro donde se informa de los servicios que disponemos, donde se exponen normas y funcionamiento del centro, se aclaran dudas y se explora expectativas de la persona acerca de la posible inserción en el centro

**B.- Servicio de Apoyo Psicosocial.** Ingresar en centro, por emergencia social, donde dispone de un periodo de adaptación de cuatro meses, que supera. Tras este periodo y con un mayor conocimiento del participante, se evalúa por todo el equipo. Pruebas:

- Aplicación Escala Integral. Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad intelectual (Verugo Alonso, M.A., Gómez Sánchez, L.E., Arias Martínez, B. y Schalock, R.L. Editorial CEPE. 2009.Madrid.)
- Aplicación Escala Intensidad de Apoyos SIS. Editorial TEA Ediciones (Tassé, M.J., Schalock, R.L, Thompson, J.R., ywehmeyer, M.
- Cuestionario de observación de conductas verbales y no verbales (diseño del COI)
- Entrevista individual, donde se recogen sus inquietudes, esperanzas, objetivos, etc.

- Elección del referente familiar y referente del equipo del COI, por parte del participante, que serán las personas encargadas de hacer de enlace y prestar los apoyos de forma más intensa.

Con estos datos previos, se diseña el proyecto de vida (PPA) donde claramente el participante nos indica que su ilusión es *"Estar bien"* y donde va definiendo sus objetivos según los índices de calidad de vida. Este documento es dinámico y se va modificando en función de los logros conseguidos. Este PPA lo firma el participante asumiendo su compromiso para lograr sus objetivos, así como su referente familiar, y el referente del equipo del centro, donde todos/as se comprometen a facilitar los apoyos. La revisión y autoevaluación de este documento es de carácter semestral y revisable según necesidades detectadas por el equipo o manifestadas por participante o familia. Bianualmente se realiza una evaluación más en profundidad donde se vuelve a aplicar todas las pruebas, y se analiza la evolución/dificultades del participante en el desarrollo de su PPA. Se vuelve a firmar por todos los implicados. Una vez va superando actividades y se les va añadiendo otras tareas/metras, como por ejemplo *"mantenerse en su puesto de trabajo durante más tiempo hasta el descanso"* (resistencia a la fatiga), *"arreglo de pequeños electrodomésticos que se estropean en casa"*. En la evaluación y revisión que se lleva a cabo en septiembre de 2017 el participante cambia su objetivo principal y empieza a solicitar encontrar un empleo, por lo que se le incorpora en su PPA. Y se incorpora también al **Servicio de Intervención Sociolaboral**.

Este PPA es un documento diseñado según las competencias cognitivas y/o instrumentales del participante, por lo que el documento se apoya en pictogramas y/o fotos, cuya significación y comprensión es consensuada. Es fundamental, que se disponga del tiempo y número entrevistas necesarias para que el documento sea útil y comprensible. Debe saber "narrar" su PPA y "hacerla suya".

De las actividades desarrolladas en el centro, desde su incorporación hace 5 años el participante ha participado en las siguientes actividades:

### ➤ **Talleres ocupacionales**

- Taller de manipulado industrial de tarrinas de frambuesas. Trabajo manipulativo de tarrinas de plástico consistente pegar con pistola de silicona alfombrilla.
- Taller de manipulado industrial de neveras de corcho. Trabajo manipulativo consistente en introducir tubo de plástico en cuerda de nylon (asas neveras).
- Taller de guirnaldas de flores. Trabajo manipulativo consiste en la elaboración de flores con papel de seda o plástico y fijar en una cuerda guía. Estas guirnaldas sirven de decoración para las fiestas patronales de la localidad.
- Taller de escultura. Construcción de escultura con uso de moldes de silicona.

En su participación ha logrado ganar confianza y aumentar la seguridad en sí mismo para desempeñar tareas. Aprende con apoyo intenso inicial y después puntual, sobre todo en la seguridad para tomar decisiones. Logra solicitar ayuda a los monitores ocupacionales. su rendimiento mejora según gana en experiencia. Buena actitud y gran motivación para la mejora.

Estas tareas ocupacionales se realizan en colaboración con empresas de la zona, por lo que las actividades que se desempeñan guardan relación con el entorno. Este hecho es fundamental en la implicación y motivación ya que dignifica y comprende que el aprendizaje es útil para ser un buen trabajador, porque el "producto" que se consigue en el taller tiene una finalidad concreta fuera del centro. Además, las visitas que las empresas hacen al centro, suele ser una oportunidad de acercamiento y toma de contacto con los empresarios, jefes y/o encargados con las personas que en un futuro que pueden ser sus compañeros en inserciones futuras.

### ➤ **Programa de Autonomía Personal**

La persona participa en las siguientes actividades, atendiendo a su PPA:

- Habilidades domésticas: participa en actividades de cocina (recetas básicas con el uso del microondas), limpieza (cristales, suelos, tender, planchar, etc.), cuidado de plantas, gestión de compras, manejo de euros (valor del dinero, reconocimiento, etc.) tareas domésticas (planning de tareas), bricolaje (pequeños arreglos de electrodomésticos), aprendizaje de euros y aprendizaje del uso del móvil.

- Habilidades de autocuidado: higiene dental y alimentación saludable.

En la actualidad el participante continúa necesitando apoyos intensos en la adquisición de hábitos de vida saludable y mejora en su autonomía personal en muchos de los aspectos anteriormente indicados.

#### ➤ **Actividades de ocio**

Participa de forma grupal, con sus compañeros y compañeras del centro, en las siguientes actividades: cine, deporte (1 vez por semana con monitores deportivos), playa, romería (fiesta local), viajes fuera de la localidad (zoo, acuario, etc.), visitas culturales en la localidad, etc.

La persona manifiesta competencias idóneas para su participación. Atiende a las indicaciones y normas de cada actividad y manifiesta habilidades sociales adecuadas básicas. Estas actividades sirven de entrenamiento, de forma distendida y se trabaja la adaptación a entornos normalizados, importante para su maduración y autonomía personal e integración social.

