

Pompilio Cusano

PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA PARA LA INCLUSIÓN

El valor inclusivo de la educación motora
y deportiva

Publicado por



Con la colaboración de



Cátedra UNESCO de Educación,
Investigación e Inclusión Digital
Universidad de Alicante
Seu Universitària de La Nucia
Ajuntament de La Nucia

Colección de libros I+D+i

Modelos educativos y prácticas pedagógicas en el Mediterráneo

Directores: Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante) & Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli)

Comité Científico Internacional:

Giuseppe Annacontini (Università degli Studi di Foggia)

Lucia Ariemma (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli)

Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Patrizia Belfiore (Università degli Studi di Napoli Parthenope)

Elsa Maria Bruni (Università degli Studi G. D'Annunzio, Chieti/Pescara)

Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli)

Antonio Cortijo (University of California at Santa Barbara, USA)

Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata)

Davide Di Palma (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli)

Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria)

Francesca Latino (Università Pegaso, Napoli)

Francesco Lo Presti (Università degli Studi di Napoli Parthenope)

Stefania Maddalena (Università degli Studi G. D'Annunzio, Chieti/Pescara)

Francesca Marone (Università degli Studi di Napoli Federico II)

Eloy Lopez Meneses (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

Lucia Martiniello (Università Pegaso, Napoli)

Rosabel Martínez-Roig (Universidad de Alicante)

Stefania Morsanuto (Università Pegaso, Napoli)

Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso, Napoli)

Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria)

Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)

Mariano Reyes Teyedor (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli)

Maria Rosaria Strollo (Università degli Studi di Napoli Federico II)

Domenico Tafuri (Università degli Studi di Napoli Parthenope)

Luigi Traetta (Università degli Studi di Foggia)

Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano)

Colección publicada en colaboración con la UNESCO CHAIR EDUCATION, RESEARCH AND DIGITAL INCLUSION, Universidad de Alicante / Seu Universitària de la Nucia /

Ajuntament de la Nucia <https://catedraunesco.ua.es/es/>

Todos los volúmenes de la colección han superado un riguroso *double blind peer review*.

PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA PARA LA INCLUSIÓN

EL VALOR INCLUSIVO DE LA EDUCACIÓN MOTORA Y DEPORTIVA

Publicado por



Con la colaboración de



**Cátedra UNESCO de Educación,
Investigación e Inclusión Digital**

Universidad de Alicante
Seu Universit ria de La Nucia
Ajuntament de La Nucia

Reservados todos los derechos

LA REPRODUCCIÓN EN FOTOCOPIA O EN CUALQUIER OTRA FORMA (microfilmes, discos compactos, videocasetes, etc.) ESTÁ PROHIBIDA POR LEY.

Cualquier violación será perseguida conforme a las leyes civiles y penales.

El Autor renuncia a los derechos de autor por la publicación de este trabajo.

© Grupo Kiobus editorial

Adreça de l'editorial:

Grupo Kiobus Editorial
C/ Oliver, 37, despacho 6
03802-Alcoi
Alicante/Alacant
España
kiobus@kiobus.com

ISBN: 978-84-125398-0-6

El presente trabajo fue sometido a validación científica, mediante un procedimiento de revisión por pares doble ciego.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Pompilio Cusano

PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA PARA LA INCLUSIÓN

EL VALOR INCLUSIVO DE LA EDUCACIÓN
MOTORA Y DEPORTIVA

El volumen “PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA PARA LA INCLUSIÓN. El Valor Inclusivo de la Educación Motora y Deportiva” se presenta como un aporte útil para el aprendizaje de principios didácticos y pedagógicos encaminados a promover la inclusión. En este sentido, el volumen pretende profundizar en el concepto de inclusión y en todas las posibles perspectivas didáctico-pedagógicas útiles para desarrollarlo tanto en contextos de formación informales como formales como el escolar. Además, lo propuesto en este trabajo asume el papel de estímulo tanto para la investigación del sector desde una perspectiva educativo-pedagógica, como para los tomadores de decisiones del sistema formativo y escolar para que la inclusión se convierta en parte integral de cualquier proceso.

Índice

Ensayo introductorio de Fabrizio Manuel Sirignano	9
---	---

Capítulo I

Pedagogía y Enseñanza para la Inclusión: Principios, Metodologías y Herramientas

1.1 Introducción a los temas de inclusión e igualdad.....	15
1.2 Hacia una cultura de inclusión.....	16
1.3 El camino para definir el concepto de “Inclusión”	19
1.4 El camino científico hacia la inclusión escolar.....	22
1.5 La inclusión se entiende como un proceso de igualdad	32
1.6 Pedagogía y enseñanza para la inclusión como búsqueda de la igualdad.....	44

Capítulo dos

Educación Especial e Inclusión Escolar

2.1 Enseñanza y escuela	49
2.2 Modelos de Enseñanza funcionales a las Teorías del Aprendizaje...	51
2.3 Construcción y Planificación de la Enseñanza	59

Capítulo Tres

NEE y TEA: Modelos Educativos

3.1 Características generales de las Necesidades Educativas Especiales.....	65
3.2 Trastornos Específicos del Aprendizaje. Definición de requisitos y propiedades.....	69
3.3 Garantizar la formación: herramientas compensatorias y medidas dispensatorias	76
3.4 Nuevas perspectivas de compensación para TEA: el papel del deporte	79
3.5 Enseñanza inclusiva para NEE: un enfoque de aula invertida.....	82

Capítulo cuatro

Nuevas tecnologías para la enseñanza inclusiva

4.1 De los principios teóricos a las nuevas perspectivas de la educación especial.....	87
4.2 Acciones Experimentales Pedagógicas Especiales: el papel de la Educación Motriz y Deportiva en la Acción.....	92
4.3 Innovar en la enseñanza: experimentar en los procesos educativos.....	100

Capítulo cinco

Formación Docente en Procesos de Inclusión

5.1 Los conceptos de competencia e inclusión en el contexto de los procesos educativos.....	109
5.2 Una interpretación inclusiva de las habilidades del docente.....	115
5.3 El perfil del docente inclusivo	119

Capítulo Seis

La evaluación de habilidades

6.1 Análisis regulatorio de la certificación de competencias en el sistema escolar italiano.....	131
6.2 La legislación sobre certificación de competencias al final de la educación obligatoria	132
6.3 La legislación sobre certificación de competencias al final de la escuela primaria y el primer ciclo educativo.....	136
6.4 Evaluación escolar de estudiantes con discapacidad.....	142
6.5 La evaluación y certificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad en el primer ciclo educativo.....	143
6.6 La evaluación y certificación de las competencias del estudiante con discapacidad en el segundo ciclo educativo.....	145
6.7 Certificación de competencias para estudiantes con discapacidad: enfoque para la escuela secundaria superior.....	147
6.8 Consideraciones sobre la certificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad	155

Capítulo Siete

Deporte adaptado: experiencias y reflexiones

7.1 Principios metodológicos de la educación física y deportiva como herramientas de inclusión.....	157
7.2 Beneficios de las actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad.....	162
7.3 Actividad física adaptada.....	164
7.4 Deporte para personas con discapacidad.....	165
7.5 Caminos inclusivos para promover la educación motriz y deportiva.....	168
7.6 La promoción de la educación motora y deportiva inclusiva: las bochas paralímpicas.....	169

Bibliografía

ENSAYO INTRODUCTORIO

Formación, complejidad, inclusión. Los desafíos de la Pedagogía¹

Fabrizio Manuel Sirignano

En las últimas décadas, diversos grupos de investigación nacionales e internacionales han cuestionado el sentido del saber pedagógico, investigando desde una multiplicidad de ángulos visuales y enfoques metodológicos que buscan dar respuestas a las urgencias educativas y a la necesidad de inclusión que demanda una sociedad multicultural y compleja. De tan amplia base de reflexión sobre la pedagogía, a la que han contribuido todas las corrientes actuales de la filosofía contemporánea –desde el pragmatismo a la filosofía analítica, la filosofía dialéctica, el estructuralismo, hasta la hermenéutica–, cada una de las cuales han iluminado un aspecto de la misma, emerge, como nos recuerda Franco Cambi, el cuadro de un “saber articulado y dismórfico, siempre en tensión entre utilización ideológica, rigurosidad formal y metodología, establecimiento de modelos para pensar/querer el futuro: es ciencia, sí, pero crítica y proyectual.

Crítico en el sentido de cuidadosamente autocrítico, capaz de leer más allá de cualquier reductio cientificista, proyectual en el sentido de proyectado hacia el futuro y su concepción/prefiguración/elección, a través de la construcción de modelos (del hombre, de la cultura, de la sociedad).”²

La trayectoria secular de la pedagogía converge hacia ciertos valores superiores que conciernen al sujeto y a su formación como individuo y como ser social, cuyos valores son: libertad, igualdad, emancipación, diferencia, comunicación y responsabilidad y son los valores que señalan el camino, también tienen en ellos una carga de utopía, categoría siempre inherente a las opciones valorativas, porque son funcionales al diseño de caminos concretos encaminados a su realización, a la tensión ética hacia una meta. La reflexión filosófica ha identificado con Habermas, dentro de tal

¹ Professore Ordinario (‘Catedrático de Universidad’) de Pedagogía General y Social, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli.

² F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 36.

panorama de valores, el papel rector que la emancipación desempeña en las ciencias humanas, que por su propia naturaleza tienden a emancipar al hombre, ofreciéndole las herramientas para reconocer y superar así los condicionamientos puestos por él mismo, a veces inconscientemente, y por el sistema social, al despliegue de sus potencialidades. Entre las ciencias humanas, la pedagogía es la que conserva el mayor valor emancipador. De hecho, si la emancipación es el valor rector de las ciencias humanas, es el verdadero principio regulador de la pedagogía, que sitúa en el centro de su praxis la relación educativa orientada a la formación y, por tanto, a la emancipación del sujeto.

La relación educativa es intersubjetiva y se centra en el diálogo, canal irremplazable de comunicación e intercambio racional y emocional entre dos individuos, colector de racionalidad, emociones, conocimientos, en una palabra, del proceso formativo, resultado final de la emancipación del individuo. La filosofía de la educación, en virtud de su actitud meta-reflexiva, funciona como un “dispositivo de control cognitivo” sobre el saber pedagógico, fijando su blasón epistémico y situándolo en la “complejidad de su discurso, complejidad que [...] fija también los ámbitos en los que se articula este proceso de interpretación y de rigorización del saber pedagógico”³.

Además, “su especificidad es pensar la pedagogía a la luz de su <volumen de sentido> (la educación)”⁴. Así pues, la educación es una categoría regente de la pedagogía, de hecho, es su volante de sentido.

No se puede pensar en la pedagogía sin pensar también en la educación que está estrechamente ligada a ella y que ha acompañado su historia, adquiriendo connotaciones de vez en cuando modeladas según los contextos culturales relativos a las distintas épocas, desde la paideia griega hasta la Bildung alemana y más allá. Hoy en día, el concepto de formación se ha convertido central en el contexto de una sociedad intensiva en conocimiento como es la sociedad ultra tecnológica en la que vivimos. Así pues, la pedagogía se enfrenta a nuevos problemas vinculados tanto a la distorsión del concepto de formación en los significados culturalmente reductores del mercado laboral, como a la apertura de nuevos temas de reflexión sobre el proceso de formación que abre su extensión a una esfera más científica y pragmática, que puede ayudar a captar mejor su pluralidad constitutiva. Actual-

³ Idem, p.6.

⁴ Idem, p. 8.

mente, el concepto de formación está sometido a tensiones de significado, se utiliza para representar cosas muy diferentes, y a veces está vinculado a las necesidades del mundo laboral, y lejos del control de la pedagogía.⁵

Para la pedagogía, es importante poner en marcha un proceso de reflexión sobre el sentido global de la educación, sobre su identidad, sobre su pluralismo de modelos, sobre su estructura como categoría capaz de descifrar la realidad cambiante de hoy, incorporándola a su propio blasón interpretativo, llamada a clasificar y descifrar los signos de la complejidad, metaparadigma del tiempo actual. Hoy es, de hecho, el tiempo de la complejidad, que aparece como un elemento peculiar de la sociedad, caracterizado por la interconexión de múltiples fenómenos sociales y culturales, la omnipresencia de las herramientas de comunicación masiva, el predominio de la tecnología y una gran fragmentación social e ideológica.

Quienes se interesan por la educación no pueden eludir la tarea de observar atentamente los cambios que se están produciendo; en las sociedades modernas nos enfrentamos a un cambio –que Peter Alheit califica como dramático– de las etapas de la vida.

Mientras que la duración media de la vida aumenta, las fases de juventud y vejez (edad de jubilación) se han alargado considerablemente. Además, en comparación con la duración de la vida, la duración de la paternidad ha disminuido y la de la maternidad ha aumentado. Por primera vez en la historia, los hombres pasan más tiempo como hijos de padres vivos que como padres de hijos menores de veinte años.⁶ De estas consideraciones se desprende claramente el cambio de estatus de los adultos; además de las fases cambiantes de la vida, se produce un cambio estructural en las biografías laborales. Hay una sucesión cada vez más rara: fase de aprendizaje, fase de trabajo, fase de descanso; los periodos de formación chocan a veces con los periodos de empleo y éstos se fragmentan, interrumpidos por periodos de formación complementaria y seguidos de cambios de actividad. Se trata de un proceso en el que el poder centralizador de la ética protestante del trabajo teorizada por Max Weber⁷, que ha sido uno de los modelos de orientación más influyentes en la modernidad capitalista, parece estar perdiendo importancia a medida que surgen nuevas

⁵ F.M. Sirignano, *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli 2019, p. 23.

⁶ P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995, p. 58.

⁷ Cfr. M. Weber, *Die protestantische ethick und der geist des kapitalismus* (1905).

orientaciones post-materialistas. Es posible que en nuestras vidas los periodos dedicados a la formación prevalezcan sobre los dedicados a la actividad profesional. De ahí la necesidad de repensar la formación, adaptando sus objetivos y métodos de aplicación a las múltiples necesidades de una realidad cuya característica dominante parece ser la fluidez.

Todo está en movimiento, todo cambia constantemente con extraordinaria rapidez, los cursos de la vida, las necesidades individuales, los modos subjetivos, las cualificaciones exigidas por un mercado laboral cada vez más globalizado, en el que la competencia empuja a los operadores a la innovación continua, a un eficientismo exasperado destinado a reducir los costes, y con ellos el número de empleados.

En un mundo tan articulado, el individuo corre el riesgo de ser aplastado, de perder su individualidad, de perder las coordenadas del sentido de la existencia, si falta de las herramientas de interpretación de la realidad que sólo una educación correctamente estructurada puede haberle proporcionado.

Surge, por tanto, con toda su conmoción, el problema de establecer las coordenadas del sentido de la educación en el mundo actual; tal vez nunca en la historia de la humanidad la educación ha desempeñado un papel tan decisivo no sólo para el individuo, sino para la supervivencia de la propia sociedad. Una sociedad compleja en la era de la complejidad, en un mundo en el que el conocimiento ha perdido su estructura orgánica y definida, configurándose según un modelo reticular, careciendo por tanto de un centro irradiador, de referencias ciertas.

En una realidad así, el sujeto se encuentra en dificultades evidentes y le cuesta encontrar su camino si está privado de un bagaje educativo que le proporcione las coordenadas necesarias para gobernar racionalmente los acontecimientos y vivir sin angustia la incertidumbre y la provisionalidad propias de la complejidad.

En la actualidad, es evidente que nuestra sociedad se caracteriza por una fuerte diferenciación social entre los grupos económicamente y culturalmente más débiles, dependientes de la escolarización, y las clases sociales emergentes, que tratan de convertir este cambio en su beneficio con una estrategia dirigida, por un lado, a elegir instituciones educativas de excelencia que ofrezcan garantías educativas y, por otro, a complementar estas vías educativas con actividades lúdicas destinadas a dotar a sus hijos de las herramientas adecuadas para una correcta inserción en un mundo donde la competencia es el *modus operandi* dominante.