#### ➤ **Taller de Autoprotección y Educación afectivo-sexual**

Participa en 2017 en taller con el objetivo de mejorar sus competencias personales en sus relaciones interpersonales seguras y respetuosas. Ámbito fundamental en el desarrollo de una persona adulta.

La persona manifiesta adquirir conocimientos y flexibiliza cómo se relaciona con sus compañeros/as. En la actualidad mantiene una relación de pareja con una de sus compañeras. Inicialmente se mostraba esquivo al contacto físico, desconfiando de los demás.

En cuanto a su educación afectivo sexual aún se encuentra en un plano inmaduro y no manifiesta deseo sexual. conoce las medidas de protección y sabe dónde y a quien solicitar ayuda en caso de necesitarlo.

#### ➤ **Taller de inteligencia emocional**

Participa en 2018 en taller de inteligencia emocional donde el objetivo principal es el reconocimiento, expresión y gestión de las emociones.

Inicialmente se muestra tímido y se observa emocionalmente incompetente. Tras su paso por el taller amplía vocabulario emocional (inicia un proceso de apertura, y el equipo comienza a observar conductas más abiertas hacia los demás, con más confianza para expresar ideas, intereses, inquietudes, etc. de forma más fluida).

Este taller, una vez la situación actual de pandemia cambie, se reactivará, (quedó suspendido por desarrollarse la mayor parte de las actividades de forma grupal).

#### ➤ **Taller de autogestión**

Participa de forma activa en las Asambleas de clientes, donde de forma autónoma, sin apoyo del equipo, van diseñando peticiones, sugerencias de mejora y propuestas de actividades. La organización de las asambleas se hace a través de la coordinación de la figura del Delegado/a, figura elegida mediante

elecciones donde las personas se presentan ante sus compañeros/as, y presentan los objetivos que quieren conseguir como colectivo del COI.

Nuestro participante se ha presentado a la elección a delegado del COI presentando su candidatura y su programa. Ha preparado un discurso que ha tenido que exponer en público; trabajándose las competencias lingüísticas de expresión oral, tono de voz, claridad en la exposición, fluidez verbal, seguridad en la exposición oral, etc. Lo que supuso una mejora en su autoestima y de confianza en sus posibilidades. Para nuestro participante fue un reto poder dar el paso a la presentación de su candidatura, ya que demuestra empoderamiento y autoafirmación de sus capacidades.

### ➤ **Talleres Prelaborales**

Desde los talleres ocupacionales descritos en el punto anterior, de forma transversal se abordan el entrenamiento en habilidades sociolaborales necesarias para una incorporación al mundo laboral futuro, donde se trabajan las siguientes competencias prelaborales:

- \* Trabajo en equipo
- \* Capacidad de trabajo en cadena y flexibilidad ante los cambios de tareas y puestos.
- \* Puntualidad
- \* Respeto a las jerarquías de trabajo y conocimiento de los diferentes roles en los trabajos.
- \* Cordialidad en el trato con los/as compañeros/as y equipo
- \* Productividad
- \* Respeto a las normas de talleres (horarios, descansos, vestuario, uso de herramientas, etc).

La persona se adapta sin dificultad, mostrando motivación e implicación al aprendizaje, por lo que pasa al siguiente servicio. Estos avances conllevan un

aumento en su seguridad y autoestima que propicia la solicitud de integrarse en el Servicio de Intervención Sociolaboral (SIS), intención que no ha abandonado y continúa en la actualidad. Esto sucede en torno al año y medio de su incorporación al centro.

### **C.- Servicio de Intervención Sociolaboral (SIS)**

Este servicio se desarrolla según el siguiente índice pormenorizado de actividades en el que participa, realizando:

- Entrevista inicial (objetivos, intereses, fortalezas y debilidades, etc.)
- Diseño de itinerario de inserción
- Coordinación y participación de la familia en el itinerario (facilitación de apoyos)
- Actividades grupales para mejora de competencias en la búsqueda de empleo.
- Adquisición de habilidades básicas digitales (correo electrónico, certificado digital, etc.)
- Acompañamiento y coordinación con los servicios normalizados para la inserción (SAO, SAO, SAE, etc.)
- Visitas a empresas
- Prácticas empresariales
- Inserción con apoyo en el puesto
- Seguimiento externo en el puesto.

En concreto el participante mantiene una actitud positiva y colaborativa en las tareas, así como su familia. Mejora sus competencias:

Actividades que han favorecido su inserción:

- Sesiones de trabajo grupal con sus compañeros/as, donde se produce modelaje actitudinal.
- Visita a la empresa contratante y tener contacto y conocimiento previo de la actividad a desarrollar así como con el encargado de la finca.

- El referente en la finca ha sido una figura clave para el éxito de su inserción ya que sus cualidades profesionales y personales han favorecido que se adaptara al desempeño de sus tareas. Ha sido flexible, empático y facilitador de apoyo. La coordinación ha sido fluida y en breve quiso ser él quien se encargará personalmente de guiarlo en el puesto.
- Acompañamiento inicial, proceso y final, en tareas de acompañamiento en el transporte público, obtención tarjeta de transporte ante la posibilidad de que se deba trasladar de municipio para trabajar, manejo del teléfono móvil, vestuario, preparado de mochila con enseres necesarios, etc.
- La última actividad que realiza es mejorar en la autogestión de renovación de demanda de empleo. En la actualidad usa una aplicación para el móvil, denominada "appSae" y de forma más autónoma realiza la renovación. Continúa necesitando apoyo por cambios con el teléfono móvil y por lo que hay que volver a instalar y guardar contraseña.

Ha finalizado dos contratos como peón agrícola en misma empresa y con posibilidades de un tercer contrato. En cada contrato mejora sus aptitudes. Un aspecto que debe mejorar es su constancia en la permanencia en la misma tarea ya que le gusta cambiar de una a otra. También debe mejorar en sobrellevar la actividad cuando la situación meteorológica cambia a ser más calurosa. Para mejorar esto último trabajaremos en concienciar de la necesidad de mantener una dieta saludable que haga que baje de peso y su resistencia física aumente, además de las medidas de seguridad necesarias, como mantener una buena hidratación, uso de gorra y espacios de trabajo en sombra con descanso.

Inconvenientes de la contratación: temporalidad del contrato por necesidades de producción agrícola, por lo que tiene periodos de paro y por tanto se requiere de cierto reinicio preparatorio recordando parte de las tareas que debe desempeñar (alimentación, resolución de conflictos, permanencia en la misma tarea, etc.).

Tras su finalización de contrato regresa al centro y se continúa trabajando los aspectos que requieren de él alguna mejora. Este hecho es un logro el cambio normativo,(realizado a instancias del Centro en colaboración con el Servicio de Inspección) ya que anteriormente al conseguir un contrato la persona perdía la plaza en Centro sin posibilidad de continuar su formación o preparación laboral. Esto suponía un retroceso en los participantes ya que no continuaban reforzando sus competencias. en la actualidad no existe un servicio específico con un equipo de profesionales que atiendan este tipo de situaciones.

El éxito de esta inserción se debe además del trabajo realizado en el COI por el equipo, y los apoyos de la familia, a nuestro **Servicio de intermediación empresarial**.

- **Destinatarios:** tejido empresarial de zona de actuación
- **Objetivos:**
  - Dar a conocer el recurso de centro ocupacional a las empresas. Se organizan visitas al centro para dar a conocer tanto el recurso como el método de trabajo.
  - Informar sobre el servicio de intermediación, funciones y qué tipos de apoyos se ofertan a las empresas. Apoyo en el puesto.
  - Diseñar y conseguir convenios con las empresas de la zona para actividades ocupacionales, prácticas empresariales y/o inserciones. Se acuerda prestación para los clientes por la tarea.
  - Visibilizar a las personas con discapacidad como personas CAPACES y empleables, desmontado mitos, rompiendo barreras y prejuicios sobre la contratación de estas personas.
- **Metodología:** Todo esto se ha puesto en marcha gracias a una metodología de **simulación empresarial** que hemos podido desarrollar gracias a la colaboración de empresas de la zona, que han suscrito acuerdos de colaboración, así como al Ayuntamiento de Lepe al que pertenecemos, proporcionándonos prácticas empresariales tanto dentro del COI como fuera del mismo (en otras dependencias de Ayuntamiento). Estas empresas son ONUBAFRUIT, SAC es una cooperativa de segundo orden

dedicada a la producción, exportación y/o venta de fruto e fresco, POLISUR S.L., empresa líder nacional en la fabricación, comercialización y distribución de productos de moldeo fabricados con Airpop y COBELLA, que es una cooperativa agrícola.

Los convenios firmados por estas empresas con el COI nos proporcionan el trabajo manipulativo prelaboral en el centro, que se acompaña de una gratificación económica por el trabajo terminado y que el centro traduce en un “**salario estímulo**” a través del cual se trabajan las competencias prelaborales. También nos ofrecen regalos (mochilas, gorras, ropa de trabajo, etc.) y actividades de ocio compartidas, momentos de distensión entre el COI y las empresas que son idóneos para el conocimiento mutuo, así como estrechar lazos de confianza (almuerzos, excursiones, acudir al cine, etc.).

Con respecto a la Intermediación Empresarial el COI tiene elaborados unos protocolos de coordinación con empresas de la zona en los que,

- Proporcionamos un dossier informativo donde nos damos a conocer y mostramos a los gerentes/presidentes nuestra forma de trabajar.
- Programación de reuniones de coordinación donde se invita a las empresas a las instalaciones del COI para mostrarle in situ nuestro método de trabajo.
- Diseño y programación de visitas, tanto grupales como individuales, a las instalaciones de las empresas donde el equipo del COI conoce las actividades de la empresa que pueden ser desarrolladas por los participantes. En esta visita también se valoran las posibles adaptaciones al puesto en el caso de ser necesario.
- Diseñamos actividades de simulación del puesto de trabajo, en las dependencias del COI, donde los participantes pueden entrenarse previamente a su incorporación a prácticao inserción. La duración será flexible dependiendo de las competencias.
- Una vez comprobamos que han adquirido las habilidades necesarias para el desempeño de la actividad propuesta, se propone la incorporación al puesto de trabajo con contrato laboral o en prácticas, donde la empresa nos proporciona un referente empresarial.
- En relación al referente empresarial que puede ser la persona que posea el rol de encargo/a, o compañero/a nos entrevistamos y damos pautas para acompañar en el proceso de adaptación al puesto (cómo dar indicaciones, conocer los tiempos de

respuesta, trato igualitario no condescendiente, etc.). Es un aspecto clave para que el éxito de la inserción. También el entorno laboral de debe saber adaptarse a una nueva forma de trabajar (la de las personas con discapacidad intelectual). Hay que considerar que el participante ya va entrenado en sus tareas. Supone crear un enlace de coordinación eficaz para realizar seguimientos futuros. La coordinación con el empresario (gerente, presidente, etc.) no suele ser útil ya que no está de forma presente en el día a día en el trabajo que realizará el participante.

- En relación con la figura de apoyo que el centro presta o aporta, es una figura fundamental para que tanto cliente como empresa se sientan seguros y respaldados en la inserción. Las funciones que debe desempeñar son:

- ✓ Dar seguridad en entorno no habitual.
- ✓ Dar pautas al referente empresarial, de forma cercana alejado de instrucciones directivas. Se tratará que module a través del ejemplo del referente de apoyo.
- ✓ La duración e intensidad de los apoyos dependerá de las necesidades que manifiesten tanto del cliente como de la empresa.
- ✓ Evaluar posibles dificultades que requieran adaptaciones nuevas.
- ✓ Una vez el apoyo presencial se retira, la coordinación se realiza con el referente empresarial, ya sea con visitas puntuales o de forma telefónica, frecuente y fluida cuya duración dependerá de las necesidades de la persona y de la empresa.