Lo nuevo de la comunicación y de lo social exige conocimientos y competencias cada vez más especializados, el uso de lenguas formales, la capacidad de adaptarse

rápidamente a las novedades de la sociedad de la información; frente a estas exigencias, hay una escuela que no proporciona las cualificaciones y competencias requeridas, arriesgándose a agravar los fenómenos de exclusión. Algunos proponen, para superar esta “brecha” cada vez mayor entre los pocos que pueden manejar las nuevas tecnologías y los muchos que permanecen excluidos de ellas, centrarse en modelos educativos orientados a proporcionar herramientas lógicas básicas que puedan favorecer la adquisición incluso de lenguajes formales. Tal postura es perjudicial por su unilateralidad y por su pretensión de representar la complejidad del hombre aplastándolo sobre sus funciones racionales de tipo lógico-científico y descuidando la riqueza de su componente existencial representado por la cultura, las relaciones interpersonales, los métodos de agregación social y los valores. Un planteamiento educativo centrado enteramente en la racionalidad científica y alejado de la “racionalidad vivida”⁸ provocaría una oposición entre escuela y sociedad, aumentando la desafección por la escuela, por la cultura, y haciendo impracticable el planteamiento de una educación democrática e integradora.

El dique a esta perspectiva debe buscarse en una pedagogía inclusiva capaz de fomentar los procesos de aprendizaje en las escuelas también a través de las humanidades digitales y las actividades motoras y deportivas para el logro del bienestar del sujeto. Es necesario, por tanto, abrir la puerta a una nueva educación que sea capaz de establecer un verdadero proceso de cambio y maduración dentro del cuerpo social, reuniendo a sus componentes en torno a un camino compartido democrático y respetuoso con el medio ambiente.⁹

En el marco de un amplio proyecto pedagógico-político, la escuela asume el papel de motor de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática e inclusiva. La ausencia de un proyecto de educación política hace que la democracia se perciba como una caja vacía y contribuye a la desvinculación, la apatía y un preocupante desinterés por la cosa-pública.¹⁰ El trabajo de Pompilio Cusano, situándose en este marco epistemológico, presenta una amplia perspectiva de investigación sobre una didáctica para la enseñanza orientada a garantizar una inclusión real de todos y todas a través de la valorización de la diferencia (entendida como recurso y como valor) con procesos de enseñanza/aprendizaje que, atentos a la dimensión del

⁸ F.M. Sirignano, *La formazione pedagogica*, op.cit., pp. 37-45.

⁹ F.M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2019.

¹⁰ F.M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2007, pp. 99-101.

bienestar a través de actividades motoras y deportivas, abren nuevos escenarios con el uso inteligente y crítico de las nuevas tecnologías. En definitiva, el libro, apoyado en un enfoque metodológico riguroso y fundamentado científicamente, se presenta como una contribución original al desarrollo del debate sobre la inclusión y la enseñanza para una ciudadanía activa y consciente.

CAPÍTULO I

Pedagogía y Enseñanza para la Inclusión: Principios, Metodologías y Herramientas

1.1 Introducción a los temas de inclusión e igualdad

Un volumen dedicado a la pedagogía y enseñanza de la inclusión sólo puede partir de las perspectivas de investigación, estudio y análisis a través de las cuales conocer, comprender e interpretar ese complejo fenómeno que indicamos con el término “inclusión”. De esta manera, con esta elección, nos posicionamos inmediatamente dentro de una actitud cultural y de investigación que podemos definir de diferentes maneras, crítica, reflexiva, relativista, es decir, que no toma su objeto de investigación ni las herramientas que utiliza para concedido, conocerlo (Foucault, 1997). Una actitud cultural que considera en primer lugar los fenómenos que se propone estudiar, especialmente si pertenecen al área de las ciencias sociales como las educativas, resultado de interacciones complejas de contingencias históricas también muy diferentes entre sí: las económicas, políticas, sociales, etc.

Pensemos sólo en la difusión, en la última década y en campos incluso muy distantes entre sí como el político, económico, pedagógico, adentro de contextos de comunicación igualmente diferentes, desde los periódicos a las revistas científicas, a la televisión y a las redes sociales, del término “inclusión”. ¿A qué se debe este uso casi compulsivo de un término que alguna vez fue muy poco utilizado? ¿Qué hay detrás de este fenómeno lingüístico? ¿Cuáles son las contingencias que determinaron su ascenso? ¿Cuáles son los significados profundos que adquiere en los diversos contextos en los que se utiliza?

La cuestión es aún más urgente en el ámbito pedagógico, donde el término “inclusión” ha sustituido en muy poco tiempo al de “integración”, que reinaba en el debate sobre la discapacidad, en el contexto escolar y extraescolar, durante unos cuarenta años. Y no es suficiente porque desde el ámbito de la discapacidad el término “inclusión” ha desbordado el debate pedagógico y didáctico más amplio,

desplazando del podio al de “competencia”, que ahora parecía destinado a ocuparlo durante mucho tiempo.

Se trata aquí de no dar por sentada esta difusión, de no desgastar el término “inclusión” a la espera de la próxima corriente pedagógica, que seguramente eclipsará su primacía dentro de algunos años, sino de estudiarlo en profundidad en la esperanza de poder captar sus significados profundos, auténticos, mientras existan, alejándose de la retórica común de consignas, debates precipitados y superficiales o ideológicos.

El objetivo de este capítulo es precisamente orientar al lector hacia una cultura de la inclusión capaz de Inter penetrar aspectos teóricos y operativos, de investigación científica y educativa, aspectos técnicos y cuestiones éticas, y sobre todo presentarse como un sistema de referencia privilegiado, dotado de un léxico propio especializado, de un repertorio de metodologías, de una serie de perspectivas teóricas, para todos los operadores que abordan la inclusión escolar, desde el pedagogo clínico hasta el docente, sea especializado o no. Para ellos, el capítulo se divide en cinco párrafos, el primero dedicado a la descripción de los rasgos característicos de la cultura de la inclusión escolar, con especial referencia al modelo psicopedagógico italiano, el segundo propone una definición de inclusión que luego se desarrollado en los párrafos tres y cuatro, respectivamente dedicados a los enfoques científico y sociocultural para comprender la inclusión. El capítulo finaliza con un párrafo dedicado al examen de algunos puntos fundamentales de la enseñanza inclusiva, con especial atención al enfoque de los Estudios de la Discapacidad en Educación.

1.2 Hacia una cultura de inclusión

En Italia, la cultura de la inclusión cuenta con una larga tradición de investigación también gracias a particulares contingencias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales:

- *Por tanto, es necesario reconocer que el problema de la integración de las personas con discapacidad debe ser examinado desde una perspectiva que nunca lo aísle como problema, es decir, como producto, de la cultura y la sociedad de la que forma parte [...] no es un hecho externo, un accidente, sino que surge de la existencia de modelos y costumbres culturales precisos: es decir, es un hecho social [...] la integración tiene un significado si se identifica con un proceso de pleno*

desarrollo de la persona humana a través de la adquisición de capacidades (operativas y comunicativas), a través de la educación y la participación real en la vida comunitaria. No puede ni puede reducirse a la pura presencia física de los desfavorecidos en el grupo [...] el proceso de integración es real y válido sólo si se prepara y se lleva a cabo de manera orgánica, es decir, si se organiza, planifica y orientadas a la consecución de objetivos concretos, alcanzables y verificables (Trisciuzzi, 2002, pp. 223/224).

- *De hecho, en cada acción, pequeña o grande, se produce un proceso de integración que aclara cómo la atención educativa “especial” no coincide con la educación separada, con la segregación [...] y surge entonces la necesidad de pensar en un elemento más complejo que el déficit único, es decir, la dificultad irreversible, el límite, para comprender cómo es más útil y correcto dirigir la atención a la situación de discapacidad. En situaciones de discapacidad, la dificultad irreversible va acompañada de muchos elementos que hacen posible la intervención. La misma dificultad irreversible puede adquirir una connotación positiva si se examina con el objetivo de descubrir sus recursos potenciales (Canevaro, 2000, p. 5).*

Estos dos testimonios autorizados demuestran cómo la investigación italiana en psicología educativa ha anticipado en varios años la transición del paradigma de la integración al de la inclusión; Aunque los dos autores hablan de integración, en sus estudios se ve claramente la sensibilidad inclusiva que caracteriza la mayoría de las investigaciones más recientes, desde la atención al contexto hasta la atención al potencial del estudiante con discapacidad. Todo esto mientras en la mayoría de los demás países occidentales todavía se debate sobre la cuestión de la segregación/marginación en clases especiales y el derecho a la inclusión e integración de los estudiantes discapacitados en las clases ordinarias.

D’Alonzo en una reciente intervención, tras recordar las cifras de integración, aproximadamente 145.000 alumnos con discapacidad en el curso escolar. 2012/2013, afirma que “ *no existe en el mundo una estructura formativa capaz de permitir a un grupo tan numeroso de personas con problemas acceder diariamente a sus aulas*” y resume así los puntos más destacados del modelo italiano de inclusión escolar:

- Los alumnos con discapacidad son bienvenidos en las escuelas italianas, ningún profesor ni ninguna institución educativa puede negarse a aceptar trabajar y actuar por el bien del sujeto.

- La certificación de discapacidad conduce automáticamente a la colaboración entre el servicio de rehabilitación sanitaria y la escuela [...] Estos documentos (PDF¹¹, PEI¹²) son el resultado de una intensa colaboración que debe basarse en un nivel de respeto y una perspectiva operativa común.
- El profesor de apoyo, como se afirma en 104/92, no es el ángel de la guarda del individuo con déficit, sino que es un profesor capaz de aportar su propio aporte de habilidades especializadas a toda la clase y es un recurso indispensable tanto para el propio alumno y a sus compañeros curriculares.
- Los consejos de clase son conscientes de los problemas de la persona discapacitada y actúan con unidad de intención para satisfacer sus necesidades.
- Las evaluaciones del plan individualizado son un momento fundamental para el equipo docente y para la familia.
- Los padres participan plenamente en este proceso, conocen el programa individualizado y las opciones educativas y didácticas propuestas a su hijo con discapacidad.
- El colegio está llamado a actuar con un plan de oferta educativa del Instituto significativo en términos de inclusión.
- Se promueven grupos de trabajo dentro del colegio que se dedican a temas relacionados con la educación y formación de estudiantes con discapacidad.
- Existe una capacidad cada vez mayor para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad y al mismo tiempo trabajar en una perspectiva de futuro en un plan de vida óptimo para la persona. Las transiciones entre los distintos niveles escolares son un momento institucional importante.
- Las familias de los estudiantes sin discapacidad aceptan la presencia de la persona discapacitada en clase, signo inequívoco de una cultura integradora ahora extendida (D'Alonzo en Crispiani, ed., 2016 pp. 634-635).

Esta cultura de la inclusión se sustenta en dos perspectivas de investigación que, anticipamos, no pueden considerarse alternativas entre sí ni mutuamente excluyentes, sino complementarias, ambas necesarias para reconstruir críticamente el significado del término inclusión, es de la perspectiva científica y el social, cultural y ético. Repetimos, estas dos lupas a través de las cuales aprender sobre la inclusión no son alternativas sino que contribuyen a formar una imagen

¹¹ Perfil dinámico funcional

¹² Plan Educativo Individualizado

de conjunto, se comportan como dos lentes diferentes de un mismo par de gafas: la visión es única pero la información que incorporan es diferente. De esta manera esperamos acoger la invitación de una de las figuras más prestigiosas de la cultura contemporánea, Edgard Morin:

Debemos ser capaces de ver que la crisis de la enseñanza es inseparable de la crisis de la cultura. Durante el siglo XIX se inició una disociación, que ahora se ha convertido en una disyunción, entre dos componentes de la cultura, el científico y el humanístico. La cultura científica produce conocimiento que ya no va al molino de la cultura humanista, que sólo tiene un conocimiento mediático vago de las contribuciones capitales de las ciencias al conocimiento de nuestro universo físico y viviente. Pero la cultura científica conoce los objetos, ignora el sujeto que conoce y carece de reflexividad sobre el devenir incontrolado de las ciencias. La fragmentación del conocimiento en disciplinas y subdisciplinas agrava la falta de cultura generalizada. De ahí la necesidad de establecer comunicaciones y vínculos con las dos ramas separadas de la cultura (Morin, 2015, p. 41).

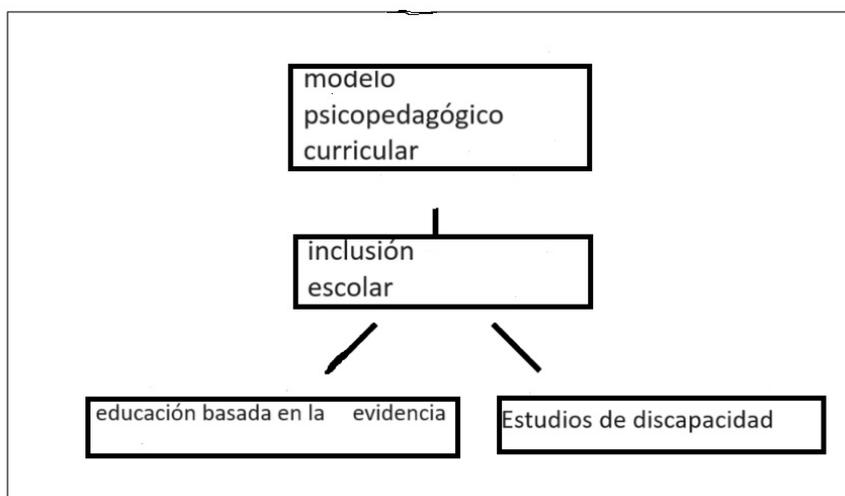
1.3 El camino para definir el concepto de “Inclusión”

Partamos de una definición de inclusión que, en la intención del escritor, tiene la ambición de resumir las diferentes almas, que ahora mencionaremos rápidamente pero a las que volveremos más precisamente, de la inclusión escolar, y precisamente la psicopedagógico-curricular. uno, el vinculado a la Educación Basada en la Evidencia y el vinculado a los Estudios de Discapacidad. El primero ciertamente está más arraigado en nuestro país, ya que acompañó, apoyó y difundió la cultura de la integración escolar desde finales de los años setenta. Es el buque insignia de la investigación pedagógica italiana, ningún otro país occidental cuenta con una tradición de investigación tan rica y floreciente sobre la integración escolar, porque Italia se encuentra entre los pocos países que han decidido abolir las clases diferenciales e insertar a los estudiantes discapacitados en las clases regulares en todos los países niveles escolares ya en la segunda mitad de los años 1970. Gracias a esta importante línea de investigación, los profesores italianos tienen acceso a herramientas y metodologías de enseñanza específicas para la educación especial (ver Trisciuzzi, 2002).

La segunda es mucho más reciente, nace en el campo médico e intenta aplicar los principios de la evidencia empírica y científica también en el campo de la educación

especial, es decir, implica promover la difusión de metodologías que han demostrado ser científicamente efectivas, capaces de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se presta especial atención a las herramientas sistemáticas de observación y evaluación, con el fin de llegar a elecciones docentes informadas basadas en la evidencia de su funcionamiento (Cottini, Morganti, 2015). El tercero nació a finales de los años setenta en el Reino Unido y en los Estados Unidos y no se extendió a Italia hasta principios del nuevo siglo; Los estudios sobre discapacidad (Disability Studies), como veremos más adelante, ofrecen una perspectiva radicalmente diferente a través de la cual entender y practicar la inclusión, llamando la atención sobre el papel del contexto, el lenguaje, la ética, etc. (Goodley, D'Alessio et al., 2018).

Figura 1.1. Perspectivas de la investigación sobre inclusión escolar



Fuente: Nuestro Procesando

A la luz de estas tres líneas de investigación, podemos formular una definición de inclusión escolar capaz de resumir, aunque no de manera exhaustiva, el estado del arte epistemológico y metodológico de las investigaciones pedagógicas y didácticas sobre la inclusión:

“La inclusión es un proceso de investigación encaminado a lograr la igualdad formal y sustancial en los procesos educativos, a través de la compartición/difusión de valores y principios subyacentes, la reorganización de los contextos escolares, el uso de metodologías y herramientas didácticas que hayan demostrado ser efectivas”.

Como es evidente, esta definición se compone de tres partes fundamentales:

- la inclusión es un proceso de investigación;
- el propósito de la inclusión es lograr la igualdad en los procesos de formación;
- la inclusión se logra a través del intercambio de valores, la organización de contextos, el uso de metodologías y herramientas específicas.

Estos tres componentes del concepto de inclusión escolar hacen referencia a otros tantos referentes básicos, imprescindibles para el estudio y la práctica pedagógica y didáctica de la inclusión, veámoslos con más detalle:

- Si la inclusión es un proceso de investigación, significa que para lograrse plenamente es necesario adoptar una actitud científica, caracterizada por la coherencia con las hipótesis subyacentes, incluso abstractas y teóricas, que piden ser refutadas, por el carácter sistemático de las metodologías utilizadas por la duda y la crítica constructiva. No existe un estado absoluto que podamos llamar inclusión perfecta, es más bien un objetivo al que aspirar con la conciencia de que nunca se alcanzará definitivamente porque los resultados de las propias investigaciones seguirán produciendo soluciones cada vez más correctas y eficaces, profundizando y confirmando algunas teorías y prácticas afines y falseando otras, en un camino continuo de crecimiento cultural y metodológico. Entender la inclusión como investigación significa, por tanto, conocerla y practicarla a través de los lentes del pensamiento científico moderno y contemporáneo, tal como se ha desarrollado desde Grecia en el siglo VI a.C. hasta nuestros días, pasando por la Revolución Científica moderna y la Ilustración, hasta llegar a La era de la revolución cuántica y digital.
- Si el propósito de la inclusión es lograr la igualdad en y a través de los procesos educativos, entonces los principales referentes para lograrla son la ética, la política y el derecho, la filosofía, la historia, la pedagogía y en general la multiplicidad de ciencias humanas que se ocupan del hombre y su formación la especie, la sociedad. La actitud científica por sí sola no es suficiente, de hecho, si se la deja libre para alcanzar cualquier objetivo, puede incluso difundir prácticas educativas excluyentes. Si un PEI elaborado de manera rigurosa y científica se materializa luego en una práctica docente siempre individualizada, llevada a cabo únicamente por el profesor de apoyo, no produce inclusión sino exclusión, segregación, marginación, en definitiva, desigualdad. Por eso es importante devolver la inclusión escolar al debate político sobre democracia, derechos e igualdad, que también nació en las tierras ribereñas

del mar Egeo hace más de dos mil años pero que no alcanzó su plena madurez hasta sólo en la segunda mitad del siglo XX, tras el infierno de la gran guerra mundial del siglo XX (1914-1945), con la derrota de los regímenes antidemocráticos y con las distintas proclamas internacionales de Derechos Humanos.

- Si la inclusión no quiere quedarse en un puro ejercicio retórico, es necesario lograrla mediante intervenciones operativas precisas. Se trata, en primer lugar, de compartir y difundir en la escuela, en cada instituto, aquellos valores que apoyan la inclusión o la igualdad, la solidaridad, la hospitalidad, etc., a través de encuentros de formación continua caracterizados por un enfoque dialógico, dialéctico y conversacional. No se trata de imponer valores, que de todos modos no funcionarían, se trata de construirlos, reconocerlos, compartirlos y luego practicarlos. Directamente ligada a la cuestión de los valores tenemos entonces la organización de los contextos escolares que deben poder reflejar aquellos valores asumidos como guía de inclusión; desde el horario hasta la gestión de los espacios, desde el lenguaje utilizado en clase hasta la gestión de la relación con los padres, etc. Finalmente, tenemos los aspectos didácticos y metodológicos, que también son relevantes para los valores referenciales y la organización del contexto escolar. Metodologías que surgen de la investigación pedagógica y didáctica, que han demostrado ser efectivas en contextos inclusivos, que son reconocidas por la comunidad de investigadores y docentes.

En las siguientes páginas profundizaremos en estos tres referentes básicos, el camino científico hacia la inclusión, la igualdad en/de los procesos formativos, la enseñanza para la inclusión.

1.4 El camino científico hacia la inclusión escolar

La inclusión, en particular la inclusión escolar, es un fenómeno físico, psicológico, conductual, mental situado en el espacio y el tiempo de los sujetos, las instituciones, la sociedad y la especie. Un fenómeno que, como tal, puede y debe ser estudiado a través de los métodos, perspectivas de estudio y teorías de la investigación científica desarrolladas por la cultura occidental moderna y contemporánea. Pero ¿qué significa para un docente o pedagogo contemporáneo tomar la cultura científica contemporánea como referencia para comprender y practicar la inclusión? En

primer lugar, podríamos pensar que es necesario y suficiente adoptar la racionalidad técnica y metodológica del modelo científico, el rigor de la cuantificación experimental, su extrema formalización. Sin embargo, esta es una interpretación simplificadora y engañosa, la cuestión es mucho más compleja sobre todo cuando se refiere a la ciencia contemporánea, que ya no se identifica con ese rígido modelo experimental mencionado anteriormente. La ciencia no se reduce a sus predicciones cuantitativas. No puede reducirse a técnicas de cálculo, protocolos operativos o al método hipotético-deductivo. Estas son sólo herramientas, fundamentales y extremadamente afiladas; son elementos de relativa garantía y claridad, formas de intentar evitar errores [...] Pero son sólo herramientas, de hecho son sólo algunas de las herramientas en juego en la actividad científica [...] el objetivo declarado de la investigación científica No se trata de hacer predicciones cuantitativas correctas, sino de ‘comprender’ cómo funciona el mundo [...] la ciencia consiste en mirar más allá, en darnos cuenta de que nuestras ideas son muy a menudo inadecuadas tan pronto como salimos de nuestro pequeño jardín. Por tanto, consiste ante todo en desenmascarar algunos de nuestros prejuicios, en construir y desarrollar nuevas herramientas conceptuales, para poder pensar el mundo de manera más efectiva (Rovelli, 2018, pp. 111-112).

Como se desprende de las palabras de Carlo Rovelli –físico teórico de talla mundial y autor de best sellers populares–, adoptar una perspectiva científica, en nuestro caso en el ámbito educativo, significa mucho más que adherirse a la perspectiva cuantitativa y tiene importantes repercusiones en estrategias operativas de intervención. Significa, en primer lugar, adherirse a un aspecto constitutivo de la cultura occidental y hoy absorbido por la cultura global.

Para comprender esta afirmación es necesario dedicar un breve espacio a algunas reflexiones sobre el desarrollo del pensamiento científico, sólo algunas pistas necesarias para luego avanzar más rápidamente en la comprensión del camino científico hacia la inclusión.

El milagro griego

La búsqueda de raíces culturales es siempre una operación arriesgada, en realidad no hay raíces últimas sino siempre caminos de desarrollo caracterizados por continuidades y/o rupturas abruptas.

Esto también se aplica a la cultura científica occidental, que en realidad comienza en la frontera entre Oriente y Occidente, en las maravillosas islas frente a Anatolia,

alrededor del siglo VI a.C., donde y cuando tiene lugar el acto que inicia el milagro griego, es decir, la elaboración de conceptos, categorías, métodos de investigación que se liberan de la arcaica cultura oriental –la de las grandes civilizaciones mesopotámica y nilótica– de la que dependen en gran medida, para dar vida a un nuevo modelo cultural destinado a convertirse luego en el elemento principal de la cultura moderna y cultura occidental contemporánea:

El único fundamento de la sabiduría oriental es la tradición. La filosofía griega, por otra parte, es investigación. Surge de un acto fundamental de libertad frente a la tradición, la costumbre y una creencia aceptada como tal. Su fundamento es que el hombre no posee la sabiduría sino que debe buscarla: no es sophia sino filosofía, amor a la sabiduría, investigación encaminada a encontrar la verdad más allá de las costumbres, tradiciones y apariencias [...] Todo hombre, según los griegos, puede filosofar porque el hombre es un ‘animal razonable’ y su razonabilidad significa la posibilidad de buscar autónomamente la verdad [...] La filosofía griega es racional, es decir, investigación autónoma que no se apoya en algo ya manifiesto o revelado sino sólo en la fuerza de la razón y la reconoce como su única guía (Abbagnano, pp. 4-5, 2018).

En este breve recordatorio propuesto por uno de los estudiosos más autorizados de la historia de la filosofía, encontramos expresado el quid de nuestra pregunta: adoptar una perspectiva científica significa, en primer lugar, activar un proceso de investigación e investigación racional basado en la fuerza de la razón y la racionalidad de los métodos utilizados. Este supuesto básico, la investigación racional como fundamento de la investigación científica, practicado por primera vez por los presocráticos –también llamados físicos y/o naturalistas porque se ocupan del estudio del cosmos y la naturaleza sin apelar a creencias místicas o religiosas– luego florece en la Grecia clásica la de los grandes autores y escuelas filosóficas, que aplicaron el método de la investigación racional a todos los campos del conocimiento y también al conocimiento del hombre, como animal racional. Rovelli, sitúa los descubrimientos de la escuela de Mileto y en particular los de Anaximandro, en la base del pensamiento científico moderno y contemporáneo:

Por tanto, por un lado, la especulación milesia libera a la naturaleza de su interpretación como manifestación de una realidad divina extranatural. Se puede decir que la noción misma de “naturaleza” como objeto de conocimiento es la creación fundamental de la escuela milesia [...] Pero, por otro lado, la idea misma de investigar la naturaleza se basa en el reconocimiento de que la naturaleza no se revela enteramente a una mirada directa. Al contrario, es necesario sondear sus orígenes

y su estructura: la verdad es accesible, es parte integrante de la naturaleza misma, pero está oculta. Las herramientas para lograrlo son la observación y el pensamiento. Para ello, el pensamiento está dispuesto a imaginar la existencia de entidades naturales, es decir, suponer que existen, aunque no sean inmediatamente perceptibles (Rovelli, 2018, pp. 74-75).

En el pensamiento griego antiguo y clásico emergen, por tanto, los rasgos constitutivos de la cultura científica occidental: la referencia a la experiencia, al conocimiento a través de la observación y la experimentación de campo, pensemos en Hipócrates o Galeno y el nacimiento del pensamiento médico; la referencia a la lógica, la argumentación racional, la sistematización de los conocimientos y su clasificación, desde los sofistas hasta Sócrates, Platón, Aristóteles. Hoy nos parece obvio que para abordar y resolver un problema, como el de la inclusión escolar, debemos partir de la observación directa en el terreno, de la formulación de hipótesis y finalmente de la experimentación. Sin embargo, no debemos olvidar que es precisamente gracias al milagro griego que todo esto nos parece obvio. Durante la gran mayoría de la historia humana, el pensamiento mágico, místico y religioso ha proporcionado explicaciones alternativas a la científica sobre el funcionamiento del cosmos y el comportamiento humano y aún hoy no faltan resistencias a una afirmación plena de la cultura científica.

La revolución científica moderna y la Ilustración

Las conquistas científicas y filosóficas de la antigua Grecia florecieron con renovado vigor en los albores de la modernidad occidental, primero con el Humanismo y el Renacimiento, que retomó el hilo del discurso griego clásico, luego con la propia revolución científica de los siglos XVI y XVII, a partir de Copérnico, Galileo, Kepler, Descartes y Newton. La naturaleza no sólo puede conocerse mediante la investigación racional y el método científico, sino que también se rige por leyes universales que pueden expresarse matemáticamente; la observación del cosmos a través de instrumentos cada vez más sofisticados permite probar teorías e hipótesis y el verdadero objeto del conocimiento científico también puede ser algo que no es inmediatamente visible, pensemos en lo infinitamente pequeño y/o grande y sobre todo en las relaciones entre los objetos del conocimiento, que muchas veces no son visibles sino sólo intuibles a partir de algunas de sus manifestaciones visibles.

Todos estos autores dieron una connotación matemática decisiva a su investigación, adoptando una modelización geométrica capaz de ignorar, al menos en

primera instancia, los aspectos vinculados a la fisonomía material concreta de los fenómenos [...] la naturaleza cualitativa de los sujetos investigados –un punto de partida esencial de la física aristotélica– fue dejado de lado o relegado a un segundo plano, en favor de un análisis centrado en características susceptibles de tratamiento cuantitativo (Camerota en Barbero, p. 664, 2017). En nuestro caso, el de la inclusión escolar, pensamos en las complejas relaciones que existen entre los comportamientos de un alumno, sus padres, profesores y el grupo de clase. Fenómenos que sólo pueden adivinarse a partir de comportamientos observables pero que a menudo escapan a la observación directa. Estas relaciones sólo pueden hacerse visibles formalizándolas dentro de un proceso de investigación, documentando, observando, formulando hipótesis de intervención y evaluando los resultados obtenidos. La maduración del pensamiento científico y racional desencadenada por la Revolución Científica y en particular por su máximo representante, Isaac Newton, se produjo en Occidente con el advenimiento de la Ilustración, verdadera piedra angular de la cultura occidental moderna y contemporánea. El conocimiento racional, aplicado en todos los campos del conocimiento humano, desde la agricultura hasta la filosofía y la sociología, puede desencadenar y apoyar el progreso humano, liberando al hombre de los residuos de una cultura oscurantista precientífica. La investigación científica no sólo promueve el desarrollo del conocimiento, también garantiza el desarrollo social, la liberación de la cultura arcaica, la denuncia de las injusticias sociales y su superación. En esta perspectiva no hay verdades absolutas, dogmas que respetar, textos sagrados que venerar; todo resultado obtenido mediante la investigación racional es por naturaleza precario, es decir, susceptible de mejora: se añade así una pieza más a la cultura científica occidental, a saber, la crítica de la razón misma, el reconocimiento de sus límites, la conciencia de la investigación como algo siempre mejorable, nunca definitivo.

La multiplicidad de lecturas que los intelectuales de la Ilustración dieron a la noción de razón –mucho más un tema central de discusión que un dogma aceptado como sustituto de la verdad religiosa– ve la imposición de un modelo cognitivo para el cual el logro de la verdad se presenta como un camino precario y progresivo, ya que depende únicamente de las posibilidades racionales humanas, y por tanto susceptible de verificación y sustitución. Al mismo tiempo, la aceptación de este modelo está inmediatamente ligada a la función práctica del conocimiento, a su necesaria traducción en resultados que puedan contribuir a la utilidad social, estrechamente ligada a la identificación de los propósitos de la política y de lo que es para

toda la cultura. La ilustración expresa un objetivo primordial: una mayor felicidad para todos (Minuti en *Ibidem*, p. 796).

En este contexto madura el progreso técnico y tecnológico que había permanecido ajeno a la cultura antigua, medieval y premoderna. Las tecnologías, fruto del pensamiento científico, pueden resolver problemas prácticos –desde el trabajo en el campo hasta el transporte de mercancías y personas– y son capaces de revolucionar el funcionamiento de la sociedad humana –desde la revolución agrícola de finales del siglo XVIII hasta la posterior industrial– revoluciones, a la actual revolución digital. La ciencia y la tecnología alcanzan tal nivel de desarrollo que pueden influir fuertemente en la vida humana: el hombre contemporáneo depende ahora de los conocimientos y tecnologías que utiliza cada día, desde la electricidad hasta los medios de transporte, desde los electrodomésticos hasta la industria alimentaria, pero Es sobre todo la tecnología digital la que ha cambiado completamente los hábitos de vida no sólo del hombre occidental sino de la especie. Alessandro Baricco, autor que abarca desde la ficción hasta el teatro y la no ficción, ha pintado un fresco detallado y muy convincente de la revolución digital en el ensayo *El juego*, una lectura muy interesante para profesores, capaz de restaurar, a través de una escritura brillante y original., un marco histórico útil para comprender el comportamiento de los niños nacidos después del 2000, los hijos de la revolución digital:

Es un mundo que no sabríamos explicar, es una revolución cuyo origen o finalidad no conocemos con precisión [...] El espacio y el tiempo ya hace tiempo que no son los mismos: a las mentes les está pasando lo mismo. Lugares que durante mucho tiempo llamamos, en el pasado, alma, experiencia, individuo, libertad. Todo y Nada tienen un significado que hace sólo cinco años nos hubiera parecido inexacto, y lo que hemos llamado obras de arte durante siglos han permanecido sin nombre. Sabemos con certeza que nos orientaremos con mapas que aún no existen, tendremos una idea de la belleza que no podemos predecir, y llamaremos verdad a una red de figuras que en el pasado habremos denunciado como mentiras. (Baricco 2018, p. 15).

Investigación científica, educación, inclusión.

La influencia del método científico en la enseñanza comenzó a dejarse sentir recién hacia finales del siglo XIX, dando lugar a un camino de desarrollo que podemos, por conveniencia y en pocas palabras, dividir en tres fases:

1. La fase pionera de la pedagogía positivista que subraya la necesidad de un enfoque empírico en el estudio de la educación y de una enseñanza basada

en el estudio de la realidad empírica para llegar al descubrimiento de las leyes generales, las famosas lecciones de las cosas que también tuvieron gran éxito en Italia donde se difundió una importante y original cultura de pedagogía positivista, muy cercana a las teorías de Herbart. La psicología descrita por Herbart todavía partía de supuestos filosóficos y, por tanto, tenía poco que ver con descubrimientos experimentales. A pesar de esta limitación, la estructura metodológica definida por Herbart era adecuada para proporcionar las premisas para la transición de la vieja a la nueva pedagogía y esto explica su éxito generalizado no sólo en Alemania, sino también en los Estados Unidos, Inglaterra e Italia. La razón se encontraba en la flexibilidad para acomodar los nuevos aspectos que surgieron de las ciencias empíricas y experimentales (Chiosso, 1997, p. 31).