- En paralelo, también se realiza un seguimiento desde Dirección del centro y empresario/gerente de la marcha de la inserción, a través de reuniones de coordinación o contactos telefónicos.

- Una vez se finaliza el contrato, se realiza una evaluación del proceso completo de inserción con un cuestionario, una entrevista y reunión de coordinación con la empresa. Se trata de implicar a todos los agentes: empresario, referente empresaria, referente de apoyo, dirección del centro, técnica del SIS, familia y cliente. El objetivo es la búsqueda de áreas de mejora para futuras contrataciones.

- **Resultados:**

Como resultado de este trabajo conjunto, en el caso expuesto, la persona consigue hasta la actualidad **dos contratos laborales** en una empresa, en la modalidad de empleo con apoyo. Empresa ONUBAFRUIT SAC, en una de sus fincas experimentales como **peón agrícola**. Pendiente una nueva contratación en la misma empresa para octubre de 2021.

En la evaluación tanto la persona, familia como empresa manifiestan la voluntad de inserción. Esta empresa también colabora, mediante convenio, con una de las tareas ocupacionales, hecho que confirma que el trabajo de acercamiento a las empresas es fundamental en la inserción real de las personas con discapacidad.

La persona tarda relativamente poco tiempo en asumir e integrar su rol de “trabajador” adquiriendo las habilidades y competencias sin problemas, con este enfoque de trabajo de simulación de empresa en los talleres ocupacionales.

Hemos desarrollado cursos de formación con prácticas empresariales que han tenido óptimos resultados, donde el participante que nos ocupa participa mejorando sus aptitudes. Las personas toman conciencia de su potencial y capacidad de trabajo.

En relación con otros participantes la empresa COBELLA colabora con inserciones de otros de nuestros participantes. Estas empresas suponen el motor de acceso real de las personas con discapacidad unido al trabajo del resto de profesionales y familia que prestan los apoyos. Debemos destacar la incorporación en el mundo laboral con plena satisfacción en empleos normalizados con un total de 11 inserciones, de los que al menos uno de ellos ha podido finalizar un proyecto de vida independiente, formando su propia familia.

En relación con las empresas ha mejorado la confianza en nuestro trabajo, facilitando el efecto multiplicador en otras empresas de la zona.

## **E.- Servicio de Atención y Formación Familiar**

El proceso de atención a las familias es similar teniendo dos vertientes: una atención grupal y otra individual.

Atención grupal. A lo largo del año se diseñan encuentros informativos o formativos, en el primer caso, las actividades son tales como presentar la programación anual de centro, explicación modificación del funcionamiento de centro (metodología, normas, Covid, etc.), en el segundo caso, (sesiones formativas), son encuentros a propuestas de las familias o por el equipo del centro, tales como procedimiento de protección jurídica para personas con discapacidad (incapacitación, tutela, testamento, curatela, patrimonio protegido, ...), autoprotección y educación afectivo-sexual, inteligencia emocional, inserción laboral, etc.

Atención individual. Existen sesiones programadas para informar sobre evolución del participante, elaboración del PPA, seguimiento médico, etc., y otras sesiones que atienden a demandas puntuales según necesidades en la dinámica familiar (descompensaciones, cambios en la estructura familiar por fallecimientos, divorcios, ...). Algunas de las tareas que tiene la familia es prestar los apoyos, por ejemplo, en la mejora de la autonomía doméstica como aprender a comprar, aprende a llevar las tareas de la casa, recoger la cocina, limpieza de suelos, a ducharse solo/a, gestión de la ropa, etc.

Los contactos con la familia suelen ser frecuentes y se han adaptado a sus competencias. Por ejemplo, la comunicación se suele realizar por llamadas telefónicas o cartas y las intervenciones que requieren mayor profundidad se realiza de forma presencial que garanticen que la información pueda ser debatida y sea asimilada. En el periodo de confinamiento por situación sanitaria nos hemos adaptado y estos contactos han pasado a ser por videollamadas para ofrecer a las familias cercanía.

La relación con las familias es fundamental, ya que son el eje principal de los apoyos que necesitará la persona a lo largo de toda su vida, junto con los apoyos externos del resto de los agentes sociales y educativos. Por lo que si la familia participa y colabora desde compromiso real con los objetivos en la mejora de la autonomía de su familiar- hijo/a, este proceso es más eficiente. La tarea de los profesionales es mediar para que esto suceda, facilitando los apoyos, ya que no se puede entender a la persona participante o familia como entes separados.

En el proceso de inserción los contactos son más intensos ya que aumenta la incertidumbre en esta nueva etapa. Se les facilita información detallada de todo el proceso para dar tranquilidad y seguridad y que así afronten de forma positiva los cambios. El hecho fundamental para que los familiares se muestren dispuestos a la inserción, recae en la figura de preparador/a laboral que realiza el apoyo en el puesto, es decir, que su hijo/a vaya acompañado /a por un profesional del Centro al inicio de la inserción. Aspecto que identificamos también por parte de las empresas, tanto la familia como empresa la presencia de la figura de intermediación (preparador labora en el puesto) transmite confianza.

En el caso que nos ocupa la familia se ha mostrado desde el primer momento colaboradora y confianza en la gestión del equipo, por lo que el proceso de inserción ha sido efectivo. Se debe continuar trabajando la mejora en la autonomía doméstico donde deben crear los espacios para que esto suceda.

### **3.2.- Estrategias de desarrollo futuro**

El objetivo central a largo plazo es conseguir un **proyecto de vida independiente**. En concreto lograr vivir en una vivienda con cierto nivel de supervisión, proporcionando apoyos puntuales de seguimiento económico y de salud, principalmente.