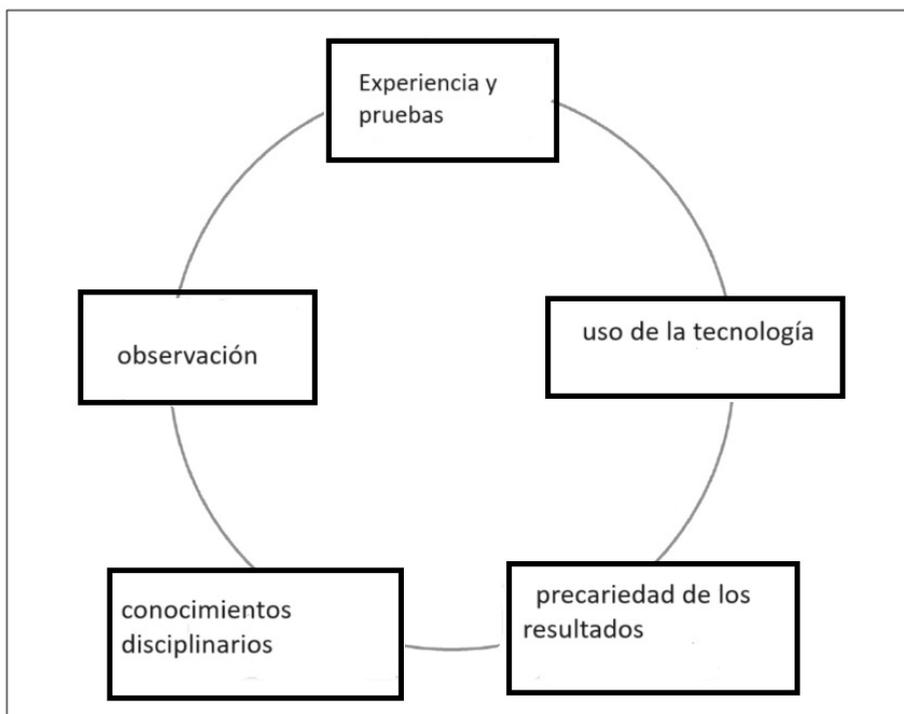
2. La fase de contraste entre enfoque cuantitativo y perspectivas cualitativas, que ocupó el debate pedagógico al menos hasta finales del siglo XX. El experimentalismo educativo, la pedagogía experimental y la docimología surgieron en las primeras décadas del siglo XX, especialmente en Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña, se difundieron en la segunda mitad del siglo y se basan en la aplicación de herramientas y metodologías objetivas en el ámbito pedagógico y didáctico y cuantitativo, basta pensar en la difusión de test y metodologías de evaluación objetiva que se estaban consolidando en aquel momento en Europa y Estados Unidos. Como reacción a este enfoque, en los últimos treinta años del siglo XX se desarrolló la perspectiva cualitativa, que en cambio presta más atención a los aspectos fenomenológicos, individuales y contextuales. Hasta la década de 1970 prevalecieron las investigaciones de carácter cuantitativo, nomotético, experimental, apoyadas posteriormente por estudios cualitativos, propios de las investigaciones ideográficas fenomenológicas, más vinculadas a las prácticas narrativas, a la investigación-acción y a la reflexividad sobre la profesionalidad docente (Cottini, Morganti 2015, p. 17).
3. La fase de educación basada en la evidencia que está surgiendo actualmente también en Italia y que se basa en la creencia de que la investigación educativa debe responder ante todo a las necesidades reales de las escuelas, de los profesores y de los alumnos, y encontrar soluciones empíricamente eficaces a estos problemas en sobre la base de evidencia demostrable y finalmente favorecer la transición del campo de la investigación al de la

práctica educativa de estas metodologías. La investigación necesaria para apoyar la enseñanza basada en evidencia se caracteriza, en términos de motivación y propósito, por proporcionar evidencia de que si los docentes hacen X en lugar de Y, habrá mejoras significativas y duraderas en aspectos específicos, como establecer su práctica efectiva. Esto significa que, si no hay evidencia empírica que respalde una determinada intervención educativa, garantizando resultados positivos, no es razonable presionar a un docente para que pase de X a Y (Ibidem, p. 21).

Estas breves notas sobre la historia del pensamiento científico y de la investigación educativa pueden resultar útiles para identificar las características típicas del enfoque científico de la inclusión escolar y, en general, de la educación y la enseñanza. Intentemos, pues, enumerar algunos puntos metodológicos que de alguna manera caracterizan este enfoque:

- La primacía de la experiencia y la evidencia, o la importancia de ceñirse, en la enseñanza inclusiva, a los datos observables, a la evidencia empírica, a la realidad tal como se presenta en los contextos educativos.
- La importancia de la observación. Estrechamente vinculado al primer punto, necesitamos formalizar los fenómenos que pretendemos conocer y modificar, observarlos y registrarlos por escrito, para identificar sus aspectos recurrentes.
- El uso de tecnologías, materiales, herramientas, para comprender e intervenir eficazmente en contextos educativos y relaciones docentes.
- La referencia a conocimientos disciplinarios ciertos y con base científica, desde la investigación médica hasta la investigación neurocientífica y la investigación docente.
- La conciencia de la precariedad de los resultados obtenidos y de la relatividad de las elecciones tomadas, ya que, como hemos visto, una de las características fundamentales del pensamiento científico es precisamente el reconocimiento de la perfectibilidad de todo descubrimiento, invención, teoría, instrumento.

Figura 1.2. Representación de la Inclusión entendida como un proceso de Investigación



Fuente: Nuestro. Procesando

Este conjunto de elementos constituye la base del enfoque científico de la inclusión y es capaz de orientar la enseñanza inclusiva, ya que define la docencia como una actividad de investigación continua. Desde esta perspectiva, el desarrollo de un Plan Educativo Individualizado corresponde a un proyecto real de investigación educativa, estructurado de la siguiente manera:

1. Análisis de la situación inicial:
 - análisis de contexto;
 - análisis de temas;
 - uso de herramientas de observación.
2. Formulación de objetivos a alcanzar:
 - objetivos a largo plazo (actitudes, comportamientos, habilidades);
 - Objetivos a medio y corto plazo (conocimientos y habilidades).
3. Formulación de hipótesis de intervención e implementación operativa:
 - identificación de estrategias de intervención;
 - Ubicación de estrategias en el espacio y el tiempo.

4. Evaluación de la intervención:

- verificación de los resultados alcanzados, en curso y finales;
- modificación de estrategias de intervención en función de los resultados de la evaluación.

Como es fácil de imaginar, la estructura lógica, sólo mencionada aquí, de un plan educativo individualizado refleja en gran medida la de cualquier proyecto de investigación científica, en particular recuerda lo que John Dewey define como la “lógica de la investigación científica” (Dewey, 1938) :

1. Situación problemática de partida: el proceso de investigación surge siempre de la necesidad de resolver un problema que surge de nuestra experiencia, una perturbación, un impedimento que dificulta el desarrollo de la experiencia. Por tanto, en primer lugar es necesario observar esta situación para comprenderla mejor e identificar con precisión el problema a resolver.
2. Las primeras sugerencias surgen del análisis de la situación problemática, es decir, las primeras hipótesis de intervención. La reflexión racional, a través de la comparación con experiencias, teorías y conceptos generales, estimula nuevas observaciones y produce hipótesis de intervención que ya no son simples sugerencias sino planes de acción racionales.
3. Esto conduce a la experimentación real, que prueba las hipótesis en el contexto experiencial evaluando su eficacia.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, apoyar y demostrar que la inclusión puede y debe ser considerada un proceso de investigación científica no agota de ninguna manera la discusión epistemológica y metodológica en torno al mismo. No olvidemos nunca que estamos ante cuestiones educativas, de formación y escolares, es decir, cuestiones que conciernen a los niños, a los alumnos, a los jóvenes, a los profesores, a los padres, en definitiva, a las personas. No se trata de materiales inertes, no se trata de fabricar un producto para ser consumido, sino de cuidar de personas reales, de situaciones y contextos reales, por lo tanto, fuertemente caracterizados en un sentido ético y político. Nos preguntamos entonces cuál es el objetivo de la inclusión: ¿el aprendizaje de competencias básicas? ¿El desarrollo de formas mínimas de autonomía? ¿O la realización de la igualdad social y el desarrollo de una cultura de inclusión que concierna a todos y no sólo a los estudiantes discapacitados?

Aquí surge, con extrema claridad, la necesidad de un análisis ético, político, social, filosófico-educativo de la inclusión.

1.5 La inclusión se entiende como un proceso de igualdad

Como hemos argumentado varias veces, la inclusión no puede reducirse a la pura práctica, a un conjunto de prescripciones operativas respaldadas por los resultados de la investigación científica; también expresa una elección política y ética, o más bien una tensión continua hacia la educación democrática y la igualdad. Para no reducir este aspecto a pura retórica, es necesario un análisis de las relaciones existentes entre inclusión escolar, educación democrática e igualdad social. Una vez más debemos movernos en el tiempo y el espacio de nuestra cultura y regresar a la antigua Grecia, donde encontramos los orígenes del pensamiento científico y donde también encontramos los de la democracia.

Sin embargo, debemos proceder con cierta cautela para no dejarnos tragar por el sentido común; Las sociedades antiguas, tan avanzadas como las griegas y romanas, eran formas de organización social basadas en la esclavitud y el chauvinismo, rígidamente estructuradas en clases sociales basadas en el origen y la riqueza, caracterizadas por una escasa atención a la infancia y en particular a los niños discapacitados. Una sociedad, la antigua, en la que el infanticidio era una práctica extendida. La pregunta que debemos plantearnos es, por tanto, la siguiente: ¿cómo es posible que las sociedades en las que se encuentran los fundamentos de la democracia y la justicia –piensen en la época de Pericles en Grecia, pero también en ese complejo sistema de normas que surgió en el derecho interno romano– – ¿No han logrado evolucionar hacia formas de organizaciones políticas verdaderamente democráticas, basadas en el reconocimiento de derechos inalienables para todos los ciudadanos?

Esta no es una cuestión histórica sino una cuestión conceptual de candente interés actual, cuya solución puede ayudarnos a comprender la distancia actual entre la igualdad formal, es decir, la establecida y prescrita por leyes y normas nacionales e internacionales, pensemos en las diversas Declaraciones de Derechos de niños, mujeres y hombres tras el fin de la Gran Guerra (1914-1945), y la igualdad sustancial, es decir la que se practica diariamente en los contextos de vida de aquellas naciones que adhieren a estas Declaraciones.

Para abordar este tema utilizaremos dos perspectivas de investigación, la histórica, a través de un escrito reciente de Aldo Schiavone que recorre, con escritura y rigor argumentativo admirable, la historia de la igualdad en Occidente (Schiavone, 2019), y la social y pedagógico, a través de la visión de los Estudios de Discapacidad

(Medeghini et al., 2013). En cuanto a la primera interpretación, a continuación, analizaremos algunas fases históricas del largo proceso hacia la igualdad.

Los orígenes

Aldo Schiavone, en su estudio histórico sobre la igualdad, parte de un fragmento de un autor griego que data del 430 a.C., Antífona; un filósofo probablemente discípulo de Anaxágoras, por lo tanto, influenciado por el pensamiento de los físicos o naturalistas ya mencionados, reductivamente etiquetados como presocráticos: Tales, Anaximandro, etc.

¿Por qué es tan importante para nuestra discusión un fragmento de un autor algo menor? Porque contiene una afirmación absolutamente revolucionaria si se compara con toda la cultura antigua que la precede, la de las grandes civilizaciones fluviales y mediterráneas, y con la que le seguirá de las culturas greco-latina y helenística medieval, para luego resurgir en el uno moderno y contemporáneo. Informamos el fragmento completo:

Las conocemos y las respetamos [quizás: “nuestras costumbres, nuestras leyes”: los añadidos para restaurar este incipit son conjeturales y controvertidos], pero no respetamos ni honramos las de quienes están lejos de nosotros. En esto nos comportamos como bárbaros unos con otros, ya que por naturaleza todos somos absolutamente iguales, tanto griegos como bárbaros. Es posible observar lo que es necesario por naturaleza para todos los seres humanos, y lo que tienen a su disposición en relación con las mismas necesidades, y en todo esto ninguno de nosotros puede definirse ni como bárbaro ni como griego. De hecho, todos respiramos aire con la boca y la nariz, “y reímos cuando estamos felices” o lloramos cuando estamos afligidos; captamos sonidos a través de nuestros oídos, vemos a través de la luz con nuestros ojos, trabajamos con nuestras manos y caminamos con nuestros pies (Schiavone, 2019, pp. 11-12).

¿Por qué es tan importante este fragmento? Porque propone una idea de igualdad deducida de la observación de la naturaleza del hombre: por naturaleza todos somos iguales. Esta afirmación destaca como un relámpago, en la época de la Antigüedad y también en la de la Modernidad, completamente sorda a este principio. La idea de igualdad por naturaleza, o más bien de que todos pertenecen a una única especie animal, tendrá que esperar milenios para ser plenamente reconocida. Sin embargo, lo encontramos ya expresado por los filósofos de Mileto en el siglo VI a. C. (de hecho, es muy probable que Antífona se limite a citar a Anaxágoras); Una vez más debemos regresar a esa línea divisoria entre la cultura

oriental y occidental, entre la cultura arcaica y la cultura que en algunos aspectos ya es moderna.

Los físicos de Mileto, os recordamos una vez más, basan sus argumentos en la observación de la naturaleza, no en los dictados de la tradición y la religión y es muy probable que su mirada no se limitara a la astronomía, los fenómenos atmosféricos, la agricultura, etc., sino también entendió el estudio del hombre. De hecho, se trata de hombres que no se limitan a “hacer filosofía”, sino que se involucran políticamente en la vida urbana, en el comercio, en los viajes, que entran en contacto con comunidades sociales también muy diferentes de la milesia, simplemente Pensemos en los egipcios, los fenicios, los persas. Probablemente sea observando a estas comunidades, con la misma determinación y con el mismo rigor con el que observaban los fenómenos naturales, que estos autores descubren la igualdad de las especies bajo las diferencias culturales, es decir, descubren el hecho natural (todos respiramos), caminamos, reímos o lloramos), la llamada naturaleza humana, que subyace a la diversidad de costumbres, comportamientos, hábitos, expresiones que, por el contrario, se remontan a datos culturales, a la historia. Es una verdadera revolución que ya va más allá del entonces naciente horizonte de la polis griega:

Los límites de la naturaleza, de hecho, no coincidían con los de la polis. El descubrimiento de la igualdad fue también válido y sobre todo fuera de la ciudad; podía ir más allá de su espacio para incluir a toda la especie, precisamente porque esa afirmación no era el resultado de una conquista interna de una comunidad particular, sino que reflejaba un hecho natural, una especie de autorreconocimiento primario del humano como tal (Ibidem, p.15).

Las razones por las que el descubrimiento de la igualdad no se traduce en una práctica real de la igualdad son varias y no podemos considerarlas detenidamente aquí. En primer lugar, no olvidemos que la obra de los físicos de Mileto se perdió en la Antigüedad y sobrevive sólo en las obras de algunos filósofos posteriores, que ya pertenecían al período clásico de la filosofía griega, en primer lugar, Platón y Aristóteles. Pero se trata de una mediación espuria que probablemente tergiversa o subestima la importancia de los descubrimientos de los filósofos de Mileto. Platón y Aristóteles buscan, en efecto, ideas, formas, sustancias, causas primeras que, según ellos, “están detrás de los fenómenos naturales”; desaparece el punto de vista puramente materialista de los físicos de Mileto y con él la investigación y la investigación tecnológica para las que habrá que esperar al Renacimiento y a la ciencia moderna.

Y no basta porque Aristóteles, en *Política*, logra incluso trastocar el descubrimiento de la igualdad por naturaleza en su opuesto: hombres, mujeres y esclavos son diferentes por naturaleza, son desiguales por naturaleza, el varón griego y libre nació para mandar; la hembra y el esclavo a obedecer. Temas tomados de toda la cultura antigua y moderna y lamentablemente todavía presentes hoy en ciertos contextos culturales, incluido el italiano. Sin embargo, justo cuando se estaba produciendo este “desastre epistemológico”, en esas mismas ciudades griegas comenzó el proyecto de vida democrática que continuaría hasta el día de hoy: la democracia. Isonomía es el término utilizado por Heródoto, el primero en hablar de democracia en oposición a monarquía y oligarquía. Isonomía o igualdad respecto del nomos, la ley. La igualdad jónica, establecida sobre bases naturalistas, desaparece y da paso a la igualdad política, la de las primeras constituciones y los primeros gobiernos democráticos de la Antigua Grecia, de Clístenes a Pericles. Pero es una igualdad parcial, selectiva, limitada, reservada sólo a varones adultos libres, con un mínimo de propiedad y residentes en la polis, todos los demás están excluidos: mujeres, esclavos, niños. Y, sin embargo, se pone en marcha un proceso, esas primeras experiencias democráticas, en el sentido limitado antes mencionado, inmediatamente reprimidas por la lógica de los diversos imperialismos que se suceden en el tablero mediterráneo, desde el ateniense y espartano hasta el macedonio y el persa unos, nunca serán completamente olvidados y seguirán cavando en secreto un camino que luego volverá a ser central en la modernidad.

La impronta romana

En este camino que conducirá a la igualdad y la democracia modernas, la impronta latino-romana es fundamental. El Imperio Romano representa una de las formas de gobierno y organización social más despiadadas y clasistas que la historia haya conocido; sin embargo, en él encontramos las semillas de ese pensamiento jurídico que luego florecería en la modernidad de las revoluciones americana y europea del siglo XVIII. De hecho, los romanos fueron responsables de la invención del derecho, *ius*, del derecho, *lex*, como sistemas, dispositivos, completamente desvinculados de las experiencias individuales pero totalmente formalizados, abstractos, por lo tanto capaces de regular los acontecimientos individuales, de permitir el examen y el juicio de disputas individuales. Ésta es la base profunda de las democracias contemporáneas y de las declaraciones internacionales de los derechos de las mujeres, los niños y los hombres: hay un espacio, el del derecho, que es igual para todos

precisamente porque es abstracto y formal y que es capaz de interviniendo incluso en la esfera privada de la vida de los ciudadanos. El derecho romano representa el primer desarrollo, el primer intento de combinar la igualdad formal, abstracta, interna al procedimiento jurídico, y la igualdad sustancial, social, pública y privada, relativa a los contextos cotidianos de la vida. Pero incluso en este caso, en cuanto a la igualdad naturalista de los jónicos, esta intuición no podrá activar un camino de reforma democrática de las instituciones y mucho menos de los comportamientos. El formalismo jurídico de los romanos, de cuyas cenizas nacerá el derecho moderno, quedará encerrado en un círculo de juristas romanos primero y bizantinos después. Romana sigue siendo, como ya hemos dicho, una sociedad radicalmente patriarcal y esclavista. El individuo como sujeto autónomo e igual a todos los demás ciudadanos ante la ley sigue siendo un concepto desconocido para la cultura antigua, que privilegia las clases, la riqueza, el género, el origen étnico y familiar.

Lo que le falta a la cultura antigua es el concepto mismo de individuo, persona, sujeto; sólo hay clases, roles, estatus, no individuos aislados; el concepto de igualdad, tanto sobre una base naturalista (los seres humanos son todos iguales porque pertenecen a la misma especie) como sobre una base jurídica (todos los seres humanos son iguales ante la ley) ya está muy presente en la antigua cultura grecorromana pero sigue siendo una minoría y es incapaz de traducirse en una igualdad sustancial precisamente porque falta la idea de un sujeto reconocido como portador de derechos inalienables independientemente de sus condiciones sociales, económicas, de género, etc.

Igualdad religiosa y concepto del hombre como persona: el Cristianismo

La idea de subjetividad individual apareció en el mundo antiguo gracias al cristianismo, en particular al de los orígenes. El mensaje de Cristo es revolucionario comparado con el pensamiento político y social de la Antigüedad: los hombres son todos iguales porque todos son hijos de Dios y fueron creados a su imagen y semejanza. La igualdad en el mensaje cristiano es radical, no deja lugar a ninguna forma de diferenciación dentro de la especie. Todos los hombres son iguales y tienen el mismo valor ante la voluntad de Dios, esta es una nueva forma de igualdad, alternativa tanto a la de base naturalista como a la de base formal; La igualdad cristiana es un tipo de igualdad teológico-religiosa. Pero hay más, no sólo todos los hombres son iguales; en la religión cristiana, Dios cuida, escucha y protege a cada individuo; tiene una relación íntima con cada hombre, se interesa por las condiciones particu-

lares de cada sujeto, está presente en los momentos de alegría y de dolor que salpican la vida cotidiana de cada persona: así nace el concepto de «persona» y se difunde anticipa las del individuo, del sujeto, que sólo se afirmarán en la Modernidad tardía. Al leer los Evangelios se experimenta la entrada en la historia no de hombres abstractos sino de hombres, mujeres, niños, ancianos, lisiados, enfermos, etc., que realmente pueblan el mundo. Para responder a las injusticias y a las desigualdades sociales terrenales, el cristianismo valora los sentimientos de piedad, compasión, caridad, capaces de aliviar el dolor de quien sufre y de ennoblecer, a los ojos de Dios, a quienes ayudan y cuidan al hombre en dificultad. La cristiana es, por tanto, un paso fundamental para llegar al concepto de igualdad sustancial, pero no logra desencadenar un proceso real de difusión de la igualdad ya que ésta, como en la mayoría de las religiones monoteístas, se pospone a otro mundo, el próximo a la vida terrenal y juicio universal. Además, una vez superada la larga fase primordial de orígenes y persecuciones, el cristianismo, convertido en religión oficial del Imperio, inició una fase de mezcla con el poder temporal que sólo terminaría en la época contemporánea con el fin del Estado Pontificio. A lo largo de este largo período, el cristianismo, como religión de Estado, se convierte en un elemento de exclusión, persecución y aniquilación de los no creyentes o de quienes creen en otras religiones. El concepto de igualdad de los orígenes universalistas del cristianismo se reduce a la igualdad de quienes creen en la religión católica, con todas las consecuencias antes mencionadas, desde la destrucción de la cultura pagana helenístico-romana, pensemos en el incendio de la biblioteca de Alejandría, a las persecuciones de los paganos, a la lucha contra las herejías, la Inquisición y finalmente las guerras religiosas que ensangrentaron la Europa moderna.

La Edad Moderna: igualdad política

El cristianismo lega a la cultura contemporánea un concepto muy precioso, ya lo hemos mencionado, es el concepto de «persona», completamente desconocido para la cultura antigua, y que a los efectos de nuestra discusión es absolutamente insustituible, pero la igualdad, si quisiera realizarse plenamente en la vida diaria de cada hombre, tenía que encontrar otro camino; la semilla sembrada por los físicos milesios necesitaba un nuevo suelo para germinar. El Humanismo y el Renacimiento asumieron el desafío, la idea del hombre que proponen es completamente nueva e inédita al estar libre de exigencias religiosas y dogmas absolutos. El hombre es tal en función de las actividades que realiza, del trabajo, del conocimiento que crea; y eso

no es suficiente, porque el hombre de Leonardo es un hombre con un cuerpo, una estructura física muy precisa, que responde a leyes universales de funcionamiento, que puede ser estudiada a través de la anatomía y la observación, dibujada y pintada en todos sus detalles físicos y psicológicos, desde la fuerza de los músculos propios de cada cuerpo hasta la sonrisa inefable e irreplicable de un extraño. La idea del hombre como individuo, ser único e irreplicable, dueño de su cuerpo y de su tiempo, que tendrá gran éxito en la modernidad y la contemporaneidad, va tomando forma primero lentamente y luego de manera cada vez más impetuosa. Paralelamente y complementaria a esta idea, nació y se desarrolló la del Estado, que tendrá mucho peso en la realización de la igualdad formal y sustancial. Nació el camino político de la igualdad y con él las primeras formas de reconocimiento de derechos comunes e inviolables; comenzó la era de las grandes revoluciones políticas, la americana y la francesa en primer lugar, y de las primeras constituciones. La afirmación de la igualdad ante la ley, del derecho de todos a vivir una vida feliz y digna, del respeto a las creencias políticas y religiosas de cada hombre, cosas que hoy nos parecen obvias, son hijas de largos y en muchos casos sangrientos temporadas de revoluciones políticas modernas. En esta temporada emerge el hecho esencial capaz de generar desigualdad: es la condición económica individual.

Igualdad posterior a la Segunda Guerra Mundial: de la esfera política a la económica

En una era ahora proyectada hacia el mundo del comercio y la industria, las tecnologías y el urbanismo, lo que verdaderamente diferencia a los hombres, lo que decide su destino, felicidad o ruina, es la cuestión económica. La verdadera cuestión a resolver para alcanzar la plena igualdad sustancial es la de la desigualdad económica y en torno a este punto se condensan todas las controversias de la historia occidental moderna, desarrollándose diferentes propuestas y soluciones que marcarán profundamente los últimos tres siglos, desde el siglo XVIII hasta la actualidad día. Es una historia nuevamente fuertemente marcada por la sangre, que se abre con el genocidio de los nativos americanos, continúa con el de los esclavos africanos y los armenios y termina con el mayor desastre de la historia de la humanidad, una larga guerra mundial, 1914-1945, que provocaron decenas de millones de muertes y en cuyo interior, en pleno corazón de esa Europa que había desarrollado la cultura de la igualdad, desde la antigua Grecia hasta la Ilustración francesa, se construyeron verdaderas fábricas de muerte, los campos de exterminio.

nio nazis. La racionalidad al servicio de la destrucción del hombre considerada distinta de una norma absoluta, en este caso el hombre ario; es el triunfo de la supremacía de la raza, sustentada también en argumentos pasados por científicos, y de la aniquilación de la desigualdad lograda mediante la eliminación física de los diferentes. De las cenizas de este desastre se retoma el camino de la igualdad; el naturalista, originado en el milagro griego, y el político, plenamente desarrollado en la modernidad, se funden en un proyecto político, cultural y social que, especialmente en Europa, pretende preservar y mantener la paz, a través de la democracia parlamentaria, garantizando a todos el disfrute de derechos humanos inalienables, que incluyen también los de la felicidad y de una vida digna. Esto es lo que podemos definir como un modelo socialdemócrata, propio de las democracias parlamentarias y representativas europeas contemporáneas, dentro del cual el Estado asume la función de regulador del mercado, que abandonado a sí mismo provoca desigualdades y conflictos –como la historia de la Europa Moderna–, y la protección social, que se concreta en garantizar a toda, o al menos a la mayoría de la población, trabajo, educación, sanidad, justicia, transporte, etc. Italia puede considerarse un caso ejemplar de este intenso proceso reformista: entre 1945 y 1975, un Estado destruido económica y socialmente por la experiencia de la dictadura fascista y la larga guerra mundial, logró reconstruir, modernizándolo, su propio aparato productivo e infraestructural y para organizar un Estado de bienestar complejo capaz de activar y apoyar el crecimiento social, político, cultural y económico del país. El derecho al trabajo, a la educación, a la salud pública, a las pensiones, a una fiscalidad justa, a la justicia, previstos, junto con muchos otros, por la Constitución de 1948, logran finalmente alcanzar, al menos en parte, esa igualdad sustancial, es decir, concreta, real, visible, que nunca se había experimentado en Italia: reducción de la mortalidad general y de la mortalidad infantil en particular, derrota del analfabetismo y expansión de la educación, bajo desempleo, vivienda pública, etc. Esto también se debe a las políticas económicas y sociales de los grandes partidos de masas nacidos después de 1945, ya sean de orientación católica, socialdemócrata o comunista.

Igualdad actual

Sin embargo, el objetivo de una igualdad sustancial está todavía muy lejos, y no sólo en Italia. Las desigualdades económicas, la discriminación de género y religiosa, las disparidades ante la ley, etc., son lacras todavía muy presentes en la sociedad

globalizada contemporánea, no sólo en los países donde aún no se ha establecido una auténtica democracia parlamentaria sino también en el Occidente opulento, libre y democrático, desde Estados Unidos hasta Europa, donde las desigualdades, sobre todo económicas y de género, vuelven a estar en primer plano. El retorno de las políticas económicas neoliberales, centradas en la libertad de mercado y la marginación del papel del Estado y el declive del capitalismo industrial, generalmente orientado al empleo de toda la población adulta, sustituido por un capitalismo tecno financiero rapaz, ahora desligado de la economía real y el ideal del pleno empleo, arrastran a millones de ciudadanos hacia el abismo de la pobreza y la miseria, en condiciones de vida alejadas de ese ideal de dignidad desarrollado inmediatamente después de 1945. Y no es suficiente porque mientras tanto la especie, *Sapiens*, ha comprometido casi irreparablemente el medio ambiente de la Tierra, provocando una crisis climática capaz de generar más desigualdades graves en el acceso a bienes comunes indispensables, desde el agua potable hasta los recursos alimentarios y el aire no contaminado. La Economía y las Especies, los dos grandes protagonistas de la era moderna y contemporánea, necesitan un gobierno capaz de proteger también a otras especies vivas, animales y plantas y, en general, a todo el planeta. En este sentido, ni siquiera la igualdad naturalista –todos son iguales porque pertenecen a la misma especie–, la igualdad política –todos son iguales ante la ley– y la igualdad económica –todos tenemos derecho a una vida feliz y digna– ya no son suficientes. Hoy es necesario un nuevo pacto por la igualdad que agrupe a todas las especies vivas y que logre moderar una economía que en lugar de repartir riqueza genera pobreza y desigualdad.

Una vez realizado el análisis preciso de la evolución del concepto de igualdad en las distintas fases históricas y culturas, procedemos a continuación a argumentar los conceptos de discapacidad e inclusión a través de la perspectiva de los Estudios de Discapacidad.

El largo camino hacia la igualdad en la cultura contemporánea, lejos de hacer realidad plenamente el ideal de una igualdad sustancial, ha influido fuertemente en la evolución del discurso, las prácticas y las instituciones relacionadas con la discapacidad. Centrándonos, por razones obvias de espacio, tiempo y habilidades, en el período moderno y contemporáneo, asistimos al nacimiento del propio concepto de discapacidad, gracias a la mencionada lógica del enfoque científico que elimina supersticiones y creencias precientíficas que siempre han vinculado a la discapacidad, a la difusión de las disciplinas que se ocupan de la discapacidad, hoy reunidas

en el enfoque de la pedagogía especial, a la organización de las instituciones, a las profesiones y a la legislación sobre la discapacidad. Actualmente, la investigación histórica sobre la discapacidad es capaz de proporcionar un marco de referencia bien estructurado para cada uno de los tres niveles presentados anteriormente: la historia de la discapacidad y la discapacidad (Canevaro, Goussot, ed., 2000; Schianchi, 2012); la historia de la educación especial (Crispiani, ed., 2016); la historia de la educación sobre discapacidad, las instituciones y la legislación sobre discapacidad en Europa (Bocci, 2011). Al cruzar los datos provenientes de estas tres líneas de investigación, surge claramente la importancia de los últimos treinta años del siglo XX, en los que comenzó el llamado modelo social de discapacidad, alternativo y complementario al médico: en Italia con el abandono de la pedagogía diferencial y de las instituciones vinculadas a ella, en Estados Unidos y Gran Bretaña con el lanzamiento de los Estudios de Discapacidad (DS). Estos representan un sistema de investigación nacido a finales de la década de 1970 en Estados Unidos y Reino Unido, caracterizado por un fuerte compromiso político con la emancipación y la autodeterminación de las personas con discapacidad (ver Medeghini et al. 2013). Muchos autores de DS están discapacitados y este elemento ya contribuye a hacer explícito su significado político, ya que siempre han sido sólo los no discapacitados quienes hablaban de los discapacitados; médicos, religiosos, políticos, educadores, etc. Inicialmente el discurso pedagógico y didáctico no es central en la DS, lo es mucho más el político y social, inherente al derecho de acceso a todas las formas de vida asociada que caracterizan a nuestra sociedad; Dentro de esta perspectiva política nacieron entonces los Estudios de Discapacidad en Educación (DSE), que se centran en la relación escuela-discapacidad. Los Estudios de Discapacidad en Educación aplican los principios de los Estudios de Discapacidad en el campo educativo, influyendo no sólo en la investigación pedagógica sino también en la práctica educativa. En concreto, los Estudios de Discapacidad en Educación reconocen la educación inclusiva, especialmente en su interpretación “radical”, como la posición teórica fundamental para entender la escuela y realizar todos aquellos cambios necesarios para mejorar la calidad del sistema educativo. En definitiva, los Estudios de Discapacidad aportan una posición epistemológica al concepto de inclusión escolar, permitiéndonos ver la escuela de integración escolar con lentes diferentes a los utilizados por la tradición pedagógica especial (D’Alessio en Medeghini et al., 2013, p. 90). Los estudios atribuibles a DS y DSE se han difundido en Italia sólo recientemente, a

principios del nuevo siglo, gracias a los trabajos de traducción y difusión llevados a cabo por Roberto Medeghini y otros investigadores y a la instalación en Italia de un grupo de estudiosos de DS, compuesto por profesores universitarios, docentes e investigadores independientes, reunidos en la Revista Italiana de Estudios sobre la Discapacidad fundada en 2010.