Para ello, debemos seguir trabajando en todos los campos anteriormente señalados:

- Familiar: Promocionar el fomento, en el domicilio, con el apoyo de los padres, en la mejora de su autonomía doméstica para para que sea capaz, con apoyos, de poder vivir de forma lo más independiente posible, así como la mejora en la autonomía en la gestión de gastos, en la priorización de necesidades básicas (alimentación, salud, suministros, etc.) versus gastos superfluos o extraordinarios. Proporcionar a la familia las herramientas para que permitan la adquisición de competencias en el área del autocuidado personal, esto incluye aseo, medicación, etc., con el objetivo que se reduzca la supervisión y la persona adquiera máxima autonomía. Se fomentará

acompañamiento y formación en la adquisición de estrategias parentales (parentalidad positiva) para que sean facilitadores en la maduración personal de su hijo en cuanto a su autodeterminación y respeto por sus gustos e intereses.

Este seguimiento se realiza con carácter mensual en sesiones de evaluación según su PPA, se adaptará según necesidades de la familia y/o persona con el objetivo de que pueda optar a vivir solo con independencia de sus padres.

-En el centro: seguir con los Planes Personales de Apoyo que proporcionen a la persona las herramientas para conseguir la maduración personal necesaria, por lo que se seguirá trabajando en mejora en sus competencias de gestión emocional que le permita abordar de forma eficaz la resolución de conflictos, que se le presenten y resuelva con el menor coste emocional posible, mejora de la asertividad, gestión de la frustración, empatía, resiliencia, etc. También la educación afectivo sexual para poder abordar la relación de pareja de forma sana y satisfactoria.

- Inserción laboral: seguiremos trabajando en coordinación con las empresas contratantes para preparar a la persona en la adquisición de las competencias que mejoren la temporalidad de la contratación. También mejorar ciertas habilidades básicas que son necesarias en todos los trabajos, tales como la capacidad de trabajo en equipo, capacidad de trabajo en cadena, puntualidad, productividad, asunción de las jerarquías en los puestos de trabajo, ensayo en los desplazamientos desde domicilio hasta puesto de trabajo, en el conocimiento de cómo funcionan las líneas de autobuses públicos, paradas, manejo de euros, uso de tarjeta de transporte público, etc. Igualmente seguiremos trabajando de forma conjunta con las empresas contratantes para poder solventar cuantas dificultades se presenten, para poder abordarlas de forma que no perjudiquen a la empresa y podamos reconducir en caso de que se presenten dificultades.

#### **4. Resultados**

Para ser breve, al igual que al inicio de este documento indicábamos el nivel de competencia iniciales, tras 5 años de trabajo con nuestro participante, su

familia y su entorno, mostramos a través del siguiente cuadro el nivel de competencias en las siguientes áreas:

<b>Autonomía personal</b>	
Autodeterminación	<i>Sabe lo que quiere, lo expresa y lo mantiene en el tiempo. Establece propósitos futuros (metas)</i>
Autonomía actividades Vida Diaria (AVD)	<i>Recibe apoyos puntuales. No tiene iniciativa necesita ser guiado.</i>
Movilidad urbana y desplazamientos	<i>Aprende a utilizar el transporte público para ir a su puesto de trabajo ( otro municipio)</i>
Acceso recursos de la comunidad	<i>Acceso con apoyos. En la actualidad no participa en ninguna (Covid).</i>
Manejo dinero	<i>No sabe, no usa.</i>
Resolución de problemas cotidianos	<i>Sabe dónde buscar apoyos, aunque le cuesta solicitarlos.</i>
Comunicación verbal y no verbal	<i>Ha mejorado en la iniciativa a la hora de expresar necesidades. Necesita mejorar.</i>
Habilidades de relación interpersonales	<i>Mantiene un grupo de amigos/as en el COI donde se encuentra a gusto con sus compañeros/as. En su trabajo se relaciona con fluidez y cordialidad. Risueño. Sigue indicaciones.  Mantiene una relación amorosa con una compañera del Centro, ha adquirido mínimas competencias en educación afectivo sexual, sabe dónde buscar apoyos en caso de necesitarlo.</i>

Habilidades de comprensión y expresión de emociones	<i>Comprende órdenes sencillas. Amplía el vocabulario emocional, con apoyos es capaz de expresar cómo se siente. Mejora su asertividad.</i>
Toma de decisiones	<i>Tiene claro lo que quiere, necesita apoyos para elegir el método y camino más efectivo para conseguir los objetivos, se deja aconsejar. Va seleccionando de manera efectiva los apoyos reales.</i>
<b>Instrumentales</b> <i>Sin competencias en lectura ni escritura</i>	
<b>Digitales</b> <i>Maneja el teléfono móvil y la APP de empleo, así como app de comunicación social con su grupo de amigos, necesita aún apoyos para su utilización de forma segura.</i>	
<b>Laborales</b> <i>Tras su incorporación al Servicios de Intervención Sociolaboral ha conseguido dos contratos laborales como peón agrícola y a la espera, en los próximos meses, de conseguir su tercer contrato laboral. Tiene claro su objetivo: "trabajar en el campo". Sabe buscar los apoyos para conseguirlo. Es disciplinado en las tareas que se encomiendan.</i>	

Hay competencias en las que no se percibe mejoras como son las áreas instrumentales, pero que no dificultan su integración social ni laboral. Tras años de trabajo y experiencia en el mundo de la discapacidad intelectual hemos entendido que con los apoyos necesarios y la accesibilidad adecuada todas las personas pueden integrarse social, laboral y familiarmente sin dificultades. Una vez superada la etapa escolar, la persona con apoyos y adaptaciones no necesita el dominio de la lectoescritura para poder desarrollar su proyecto de vida independiente. Los objetivos para nuestro cliente se centran en sus deseos expresados a través de su PPA y el centro debe dar respuesta a estos objetivos

adaptando entornos, productos, servicios; de forma que los déficits de tipo cognitivo no sean obstáculos para su integración.

## **5. Conclusiones**

Hemos comprobado que, situando a las personas en el centro de nuestro trabajo, como protagonistas de sus vidas, el resto de los agentes (profesionales, familiares, empresas, instituciones, etc.) deben situarse en la prestación de los apoyos para que la persona con discapacidad logre sus metas. Fijando el foco de atención, los resultados que se obtiene suponen una mejora significativa.