En la perspectiva pedagógico-didáctica prevista por el DSE, las habilidades y la inclusión de los alumnos son consideradas como dos propiedades del sistema formativo que se activan en el encuentro y las relaciones entre el estímulo docente, el ambiente formativo, los individuos y los grupos de individuos. Dos fenómenos probables, por tanto, realizables pero nunca completamente alcanzados, que actúan al mismo tiempo como principios reguladores críticos de la acción docente y como objetivos a alcanzar: *Nos parece que estas reflexiones se prestan muy bien para dejar entrever la actitud del estudioso de DS, sobre todo si pensamos en la inclusión, que no es ni puede ser un producto exportable sino un proceso que nunca termina y que involucra a todos, nadie excluido. Un proceso que tiene sus fundamentos precisamente en ese ejercicio de deconstrucción de lo obvio a través de la función de la crítica* (Bocci en Goodley, D'Alessio et al. 2018, p. 144).

La enseñanza inclusiva intenta hacer probable el desarrollo de habilidades y procesos de inclusión tanto de forma directa, en el ámbito educativo mediante el uso de metodologías de enseñanza focalizadas, como indirectamente, en el ámbito educativo, a través del diseño del entorno de aprendizaje. El tiempo y el espacio juegan, como veremos, un papel fundamental desde la perspectiva de la enseñanza inclusiva, sin embargo antes de pasar a un examen más particular de los dispositivos metodológicos propios de la enseñanza inclusiva, es necesario aclarar que desde la perspectiva de los Estudios de Discapacidad El término inclusión no se utiliza para referirse específicamente al tema de la discapacidad sino para indicar algunas características que deben informar las actividades docentes y la organización en general, independientemente de la presencia o ausencia de alumnos con discapacidad. Simona D'Alessio identifica dos perspectivas de investigación sobre educación inclusiva: la primera considera la educación inclusiva como una evolución de la educación especial y la integración escolar. *«Esta perspectiva ha hecho que las investigaciones se centren en los procesos de integración de aquellos que fueron excluidos del sistema escolar por ser considerados sin educación y/o segregados en instituciones ad hoc; la investigación en esta área ha demostrado las graves consecuencias de la institucionalización y ha llevado a la cierre de todas las formas de segregación, empezando*

por las más graves (escuelas y clases especiales), reiterando la necesidad de desarrollar la integración de los alumnos con discapacidad y con Necesidades Educativas Especiales» (D'Alessio en Goodley et al. 2018, p. 126).

Una segunda perspectiva que considera la educación inclusiva dentro del discurso didáctico general, con especial atención al análisis de los factores contextuales capaces de obstaculizar la implementación de una enseñanza de calidad para todos, incluidos aquellos identificados con Necesidades Educativas Especiales (NEB) y/o discapacidad. «Esta es una línea de investigación que pone énfasis en los procesos educativos, los espacios y relaciones educativas, la organización escolar, el currículo, la pedagogía y la evaluación y cómo estos pueden representar una herramienta que facilita, o impide, que los alumnos, o una parte de ellos, aprendan» (Ibídem, pág.127). En Italia, entre las dos perspectivas identificadas por S. D'Alessio, prevalecen más elementos de continuidad e interacción que de oposición. En el modelo social de la discapacidad, el término inclusión se refiere a todos los componentes, humanos y materiales, del hecho educativo; es la escuela para todos y cada uno, sin necesidad de añadir también para los sujetos discapacitados, ya que esta frase, este añadido, nos situaría inmediatamente dentro de los paradigmas asimiladores y/o integradores, donde se distinguen dos grupos de alumnos: los considerados normales o aptos para alcanzar estándares y normas de referencia y los que no pueden considerarse como tales.

Sin embargo, incluso en el uso de la expresión “escuela de/para todos” es necesaria cierta cautela: *la frase “para todos” se utiliza a menudo en la definición inclusiva de una forma opaca, de modo que se problematiza con una pregunta: ¿Quién está incluido en todos? El análisis de las contribuciones pedagógicas y legislativas pone de relieve la elección de las categorías más débiles y desfavorecidas: los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, incluidas las discapacidades, que están excluidos del ámbito disciplinario y que corren riesgo de exclusión. El objetivo es ciertamente positivo pero la categorización y el etiquetado (NEE) crean una diferencia negativa, es decir, un grupo diferente. De ello se deduce que el principio de inclusión toma la forma de una acción externa con categorías fijas que neutralizan el sentido inclusivo (Medeghini en Goodley et al., 2018, p. 144).*

A la luz de estas precauciones epistemológicas y lingüísticas, resumamos los principales elementos del enfoque pedagógico y didáctico de la inclusión relacionado con el SD.

1.6 Pedagogía y enseñanza para la inclusión como búsqueda de la igualdad

Parece oportuno señalar que los DS no rechazan en absoluto el aporte del área médico-especialista en el contexto escolar: sin embargo, cuestionan su hegemonía. De hecho, por su naturaleza el modelo médico clasifica, ordena e identifica los temas que aborda en base a estándares de referencia y parámetros estadísticos, que representan la normalidad.

Los comportamientos de los pacientes se comparan así con una norma ideal que actúa como un sistema de medición de la discapacidad: es el paradigma del capacitismo, que genera el de la discapacidad por oposición. En este proceso el sujeto, la persona, desaparece, se eclipsa hasta identificarse completamente con la patología que compromete pocas, algunas o muchas funciones. El capacitismo, por lo tanto, constituye una ideología que produce un tipo particular de yo y de cuerpo (el estándar corporal) que se proyecta como perfecto, típico y, por lo tanto, fundamentalmente humano. La discapacidad se proyecta como un estado reducido del ser humano. El proceso capacitista constituye una simbolización de los cuerpos en términos de capacidad forzada, en este sentido se asumen como preferibles algunas formas de 'perfección' [...] De la norma capacitista se desprende un dispositivo de gestión social de las diferencias que tiende a la jerarquización y exclusión de los más difíciles e improductivos, de los discapacitados (Vadalà en Goodley et al. 2018, p. 82).

De esta práctica nosográfica se deriva un enfoque pedagógico y didáctico que podemos definir como terapéutico e individualista; Se trata de desarrollar un proyecto educativo individualizado, construido específicamente para el estudiante con discapacidad, llevado a cabo por personal especializado a través de una relación docente privilegiada y, en el mejor de los casos, dentro de un grupo de clase que sigue un plan de estudios uniforme, igual para todos. Lo repetimos para evitar fáciles malentendidos: la contribución de los médicos especialistas es necesaria e insustituible para comprender la situación de la discapacidad, pero no puede determinar completamente la práctica docente. Este último, como veremos, surge del encuentro entre la persona y el contexto educativo, en una situación que no es ni terapéutica ni rehabilitadora sino genuinamente pedagógica, como ocurre, o debería ocurrir, con todos los estudiantes.

Otro punto central del discurso promovido por la DS se refiere al uso crítico del lenguaje en el ámbito educativo: «El proceso de denominación está en el centro

de la reflexión de los diferentes ámbitos de la DS, en particular de los exponentes del modelo social, del movimiento por la vida independiente y el socio constructivismo [...] el lenguaje se asume así como uno de los mecanismos a través de los cuales se expresa la hegemonía de un sistema social y cultural» (Medeghini en Medeghini et al. 2013, p. 56).

La hegemonía del paradigma médico trae consigo también la difusión de su lenguaje, promoviendo formas de etiquetado social, estigmatización, denominación que acaban por connotar al estudiante discapacitado con la patología que le interesa, imponiendo a los estudiantes un nombre sobre el que no pueden controlar la origen. En lugar de Luca, María, Giuliano, tendremos así a las personas con discapacidad grave y certificada, a los Trastorno Específico del aprendizaje (TEA), a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), a los hiperactivos, a los disléxicos, etc. con el agravante de que este léxico tiende a desbordar el circuito del grupo de adultos, médicos, especialistas y docentes que lo abordan, para contaminar también el del grupo de clase y de los grupos de padres, con el efecto escalofriante de escuchar cada vez con mayor frecuencia. En las escuelas, los estudiantes se definen a sí mismos como TEA o NEE o disléxicos, utilizando para definirse etiquetas lingüísticas cuyo origen y significado desconocen o no pueden controlar. Pero el lenguaje, como nos enseña la filosofía moderna y contemporánea, no es una herramienta neutral, siempre transmite significados capaces de moldear la realidad o al menos su percepción. El lenguaje es por tanto una herramienta muy poderosa, necesaria para establecer qué es verdadero y qué es falso, qué está bien y qué está mal; no es un adorno, un accesorio que podemos utilizar a nuestro antojo, es capaz de establecer sistemas de verdad que paradójicamente pueden alienar al sujeto a quien van dirigidos. Desde esta perspectiva nació la expresión «estudiante discapacitado». Esta elección lingüística deriva del deseo de desviar la atención de los hablantes del sujeto discapacitado al contexto que lo incapacita. Por la misma razón, el profesor de apoyo al alumnado con discapacidad suele denominarse, desde la perspectiva de DS, profesor de apoyo al aula especializado, el aula de alumnado con discapacidad se convierte en el aula de enseñanza individualizada que puede ser utilizada por todos los alumnos, y así sucesivamente. No se trata de adoptar una etiqueta lingüística moralizante sino de adoptar una perspectiva lingüística verdaderamente inclusiva: *En este trabajo no utilizaré los términos “deficiencia” (impairment) y “discapacidad” (disability), que reemplazaré por los de “obstáculo” y “discapacidad”. La elección del primer término, obstáculo, depende del hecho de que lo considero con menos connotaciones valorativas*

que el de deterioro, mientras que el segundo, discapacidad, me parece más dinámico y capaz de mantener viva la conciencia de lo que habitualmente se define como “La discapacidad no es algo, una entidad estática y únicamente definible, sino más bien el resultado de un producto –incapacitante, precisamente– que termina siendo eliminado, casi como si fuera irrelevante para la construcción de ese producto” (Monceri en Goodley et al. 2018).

La minusvalía, el impedimento, la patología, el obstáculo, son datos físicos, en cierto modo naturales; La discapacidad es más bien un dispositivo cultural, que surge de la relación entre el organismo y el medio ambiente. Para entender mejor la cuestión, pensemos en los terremotos: un terremoto es un fenómeno natural pero el número de víctimas que provoca depende de la calidad de las viviendas y de las infraestructuras, de la eficiencia de los sistemas de vigilancia, control e intervención, o de cómo el hombre ha regulado su relación con el territorio. Es decir, de cuestiones puramente culturales. Es por esto que terremotos de la misma intensidad provocan efectos diferentes según las zonas en las que ocurren. Lo mismo ocurre con la discapacidad en la escuela. Un contexto escolar hostil a la inclusión, caracterizado por barreras arquitectónicas insuperables, un lenguaje de etiquetas, una enseñanza excluyente, es decir reservada a los pocos que logran seguir el único currículum disponible, y excluyente, es decir, marginando a los que no pueden, a los que van más lento, a los que quienes no se adaptan, a través de formas de evaluación normativa, protocolos rígidos de intervención individualizada, formas de separación entre clases y alumnos individuales, sólo pueden generar discapacidades o incapacitar a todos los alumnos que no sean capaces de satisfacer el criterio del normacionista capacitista. La atención del investigador y del docente se desplaza así hacia el terreno de la organización de un contexto educativo inclusivo: «Se trata de *una línea de investigación que pone énfasis en los procesos educativos, los espacios y las relaciones educativas, la organización escolar, el currículo, la pedagogía y evaluación y cómo éstas pueden representar una herramienta que facilita o impide que los alumnos, o una parte de ellos, aprendan [...] La pregunta inicial ya no será qué dificultad no permite al alumno seguir la lección, sino qué condiciones le permiten – con ciertas características individuales – para participar activamente en la lección» (D’Alessio en Goodley et al., 2018, pp. 127-128).*

Desde la perspectiva de la DSE, por lo tanto, no existe un estándar de referencia útil para la construcción de un currículum único, igual para todos los estudiantes y un currículum especial para estudiantes con discapacidad (ver Franceschini, 2018). Un

currículo inclusivo se caracteriza ante todo por la lógica del capacitismo relativo: cada estudiante se caracteriza por su situación educativa única e irrepetible, es decir, expresa necesidades, expectativas y deseos únicos en relación con el contexto escolar. Estas necesidades pueden ser satisfechas dentro de una lógica pedagógica evolutiva, es decir, capaz de provocar mutaciones culturales individuales, es decir, relacionadas con los hábitos mentales y de comportamiento de cada alumno, también favorables a las comunidades en las que está inserto, la clase, la familia, la sociedad, pero sobre todo refiriéndose a las situaciones de partida individuales de cada alumno, no a una norma preestablecida.

Estas mutaciones no se obtienen directamente interviniendo de manera masiva e intrusiva sobre lo que Dewey llamó «las condiciones internas de la experiencia educativa» o las características psicológicas del sujeto que aprende, sino modificando las condiciones externas, el entorno, las relaciones, que connotan la experiencia educativa (Dewey, 1981).

Intervenir sobre condiciones externas al sujeto de la experiencia educativa significa intervenir en el tiempo, el espacio y las relaciones del acontecimiento educativo.

El tiempo impone limitaciones muy específicas a la intervención educativa: hay un comienzo, un desarrollo y un final del ciclo, el año, los semestres, la semana, la jornada escolar. Estas limitaciones horarias determinan las posibilidades de enseñanza: la enseñanza de recepción es en el horario de inicio (septiembre, lunes, primera hora); al momento de realizar la docencia de proyectos conjuntos e individuales (octubre/abril, martes/jueves, horario central del día); en el momento del final la enseñanza del balance final, la restitución, la despedida (mayo/junio, viernes o sábado, última hora del día). ¿En qué espacios se realizan estas actividades educativas? En todos los disponibles en el entorno escolar: los espacios de recepción externos y/o internos a las secciones/clases, el aula o clase de padres, a la que se pertenece, los laboratorios, los espacios acondicionados para actividades individuales, los espacios externos etc.