Igualmente, tras años de trabajo y experiencia nos hemos dado cuenta que el trabajo con las personas con discapacidad no se ciñe a los aspectos de capacitación estrictamente manipulativa/ocupacional, debemos trabajar y acompañar en los procesos de maduración personal, que son imprescindibles para la mejora su calidad de vida y bienestar. Es decir, no se puede descuidar aspectos como la autodeterminación, desarrollo personal, inclusión social, bienestar laboral/ocupacional, bienestar económico y/o material, defensa de los derechos, bienestar físico y emocional. Si trabajamos todos estos aspectos de la vida de la persona, se consigue mejorar su bienestar vital.

Otro aspecto fundamental para destacar es la necesaria intervención a través de una coordinación de todos los agentes implicados en la atención de la persona con discapacidad, de forma que todos conozcan su proyecto de vida y cada uno en su área aporte los recursos y apoyos necesarios para conseguirlo. Si los apoyos están organizados de forma conjunta se puede dar respuesta más adecuada, evitando duplicidad y confusión. En muchas ocasiones la atención en distintos servicios no ofrece las garantías de acceso que la persona necesita (pictogramas, accesibilidad edificio, intérprete de lengua de signos, dificultad para la obtención de cita, etc.)

La figura de una entidad mediadora es clave para que exista un acompañamiento estrecho para ser eje de acceso al resto de recursos y promueva el cambio adaptativo al resto de agentes sociales.

### **5.1. Posibilidades de mejora para el futuro.**

A lo largo de 22 años de funcionamiento han sido muchas las necesidades detectadas, así como las fortalezas en las voluntades de muchos y muchas profesionales que han hecho posible, solventar estos déficits y mejorar la forma de abordar las competencias de personas con discapacidad en recursos especializados como es un Centro de Día.

Ahora bien, continúa existiendo aspectos que pueden ser mejorados, desde nuestro punto de vista, como los que a continuación detallamos.

1) Se necesitaría establecer protocolos/espacios de intervención conjunta entre los distintos profesionales: médico, psiquiatra, equipo de servicios comunitarios (trabajadores sociales, educadores, psicólogos), profesionales en el área de empleo, profesionales área de delegación y responsables a nivel municipales para que la atención sea accesible y justa.

2) En el área de atención de Salud mental sería necesario aumentar la plantilla de profesionales contratados para la atención de este colectivo, en la actualidad es muy bajo y por ende la atención no es de calidad. El trabajo realizado en el Distrito Costa de Huelva es excelente pero una cita, en la mayoría de los casos, no debe trasladarse a 2 meses de espera. Este hecho, ajeno a los propios profesionales, dificulta los avances personales de. En el caso de la atención psicológica aún es más precaria, llegando a dilatarse la atención hasta 6 meses y las supervisiones tardan meses.

3) En el protocolo de intervención que hemos expuesto a lo largo de este artículo, desde nuestro punto de vista, necesita un paso más, porque, ¿qué pasa cuando el participante consigue trabajo de forma periódica y su etapa en Centro ha finalizado? En este supuesto que ya hemos vivido, valoramos la necesidad de la creación de una figura profesional que realice los apoyos en el domicilio para facilitar el refuerzo de aquellos aspectos que requieren supervisión, en cualquiera de las áreas calidad de vida. Es fundamental que este seguimiento se produzca en su entorno domiciliario para que las competencias adquiridas no se extingan o se deterioren. Este profesional sería una figura mediadora con los agentes implicados en la anterior etapa y centralice los apoyos que vaya necesitando.

4) Desde el punto de vista empresarial sería necesario la mejora de las subvenciones o prestaciones fiscales a las empresas que dan el paso a la contratación de personas con discapacidad. Es cierto, que muchas de las empresas dan el paso sin ninguna contraprestación económica y sí por su compromiso social, lo cual las engrandece. Debe existir una discriminación positiva la contratación de personas con discapacidad intelectual, ya en muchas ocasiones parte en desventaja con respecto a otras discapacidades.

5) Sería necesario la creación de espacios de difusión de experiencias exitosas en este campo de intervención con personas con discapacidad que replantee los enfoques incluso desde el punto de vista académico de los profesionales en formación universitaria, ya que llegan a estos espacios de trabajo sin el suficiente conocimiento.

## **Agradecimientos**

No queremos cerrar este artículo sin dedicar unas líneas de agradecimiento a las empresas que colaboran estrechamente con el COI: POLISUR S.L., ONUBAFRUIT, S.A.C, Y COBELLA, además de al Ayuntamiento de Lepe al que pertenecemos, que desde un espacio de colaboración y confianza mutua nos permite trabajar tanto dentro como fuera del COI a través de talleres de manipulado industrial, así como la posibilidad real de realizar prácticas empresariales y contratación, fin último de nuestro centro.

## **Acerca de las autoras:**

### **Carmen PÉREZ MARÍN BENÍTEZ**

Directora de COI. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (1989), Máster en Psicoterapia Psicoanalítica grupal por la universidad de Deusto (Bilbao) (1991), Máster en Dirección y Gestión de Centros de Servicios sociales por la Universidad Oberta da Coruña (2001).

**Isabel María SOSA BARROSO**

Técnico del COI. Licenciada en Psicopedagogía (2007) y diplomada en Magisterio en Educación Primaria (1999) por la Universidad Huelva. Curso Experto Profesional en Salud Mental Comunitaria por la UNED (2011).

# **Profesorado de educación especial, formación e inclusión**

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

## **Introducción**

La formación del profesorado de educación especial conlleva una investigación permanente por sus contribuciones en ayudar a que la educación sea un bien común en la sociedad, por reconocer una necesidad real planteada en toda la sociedad, y por responder, también, a los llamamientos internacionales destinados a garantizar la educación a todas las personas, con independencia de sus características personales.