¿Dentro de qué relaciones? En la enseñanza inclusiva el grupo siempre está ahí, no sólo está ahí cuando el docente decide trabajar en grupo. Esta limitante implica la posibilidad de establecer diferentes formas de grupos en función de los objetivos de los proyectos educativos y los tiempos de la experiencia educativa previamente descritos. El grupo clase en los momentos iniciales y finales de la jornada, en las rutinas y en las múltiples oportunidades didácticas dirigidas uniformemente a todos los alumnos. Grupos organizados en base al criterio de ritmos de aprendizaje,

el criterio de intereses individuales hacia determinados objetos culturales, el criterio de azar, el criterio de preferencias relacionales, etc. Cada uno de estos criterios tiene fortalezas y debilidades, potencialidades y límites, y una vez más depende de la inteligencia pedagógica de los docentes. Por ejemplo, el criterio del ritmo de aprendizaje no puede utilizarse al comienzo del año, durante o justo después del período de recepción; puede y debe utilizarse con gran precaución sólo cuando el grupo de clase se ha convertido en un grupo cohesivo, capaz de soportar, durante algunos períodos cortos y nunca de forma permanente, una subdivisión en subgrupos homogéneos o heterogéneos en relación con los tiempos de aprendizaje, el nivel de habilidades y el grado de funcionamiento cognitivo (ver Franceschini 2017). Dentro de la misma lógica es posible diseñar intervenciones individualizadas y personalizadas, las primeras destinadas a ayudar a todos a alcanzar los objetivos básicos e indispensables marcados por las Indicaciones Nacionales, las segundas a desarrollar los talentos, inclinaciones y deseos personales de cada estudiante. En esta compleja organización de espacios, tiempos y relaciones, ¿dónde encajan los estudiantes con discapacidad y los docentes especializados? Estoy con todos los demás; participan en las actividades de acogida, luego en el trabajo por subgrupos y también en actividades individualizadas y personalizadas, y el profesor especializado no atiende personalmente al alumno discapacitado sino que apoya a los profesores en la planificación educativa, en la organización y gestión del conjunto class, es un recurso adicional para una enseñanza eficaz para todos, para una enseñanza verdaderamente inclusiva. No se trata de una enseñanza fantástica sino de una simple racionalidad pedagógica. La escuela de clase cerrada, rígidamente organizada según reglas preestablecidas, que funciona de la misma manera en todo el territorio nacional y centrada enteramente en la transmisión de contenidos del profesor a los alumnos con posibles currículos alternativos para los que se encuentran en dificultades, ha desempeñado un papel importante en la alfabetización europea, en la difusión de una cultura básica mínima y en Italia también en la integración de los alumnos discapacitados, pero en los albores de los años 20 del nuevo milenio, en plena revolución digital, cuando las nuevas generaciones Ahora casi parecen pertenecer a una escuela distinta a la de los docentes, ese modelo de escuela parece obsoleto, inviable y destinado a la autodestrucción. En este contexto, los estudiantes con discapacidad brindan a las escuelas la posibilidad de evolución: al obligarlas a cambiar radicalmente su paradigma de enseñanza, no hacen más que conducir las hacia el futuro.

CAPÍTULO DOS

Educación Especial e Inclusión Escolar

2.1 Enseñanza y escuela

Hablar de didáctica, enseñanza y escuela exige hoy, más que en el pasado, abordar el valor negativo que ésta ha adquirido en los últimos tiempos, ligado a un sentimiento generalizado de desconfianza en la educación cultural. Se esboza el retrato de una escuela perdida, para algunos tal vez “ya muerta [...] no reconocida, culpada, ignorada” (Recalcati, 2014, p. 3) frente a la problemática de educar que gira precisamente en torno a instruir y ‘educar’ (Massa, 1987). Las escuelas ciertamente están en dificultades porque nunca antes se enfrentan a una encrucijada que les exige tomar decisiones conscientes y bien orientadas entre “la cantidad de conocimientos” y “la calidad de las relaciones y de las experiencias subjetivas” (Dato, 2017, p. 6). Sin embargo, también debemos reconocer que la escuela está “condenada” al fracaso constante si se le pide que busque continuamente cambios eficientes y efectivos. En otras palabras, la escuela debe responder a una pregunta difícil de articular y que, en los escenarios de la posmodernidad, no está nada clara. Más bien, resulta apropiado tratar de esbozar posibles indicaciones que puedan orientar nuevas formas de enseñar y que podrían remontarse a lo que Baldacci (2005) identifica como directrices esenciales: la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades de formación y la valorización de las capacidades personales diferencias. Se requiere de la escuela un salto cualitativo que la lleve más allá de su función de socialización y alfabetización cultural hacia la planificación de experiencias de aprendizaje significativas encaminadas a dotar a los sujetos de herramientas para saber orientarse en su propia vida. Y aquí encuentra espacio la efectiva palabra de Recalcati (2014, p. 8), según la cual “*la escuela contribuye a hacer existir el mundo porque la enseñanza [...] no se mide por la suma nocional de la información que dispensa, sino por su capacidad de hacer disponible la cultura como un mundo nuevo*”.

Hacer existir mundos adquiere un doble valor, el cultural y el orientativo, ya que la construcción del conocimiento sobre el mundo abre ventanas a la construc-

ción del conocimiento sobre uno mismo; estos últimos en conjunto ofrecen a los sujetos en formación una forma epistemológica de proceder que se presenta como una condición esencial para abordar la complejidad de la experiencia. Este aspecto recuerda también el concepto educativo absoluto de la “libertad del alumno”, entendida a la vez como condición del aprendizaje y como finalidad del proceso educativo (Laporta, 1996), lo que se refleja en una forma clara de entender la atención educativa como un espacio para sentirnos libres/responsables de elegir. Si, como nos enseña la filosofía existencialista de la libertad, el valor de la vida reside y se encarna precisamente en la libertad (Sartre, 1939) y ésta se articula como “ser de distancias” (Heidegger, 1987), o como una apertura constante hacia pudiendo ser, lo que seremos y estando constantemente comprometidos con nuestros proyectos, entonces la formación se configura como una herramienta para la gestión consciente de la libertad y, por tanto, de la responsabilidad de elección. Vivir como sujeto actuante es una experiencia que nutre el proceso de construcción del Yo y la escuela representa uno de los primeros lugares para experimentar actividades dedicadas a ello; es, citando a Bruner (2002, p.52), *el lado personal de la educación*, ya que “*si la escuela representa el acceso a la cultura y no es sólo una preparación para la cultura en sí, entonces debemos verificar constantemente su impacto en el joven, sobre la idea que tiene de sus propias capacidades (su sentido de acción) y de sus posibilidades de poder desenvolverse en el mundo, tanto en la escuela como después de la escuela*”.

Frente a la amplia reflexión sobre los fines últimos de la educación, se suma también la discusión ciertamente más concreta sobre el grado de adecuación de los sistemas escolares y de las acciones docentes respecto de la pluralización radical de las formas de conocimiento a la que asistimos. El debate sobre el conocimiento en las últimas décadas se ha desplazado hacia la dimensión de la riqueza de oportunidades que se derivan tanto de contextos formalmente delegados como de contextos informales que se presentan como libres y proyectados hacia un intercambio amplio y muy rápido de conocimientos. La utilidad, usabilidad y traducibilidad del conocimiento se presentan como fuertes exigencias de la nueva sociedad del conocimiento y colocan a la investigación educativa frente a la necesidad de diseñar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con la construcción de conocimientos aplicables en contextos de la vida real; es decir, surge la cuestión crucial de la desconexión de las formas de enseñanza del conocimiento como fin en sí mismo (Cunti, 2014; 2017; Tafuri & Priore, 2019). El propósito fundamental de la enseñanza y por tanto de la escuela es construir conocimientos que puedan ayudar a los individuos a

definir sus propios caminos existenciales (Priore, 2017); El conocimiento se sitúa así como base de esa reforma profunda que parte de la misión de *enseñar a vivir* (Morin, 2015) a través de esa habilidad específica que reside en aprender a aprender. Al llevar adelante estos supuestos, la enseñanza se centra en dos ejes principales en torno a los cuales se mueven sus acciones y propósitos: por un lado, el aprendizaje (la cultura de la humanidad), por el otro, los sujetos que aprenden (la naturaleza de los educandos) (Frabboni, 2015). Respecto al primer punto, los objetivos de aprendizaje se orientan hoy hacia la construcción de una visión dinámica y transversal del conocimiento que promueva una acción competente. De hecho, está surgiendo el cambio cada vez más indispensable hacia una enseñanza basada en habilidades; estos últimos no se refieren “al simple conocimiento declarativo, sino a la integración de éste con el conocimiento procedimental; es decir: por «competencia» entendemos la capacidad de utilizar el conocimiento disciplinar” (Baldacci, 2005, p. 12). Las habilidades adquieren un papel destacado en la escuela, que cambia como objetivos del aprendizaje escolar y como objetivos de orientación educativa cruciales para la existencia. Las competencias ciertamente han contribuido a modificar el retrato canónico de la enseñanza entendida sobre todo en un sentido de transmisión y también han empujado a la configuración de nuevas perspectivas sobre los actores involucrados; Profesores y estudiantes están asumiendo posiciones y roles diferentes respecto al pasado y el principio de este cambio parece residir principalmente en la participación e implicación de quienes aprenden. Construir y promover experiencias de aprendizaje participativas y centradas en el estudiante significa poner en escena entornos educativos orientados a la adquisición de *habilidades útiles* para la vida. En el contexto del proceso de Bolonia, el aprendizaje centrado en el estudiante se ha definido como un enfoque que reemplaza los modelos educativos puramente transmisivos con una perspectiva basada en itinerarios de aprendizaje personalizados, flexibles y de alta calidad que tienen en cuenta los entornos individuales. Se trata de un cambio de rumbo que ha llevado a revisar todos los aspectos que contribuyen a la organización de las experiencias de aprendizaje y enseñanza.

2.2 Modelos de Enseñanza funcionales a las Teorías del Aprendizaje

A efectos de razonamiento, resulta útil partir de algunas definiciones fundamentales que atañen al concepto de aprendizaje y presentar los principales marcos teóricos de referencia que han contribuido a marcar los diferentes cambios de paradigma

respecto de cómo se ha conceptualizado a lo largo del tiempo. Esto se debe a que estas formas han repercutido en las formas de entender la enseñanza y la relación profesor-alumno. Por tanto, partamos de la definición: el aprendizaje es el proceso de modificar la conducta y configurar nuevas respuestas resultantes de la experiencia de interacción humana con el entorno. Representa la función adaptativa por excelencia tanto para el ser humano como para otras especies animales.

Los primeros estudios sobre el aprendizaje se remontan al funcionalismo americano, un movimiento que nació entre finales del siglo XIX y principios del XX y que plantea como principal cuestión el funcionamiento de los procesos mentales, como el aprendizaje, la motivación, el pensamiento, la sensación, y emoción. Desde una perspectiva evolutiva se entienden como herramientas de supervivencia y adaptación al medio ambiente; en particular, los funcionalistas definen el aprendizaje como la adquisición de formas apropiadas de responder a situaciones problemáticas que el entorno propone según métodos no aleatorios, sino más bien analíticos y selectivos. El enfoque de los funcionalistas para el estudio del aprendizaje fue heredado y desarrollado de manera más orgánica del conductismo a través de una perspectiva objetivista y científica. En 1913 Watson publicó el artículo que se considera el manifiesto del conductismo, en el que desplaza radicalmente el objeto de estudio de la psicología de las funciones al comportamiento observable; este último se entiende como una acción compleja del organismo que puede estudiarse mediante la experimentación sobre el comportamiento animal. En términos generales, según la perspectiva conductista el cerebro es una “caja negra” (black box) y el aprendizaje es el resultado de la asociación entre estímulo y respuesta (RS). De gran inspiración para Watson y los conductistas fueron los estudios del reflexólogo ruso Pavlov sobre el *condicionamiento clásico* o *responsivo*. A través de él, Pavlov explica los procesos que subyacen a la formación de reflejos condicionados, es decir, respuestas complejas adquiridas en función de la adaptación al medio ambiente. Por el contrario, los reflejos incondicionados son respuestas a estímulos de naturaleza elemental e innata. Para explicar la formación de reflejos condicionados, Pavlov observó el comportamiento de salivación del perro cuando apareció la comida (reflejo incondicionado) y descubrió que este último también ocurre cuando la comida se asocia con un estímulo condicionado (el sonido de una campana). Al emparejar el estímulo neutro y condicionado (campana) con el natural e incondicionado (comida) en una sucesión temporal corta, el perro aprende la asociación entre los dos estímulos y responde con salivación incluso cuando la comida no aparece. En resumen, el condicionamiento

clásico se puede reducir a la siguiente fórmula: si un estímulo neutro (campana, estímulo condicionado) se presenta repetidamente junto con un estímulo significativo (comida, estímulo incondicionado) que en sí mismo desencadena una respuesta (salivación, respuesta incondicionada) un estímulo neutro acabará produciendo la misma respuesta (salivación, respuesta condicionada). En términos de aprendizaje, este experimento demostró que sustituyendo el estímulo es posible condicionar la respuesta.

A partir de los estudios descritos se formulan posteriormente diversas teorías conductistas sobre el aprendizaje, entre las que surge la de Thorndike, definida como *el aprendizaje por prueba y error*, que a través de la observación del comportamiento de gatos encerrados en una jaula y colocados frente al problema de salir o buscar comida concluye que el aprendizaje se produce de forma paulatina y a través de una serie de ensayos y errores que conducen a la desaparición de conductas inútiles y a la identificación de la solución al problema. Por el contrario, Kohler formula una teoría, definida como *Aprendizaje por Insight*, que entiende el aprendizaje no como una asociación, sino como el resultado de una intuición repentina que implica una fractura y una reestructuración conceptual de los datos fenoménicos. Esta teoría surge de estudios realizados con chimpancés, quienes, encerrados en una jaula, se enfrentan a la tarea de alcanzar un plátano con los palos que tienen a su disposición. El experimento demuestra que la solución al problema no se produce de forma gradual sino gracias a un descubrimiento repentino (*insight*). A partir del estudio de ratas y palomas, Skinner, sin embargo, se interesa por comportamientos más complejos que sus predecesores, como el aprendizaje de idiomas, y formula el paradigma del condicionamiento *operante o instrumental*. Mientras que en el condicionamiento clásico Pavlov se interesaba por los reflejos ya presentes (salivación), Skinner centra su atención en las respuestas complejas que preceden al estímulo; de hecho, el principio que impulsa estos estudios es que la conducta produce consecuencias respecto de que el sujeto obtenga una recompensa o evite un castigo. Su foco de estudio es el papel que juegan las “contingencias de refuerzo” asociadas a la respuesta; es decir, el investigador cuestiona la posibilidad de que una respuesta seguida de un refuerzo pueda ocurrir con mayor frecuencia. Para demostrarlo, se creó el famoso experimento de la caja de Skinner, es decir, una jaula en la que un conejillo de indias, libre de explorar el entorno, puede obtener una recompensa (comida) sólo si realiza una determinada respuesta (presionar una palanca). Skinner observa así que, a partir de la recompensa obtenida, el conejillo de indias aprende la asociación entre su

comportamiento y la obtención de alimento; Estos datos le llevan a concluir que la conducta puede manipularse mediante refuerzo. Este describe el proceso de modelado, es decir, el mecanismo a través del cual es posible aprender recompensando conductas que se aproximan a las establecidas por el experimentador.

En resumen, según las teorías conductistas, el aprendizaje se concibe como un proceso en el que el hombre desempeña un papel pasivo y aprende lo que el entorno le impone a través de estímulos. El aprendizaje se concibe, por tanto, como resultado de la asociación estímulo-respuesta y como la acumulación cuantitativa de adquisiciones posteriores. Evidentemente esta concepción, predominante al menos hasta los años cincuenta, ha influido fuertemente en la forma de enseñar y entender la relación educativa. Los modelos de enseñanza-aprendizaje no son más que formas de concebir la relación educativa entendida como una forma de comunicación entre profesor y alumno y el proceso de interacción que se establece entre ellos. Queriendo reconstruir el desarrollo de estos modelos en un sentido diacrónico, podemos afirmar que el aprendizaje descrito por los conductistas deterministas, pasivos y mecánicos es la base de un modelo de enseñanza definible como *pedagogía docente*. Sitúa al profesor y su autoridad en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en una visión adultocéntrica y asimétrica: el *magíster* es, por tanto, el que sabe, y el alumno es el que no sabe. Desde el punto de vista educativo, esto se traduce en un *modelo de transmisión* en el que el docente desempeña el papel activo de transmisor de conocimientos y el alumno el papel pasivo de recipiente que se llena.

Un cambio fundamental en la concepción del aprendizaje se produce con la llegada del cognitivismo que propone el concepto de procesamiento de la información para explicar las diferencias individuales que surgen al aprender. Al respecto, Hebb afirma que las “variables intervinientes” son aquellos procesos interpuestos entre estímulo y respuesta que no son directamente observables y explicables con la simple asociación esbozada por los conductistas. Propone por tanto un proceso de mediación dentro del individuo que permite no sólo posponer la respuesta al estímulo sino también diferenciarla. En términos generales, el enfoque cognitivista o de Procesamiento *de Información* (HIP) se centra en la forma en que la información es manipulada por el sistema cognitivo hasta transformarla en conocimiento y compara el funcionamiento del sistema cognitivo con el de una computadora; ambos, de hecho, son sistemas que manipulan símbolos.