Ejemplo de ello, en la Declaración de Salamanca del año 1994 (pto. 2 y 3), se proclamó que todas las personas tienen el derecho a la educación, y que por ello hay un deber por brindar oportunidades para acceder al conocimiento, siendo *“los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”*, dando cuenta de la importancia mundialmente expresada de una formación del profesorado que responda a las necesidades de la comunidad. Asimismo, en su Marco de Acción (II, pto.C, 40, 41, 44, 47 y 48), se manifestó, entre otras cuestiones, lo importante que los profesionales de la educación se encuentren preparados para abordar la discapacidad, en forma autónoma y aplicando competencias para adaptar programas y pedagogías con el fin de lograr responder a las necesidades que tienen los alumnos, así como como a sus padres. Además, se priorizó la capacitación del personal docente y la capacitación de profesores especializados, la cual deberá reexaminar para poder trabajar en diferentes contextos y

programas relativos a las necesidades de las personas. Se destacó también la importancia de la interrelación de la investigación y la capacitación.

En el año 2015, la Agenda 2030 y los 17 objetivos de desarrollo sostenible realizados en la Asamblea General de la O.N.U. (A/RES/70/1, pto.25), ponen de relieve el compromiso de proporcionar en todos los niveles de enseñanza una educación que sea de calidad, que sea inclusiva y que sea igualitaria, siendo que todas las personas, en especial aquellas en situaciones vulnerables, deben acceder al aprendizaje permanente, adquiriendo conocimientos y aptitudes para participar en la sociedad (ODS-4, 4.5).

A nivel local, la Ley 26206 de la República Argentina (Artículo 17°), establece que la educación especial es una modalidad propia dentro del sistema educativo, explicando que su propósito es garantizar el derecho a la educación. De esta forma, le dedica un capítulo a la educación especial (Capítulo VIII), mencionando, entre otras cuestiones, que el principio que la rige es el de la inclusión educativa (Artículo 42°).

A nivel de antecedentes aplicados a la formación del profesorado de educación especial, Nicoletti y García (2021:105), explican el proceso de formación como momento de reflexión e implementación de prácticas destinado a formar en aptitudes que serán requeridas para *delinear programas y diseñar y consolidar propuestas didácticas-metodológicas*, así como también se suman, *organizar servicios educativos, desarrollar propiamente tareas pedagógicas, investigar con responsabilidad, respetando la diversidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas, elaborar estrategias para suprimir obstáculos, colaborar, de manera directa, en la inclusión social*.

Bajo este marco conceptual, en el mes de junio de 2021, se realizó un estudio por medio de la aplicación de un cuestionario que alcanzó a una muestra de 19 estudiantes de la asignatura *Educación Física*, del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual - ISFD N°21 "*Dr. Ricardo Rojas*", ubicado en Moreno, Provincia de Buenos Ares (Argentina). Las preguntas buscaron conocer la opinión de los estudiantes en relación a participar en prácticas de educación especial, participar en proyectos de investigación sobre la temática, adquirir competencias técnicas y profesionales para la inclusión, participar de programas de alfabetización

digital para personas con discapacidad y la cooperación académica para la formación de docentes en educación especial. A continuación, se presentan los resultados alcanzados.

## Resultados del estudio

1. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación especial en establecimientos educativos formales

<b>Máxima importancia</b>	<b>100%</b>
<b>Mediana importancia</b>	-
<b>Poca importancia</b>	-
<b>Ninguna importancia</b>	-
<b>NS/NC</b>	-

Tabla 1: Importancia de participar en prácticas de educación especial en establecimientos educativos formales

2. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación especial en establecimientos no formales

<b>Máxima importancia</b>	<b>58%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>37%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>5%</b>
<b>Ninguna importancia</b>	-
<b>NS/NC</b>	-

Tabla 2: Importancia de participar en prácticas de educación especial en establecimientos no formales

3. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación especial informales en la comunidad

<b>Máxima importancia</b>	<b>69%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>26%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>5%</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

Tabla 3: Importancia de participar en prácticas de educación especial informales en la comunidad

4. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre la educación preescolar adaptada

<b>Máxima importancia</b>	<b>90%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>10%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>-</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

Tabla 4: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación preescolar adaptada

5. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre la educación inclusiva en la escuela

<b>Máxima importancia</b>	<b>85%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>15%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>-</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

Tabla 5: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación inclusiva en la escuela

6. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre la educación especial

<b>Máxima importancia</b>	<b>85%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>10%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>5%</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

Tabla 6: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación especial

7. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual

<b>Máxima importancia</b>	<b>85%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>15%</b>
<b>Poca importancia</b>	-
<b>Ninguna importancia</b>	-
<b>NS/NC</b>	-

Tabla 7: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual

8. Grado de importancia que tiene para Ud. adquirir competencias técnicas y profesionales para formar a jóvenes con discapacidad en el acceso decente al empleo y al emprendimiento

<b>Máxima importancia</b>	<b>85%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>5%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>10%</b>
<b>Ninguna importancia</b>	-
<b>NS/NC</b>	-

Tabla 8: Importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales para formar a jóvenes con discapacidad en el acceso decente al empleo y al emprendimiento

9. Grado de importancia que tiene para Ud. participar de programas de alfabetización digital para personas con discapacidad

<b>Máxima importancia</b>	<b>85%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>15%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>-</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

Tabla 9: Importancia de participar de programas de alfabetización digital para personas con discapacidad

10. Grado de importancia que tiene para Ud. la cooperación académica para la formación de docentes en educación especial

<b>Máxima importancia</b>	<b>74%</b>
<b>Mediana importancia</b>	<b>21%</b>
<b>Poca importancia</b>	<b>-</b>
<b>Ninguna importancia</b>	<b>5%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>.</b>

Tabla 10: Importancia de la cooperación académica para la formación de docentes en educación especial

El estudio tuvo como meta conocer las opiniones de los estudiantes del profesorado de educación especial en una serie de aspectos vinculados a prácticas, la investigación y la adquisición de competencias en relación con la inclusión educativa.

En este sentido, cuando se les consulto respecto al grado de importancia que tiene, durante la formación, participar en prácticas de educación especial en establecimientos educativos formales el total de los alumnos del profesorado de educación especial (100%), respondió que era de máxima importancia, tal como puede observarse en los resultados de la Tabla 1.

Al momento de conocer su opinión sobre el grado de importancia que tiene para ellos, también durante su formación, participar en prácticas de educación especial en establecimientos no formales (Tabla 2), un 58% respondió que era de máxima importancia, sobre un 37% que opinó que era de mediana importancia. Solamente un 5%, afirmó ninguna importancia.

La Tabla 3, refleja la consulta en relación al grado de importancia que tiene para los estudiantes, durante su formación, participar en prácticas de educación especial informales en la comunidad, mostrando que una mayoría (69%), opinó que era de máxima importancia, mientras que un 26% respondió que era de mediana importancia. Al igual que en la consulta en relación a prácticas en establecimientos no formales, un 5% señaló ninguna importancia.

Estos resultados reflejan la importancia generalizada para los estudiantes participar de prácticas en los distintos ámbitos de la educación (formal, no formal e informal), dando cuenta que la inclusión educativa es un campo que alcanza todo el tejido social.

Posteriormente (Tabla 4), los participantes del estudio respondieron sobre el grado de importancia que tiene participar en proyectos de investigación sobre la educación preescolar adaptada, y allí un 90% consideró que era de máxima importancia, y un 10% restante que era de mediana importancia.

Al momento de conocer la opinión sobre el grado de importancia que tiene para los estudiantes participar en proyectos de investigación sobre la educación inclusiva en la

escuela, un 85% respondió que era de máxima importancia, por sobre un 15% que era de mediana importancia (Tabla 5).

Luego (Tabla 6), fueron consultados para conocer sus opiniones respecto al grado de importancia que tiene participar en proyectos de investigación sobre la educación especial, y al igual que los resultados anteriores, el 85% consideró que era de máxima importancia. Por su parte, el 10% lo consideró de mediana importancia, y solamente el 5%, señaló que era de poca importancia.

La Tabla 7 refleja la opinión de los encuestados en relación al grado de importancia que tiene participar en proyectos de investigación sobre inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual, y allí nuevamente, un 85% manifiesta que era de máxima importancia, siendo que el 15% restante, señaló que era de mediana importancia.

Estos resultados permiten inferir la importancia que ocupa la investigación en los estudiantes del profesorado especial, como camino para el aprendizaje y la búsqueda de conocimiento en el campo de la inclusión educativa.

Cuando se les consultó a los estudiantes sobre el grado de importancia que tiene para ellos adquirir competencias técnicas y profesionales para formar a jóvenes con discapacidad en el acceso decente al empleo y al emprendimiento (Tabla 8), una mayoría (85%), opinó que era de máxima importancia, mientras que solamente el 5%, afirmó que era de mediana importancia. Un 10% de los participantes opinó que era de poca importancia.

De esta forma, se confirma que los estudiantes del profesorado de educación especial, son abiertos a la adquisición de competencias que responden a las necesidades fundamentales del entorno, como el acceso al empleo digno, así como poder realizar emprendimientos.

La tabla 9, muestra los resultados de las opiniones referidas al grado de importancia que tiene participar de programas de alfabetización digital para personas con discapacidad. Una mayoría de los estudiantes (85%), señaló que era de máxima importancia, por sobre el 15% que opinó que era de mediana importancia. En la

actualidad tecnológica que se expande a nivel global, se observa que los estudiantes quieren poder ser innovadores y estar preparados para los nuevos desafíos del siglo XXI.

Finalmente, la consulta del grado de importancia que tiene la cooperación académica para la formación de docentes en educación especial, muestra como resultado que para un 74% de los estudiantes es de máxima importancia, mientras que un 21% lo considera de mediana importancia. El restante 5%, opinó ninguna importancia.

Sobre la base de estas respuestas, se puede inferir que los estudiantes perciben que en el marco de una sociedad cada vez más comunicada y donde es necesario ampliar los conocimientos a nivel local y global, la conformación de redes para la formación docente es un factor de consideración.

## **Conclusiones**

Por medio de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, el profesorado capacita a los estudiantes con métodos y herramientas necesarias para la inclusión educativa de todas las personas, con independencia de sus características y así favorece también a una sociedad tolerante y democrática.

El estudio que aquí se presenta permite dar cuenta de las opiniones de los estudiantes del profesorado de educación especial respecto a la importancia de la inclusión educativa.

Se observa entonces que, para una mayoría generalizada de los participantes, esta importancia incluye variados aspectos vinculados a:

- Participar en prácticas de educación especial.

Esto comprende tanto en establecimientos educativos formales, en establecimientos no formales, así como informales en la comunidad.

- Participar en proyectos de investigación.

Las áreas abarcan la educación preescolar adaptada, la educación inclusiva en la escuela, la educación especial, y la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual.

- Adquirir competencias técnicas y profesionales para formar a jóvenes con discapacidad en el acceso decente al empleo y al emprendimiento.

- Participar de programas de alfabetización digital para personas con discapacidad.

- La cooperación académica para la formación de docentes en educación especial.

La relación que se establece entre el profesorado de educación especial y la formación en inclusión, se consolida como un factor determinante para que todas las personas que conforman la sociedad puedan participar con libertad, superando limitaciones.

Para ello, la formación necesita continuar consolidando sus metodologías de enseñanza, aprendizaje e investigación, para aplicar intervenciones con responsabilidad y con el sentido de la permanente mejora de las prácticas de inclusión educativa.

## **Referencias**

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Nicoletti, J.A. y García, G. (2021). Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial. Edición ampliada. En García, G.; Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W. *Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. General Rodríguez: Pequeño Académico, pp. 103-115.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

## ***Acerca de los Autores***

### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en

Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).





# DIÁLOGOS

PARA LA

# EDUCACIÓN INCLUSIVA **1**

**Gustavo García**  
**Javier Augusto Nicoletti**  
**Francisco José García Moro**  
(Coordinadores)

ISBN 978-987-47972-2-3



**PEQUÉN**  
ACADÉMICO