En la evolución del discurso didáctico, las posiciones sobre el aprendizaje que acabamos de expresar se han traducido en un modelo didáctico, definible como

pedagogía del alumno, que va más allá de los principales supuestos del modelo anterior y sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza (puerocentrismo) a través de métodos activos que tienen en cuenta sus intereses y motivaciones. El docente pasa a desempeñar el papel de guía que asiste en el desarrollo espontáneo de las capacidades del educando, que se convierte en el eje de la acción docente. Este modelo está influenciado por la corriente del activismo pedagógico según la cual la escuela es un laboratorio y el aprendizaje se centra en el hacer según la famosa fórmula de *aprender haciendo* (*learning by doing*) propuesta por Dewey (1938). En resumen, vamos más allá de la perspectiva que ve la enseñanza como un proceso pasivo de recepción de nociones mnemotécnicas para asumir la idea de que es el resultado de la actividad voluntaria del niño que aprende a través de la experiencia, guiado por sus intereses.

Un punto de inflexión decisivo en la forma de concebir el aprendizaje lo propone el enfoque constructivista. Este último despeja el campo de la dicotomía objetividad-subjetividad de los procesos de aprendizaje y propone como tema básico la construcción del conocimiento. Hijo de la filosofía dialéctica, este enfoque se remonta a la figura de Jean Piaget (1923), quien afirma que el individuo construye activamente su propio conocimiento a través de un proceso de intercambio con el entorno; cada respuesta representa una forma de adaptación activa y cambio de las estructuras de la mente a través de dos procesos: acomodación, es decir, la modificación de las mismas según las características de las realidades asimiladas, y equilibrio, es decir, la tendencia a alcanzar un estado de equilibrio con el entorno y consigo mismos. Dentro de este marco de referencia también es posible situar el aporte de la escuela histórico-cultural, definida así gracias al énfasis puesto en el papel de la dimensión cultural, histórica y social en el desarrollo y la experiencia humana. Vygotsky representa uno de los mayores exponentes del constructivismo social en virtud de sus posiciones según las cuales las funciones psíquicas superiores, como el lenguaje y el aprendizaje, son el resultado de la interacción social, es decir, el esfuerzo activo del niño que actúa en colaboración con otras personas. En particular, teoriza que la cultura de referencia y las relaciones que establece con personas más competentes juegan un papel esencial en el desarrollo cognitivo del niño, gracias al cual el niño aprende e interioriza las herramientas culturales necesarias para la vida. En este sentido, Vygotsky (1935) desarrolló el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) para describir el área en la que podemos observar lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y qué aprendizajes potenciales es posible si estuviera apoyado

por un niño competente adulto; en resumen, la ZDP representa la distancia entre actuaciones solitarias y conjuntas. Vygotsky sostiene, de hecho, que las capacidades potenciales pueden expresarse mejor cuando el niño está acompañado de un guía y que el desarrollo cognitivo es esencialmente un proceso cooperativo en el que, sin embargo, el individuo es entendido como un sujeto activo y participante. Haciendo eco de Vygotsky y sintiendo la influencia de la escuela histórico-cultural, el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (2002) sostiene que los procesos mentales tienen una base social y que el desarrollo cognitivo es esencialmente un aprendizaje en el uso de herramientas culturales mediados por relaciones sociales. Partiendo del supuesto de que el aprendizaje es un proceso interactivo y situado en un contexto cultural y dependiente del uso de los recursos culturales, cada diferencia individual sería interpretada a la luz de las diferentes oportunidades que ofrecen los contextos en los que se desarrollan los individuos. Entre las oportunidades y formas de aprendizaje, Bruner formula el concepto de *andamiaje* para referirse al andamiaje, el apoyo que el adulto brinda al niño para ayudarlo a resolver problemas (Wood, Bruner & Ross, 1976). El andamiaje es aquel proceso encaminado a compensar la diferencia entre las habilidades requeridas y las habilidades aún limitadas, al que se adapta el tipo y cantidad de intervenciones del adulto; se basa en características esenciales, que se refieren respectivamente a involucrar al niño y hacer que se adhiera a las exigencias de la tarea, reducir el grado de libertad (por ejemplo, simplificando la tarea), dirigir y mantener la atención del niño en la tarea, resaltando los aspectos relevantes o críticos de la tarea, mostrando cómo se realiza facilitando la conducta imitativa del niño y, finalmente, conteniendo emocionalmente al otro cuando falla. En el andamiaje (*scaffolding*) la ayuda se configura como contingente, en el sentido de que si el niño tiene dificultad para resolver el problema/tarea el adulto ofrece más ayuda, si lo logra solo el adulto reduce su contribución. Basado en una dinámica intersubjetiva, el aprendizaje entendido en este sentido está influido por la sensibilidad del adulto y su capacidad de retirarse cuando es necesario, por la capacidad del niño para utilizar al adulto y su apoyo, pero en mayor medida por la calidad de la relación que lo une a ellos.

El giro culturalista esbozado por Bruner ha contribuido a un importante cambio paradigmático en la concepción de la enseñanza a partir del enfoque puesto en el aula real y, por tanto, en “cómo los profesores enseñan y cómo los estudiantes aprenden” (Bruner, 2002, p. 99). El poder de reciprocidad entre estos dos elementos se expresa, según el autor, a través de 4 principios fundamentales: la *capacidad de acción (agency)*, entendida como el control sobre la propia actividad mental;

reflexión, entendida como el proceso de darle sentido a lo que se *aprende* y reflexionar sobre el propio pensamiento; la colaboración, entendida como el compartir recursos que favorece procesos de aprendizaje que ya no son solitarios (“la mente está en la cabeza, pero también con los demás”, p. 99); finalmente, la idea de *cultura*, o la realidad que construimos y negociamos a través del pensamiento.

Surge así un tercer modelo, relativo a una *pedagogía de las relaciones*, que promueve una enseñanza participativa en la que la atención se pone en la relación, precisamente, en la construcción, la socialización y el intercambio de conocimientos. Para decirlo en palabras de Bruner (2002, p. 34) “una de las propuestas más radicales que surgieron desde la psicología cultural en el campo de la educación fue revolucionar la concepción de clase, considerándola precisamente una subcomunidad de personas que aprenden de entre sí, donde el profesor tiene la tarea de orquestar”.

Por lo tanto, el profesor no sólo pierde el “monopolio” del proceso de enseñanza, sino que también surgen formas de aprendizaje colaborativo en las que los estudiantes contribuyen a crear el andamiaje de sus compañeros. La expresión más fuerte que contiene la esencia de esta concepción innovadora es la de *dar significado* (Bruner, 1990), que coloca a los sujetos individuales en una relación interpretativa única con el mundo.

En relación con esta idea, el aprendizaje, especialmente el de adultos, se ha interpretado más recientemente también desde la perspectiva de la transformación de patrones y perspectivas de significado. A través de *la teoría del aprendizaje transformativo* (Mezirow, 1991) intentamos explicar los procesos que llevan a los individuos a cambiar las formas en que observan e interpretan la realidad. En este marco, el aprendizaje es un proceso consciente, crítico y reflexivo de construcción de nuevos significados e interpretaciones que rompen con el pasado y nos permiten mirar la experiencia vivida de una manera nueva. Según este concepto, el aprendizaje está vinculado al uso de significados para orientar la forma de pensar, sentir y actuar y dar significado a la experiencia; los significados se remontan a *patrones*, es decir, las manifestaciones concretas relativas a conocimientos, creencias y juicios de valor que guían nuestras acciones o a *perspectivas*, es decir, un conjunto de esquemas que definen un marco de referencia general, un sistema de creencias dentro del cual se asimila y transforma la experiencia. Por tanto, las perspectivas de significado representan la esencia del proceso de construcción del significado de las experiencias que vivimos. A partir de esta subdivisión Mezirow (2003, p. 96) distingue cuatro formas de aprendizaje:

- *aprender a través de esquemas de significado*, que implica un ajuste crítico de conocimientos, actitudes y creencias previas;
- *aprender a través de la creación de nuevos esquemas de significado*, que implica la construcción de nuevos significados que sean coherentes e integrados con perspectivas de significado preexistentes;
- *aprender a través de la transformación de esquemas de significado*, lo que implica una innovación en los esquemas pero no un cambio real en las perspectivas de significado;
- *aprendizaje a través de la transformación de perspectivas de significado*, que a diferencia de formas anteriores de aprendizaje es el único que implica una reorganización del significado mediada por un proceso crítico-reflexivo que lleva a la conciencia de que las perspectivas anteriores están distorsionadas o incompletas.

En definitiva, las diferentes teorías presentadas muestran cómo se pasó de entender el aprendizaje como un proceso pasivo de modelación de la conducta a través de la simple asociación estímulo-respuesta (conductismo), a reconocer la posibilidad de que entre estímulo y respuesta existiera un proceso de mediación del procesamiento de la información responsable. por las diferencias individuales (cognitivismo) y, finalmente, entender el aprendizaje como fruto de la construcción de conocimiento que se da gracias a la interacción social, el hacer y la transformación de significados (constructivismo). Paralelamente, se han alternado tres grandes modelos de enseñanza-aprendizaje que han situado respectivamente en el centro al profesor (enseñanza transmisiva), al alumno (enseñanza activa) y a la relación (enseñanza participativa).

Tabla 2.1. Conexiones entre las principales teorías del aprendizaje y modelos de enseñanza

Teoría del aprendizaje	Modelo de enseñanza	Papel del maestro	Papel del alumno
conductista	<i>Pedagogía del profesor</i> (enseñanza transmisiva)	Maestro sabio en el centro del proceso. Transmisor de conocimientos	El alumno pasivo entendido como un recipiente a llenar.
Cognitivista	<i>Pedagogía del alumno</i> (enseñanza activa)	El docente como guía que asiste al proceso espontáneo del alumno.	Aprendiz activo en el centro del proceso con sus intereses y motivaciones.
constructivista	<i>Pedagogía de las relaciones</i> (enseñanza participativa)	Relación dialógica y participativa de co-construcción de conocimiento.	

2.3 Construcción y Planificación de la Enseñanza

Según la concepción del problematismo pedagógico, por didáctica se entiende la ciencia que se ocupa de la relación epistémica entre los *sujetos* de aprendizaje, es decir, las estructuras de la mente, y *los objetos* cognitivos, es decir, las estructuras de los contenidos culturales; resulta que la enseñanza es el proceso de mediación entre los términos mencionados anteriormente (Baldacci, 2002). Las formas de interacción entre profesor y alumno definen la calidad de la relación educativa que está en la base del proceso de enseñanza y que puede definirse como *“el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y quienes educa, para moverse” hacia objetivos educativos, en una determinada estructura institucional, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables, que tienen un desarrollo y una historia*” (Postic, 1979, p.16).

La enseñanza como ciencia está llamada a indicar modelos, estrategias y acciones que previsiblemente puedan considerarse efectivas; para ello es necesario situar y contextualizar las intervenciones docentes (Calvani, 2012) tomando decisiones de diseño basadas en una lectura profunda de los contextos y sujetos involucrados. La planificación, de hecho, representa un dispositivo esencial para crear itinerarios válidos de enseñanza-aprendizaje, precisamente porque se entiende como un momento reflexivo de la práctica docente que tiene como objeto la actividad realizada, la conexión entre resultados y experiencias de aprendizaje, la teorización y la generalización de experiencias (Fioretti, 2010).

En este discurso, el currículo se posiciona como la herramienta principal; fue introducido por primera vez por Dewey (1902) como una función de conectar coherentemente la dimensión del conocimiento y el hacer de los estudiantes. Dentro del debate científico internacional, el término currículo adquiere diferentes significados que, por un lado, se centran en el proceso de desarrollo del conocimiento de los estudiantes, y por otro en la estructuración intencional de las experiencias educativas por parte de los docentes (Pellerey, 1994). Para efectos de presentar el concepto, se propone la definición dada por Maragliano y Vertecchi (1978, p. 170): *“el currículo es el complejo de condiciones de enseñanza/aprendizaje [...]. Es precisamente la noción de currículo y su conceptualización en un campo de la planificación educativa la que permite tomar en cuenta desde una perspectiva global las dimensiones sociales y psicológicas, los aspectos científicos y ambientales, las condiciones institucionales y materiales en las que se desarrolla el proceso formativo lugar hecho realidad”*.

La clara referencia a que el currículo es el conjunto de aspectos que componen y permiten la realización del proceso formativo define la complejidad del concepto; desde los años 1970, ha ocupado un gran espacio en el debate científico sobre la enseñanza.

La reflexión pedagógica sobre el currículum en Italia ve en primer plano la contribución de Pontecorvo (1973) quien, aunque partiendo de un marco psicológico, propone un enfoque experimental para la definición de objetivos de aprendizaje que pretende superar la idea de didáctica en un sentido reduccionista y recuerdan la responsabilidad de los docentes en la elección y organización del proceso formativo. El diseño curricular se estructura, según la perspectiva propuesta por Scurati (1977), en torno a 3 criterios principales, que se refieren a la adherencia al contexto, la intencionalidad, la colegialidad-interdisciplinariedad, la transparencia/verificable. Estos principios contribuyen a definir el currículo como una acción sistemática y metodológica. Volviendo nuevamente a Maragliano y Verrecchi (1978), la estructuración del currículo se basa en una acción colectiva que permite a la enseñanza ir más allá del mecanismo clásico vinculado al triplete lección-pregunta-tarea. Por el contrario, la planificación de la formación vista desde una perspectiva crítica y amplia se basaría en tres fases principales: análisis de la realidad escolar, planificación de objetivos y evaluación.

El currículo entendido como «edificio principal de la “ciudad” escolar, “carta de triunfo” y “corazón de los procesos escolares” se sustentaría sobre un arquitrabe compuesto por cultura, metodología y enseñanza» (Frabboni, 1980, p. 88– 89).

En Baldacci (2006) la reflexión sobre el currículo adquiere una perspectiva interconectada con la discusión sobre el aprendizaje; De hecho, el autor proyecta en el currículo la articulación en varios niveles lógicos propuesta por Bateson (1997) con respecto al aprendizaje¹³ y distingue *el currículo 1* (referible al proto-aprendizaje), es decir, la asimilación de conocimientos y habilidades vinculados a las diversas disciplinas. conocimiento y referible a los resultados directos e inmediatos de las disciplinas

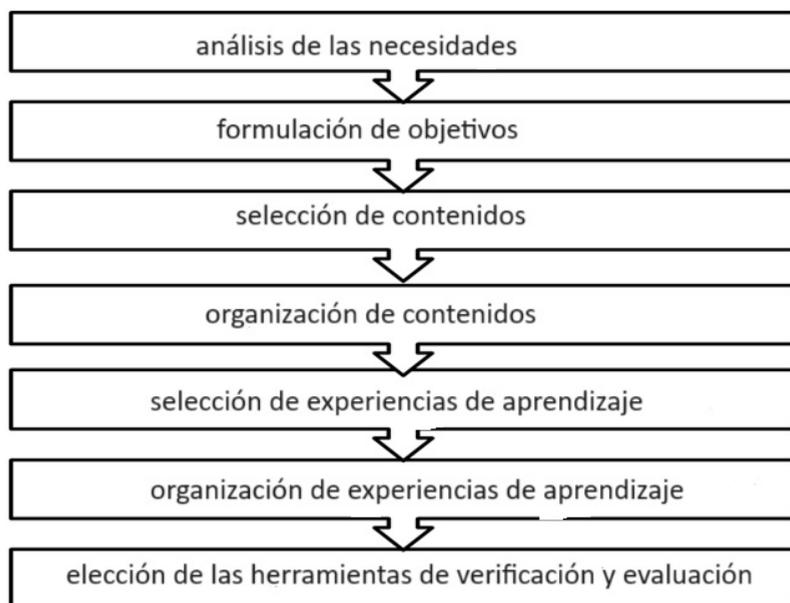
¹³ Bateson entiende el aprendizaje no como una simple acumulación de conocimientos sino como una clave para el cambio. Identifica 3 niveles de aprendizaje: aprendizaje cero, como proceso inmediato de recepción de información a partir de un evento externo y de respuesta específica, también llamado asociación estímulo-respuesta; aprendizaje uno (protoaprendizaje), como un cambio en el aprendizaje cero y especificidad de respuesta basada en la corrección de errores que proporciona un conjunto de alternativas para adaptarse al mundo; aprendizaje dos (deuteroaprendizaje), como un cambio en el proceso de aprendizaje posible gracias a la capacidad de transferir las características de un contexto percibido a algún otro contexto posterior en el tiempo (por ejemplo, aprender a aprender); aprendizaje tres, como un proceso mediante el cual se crean más rápidamente hábitos cognitivos y nos deshacemos de ellos de forma más flexible.

individuales (curso de estudio de las disciplinas escolares) y el plan de estudios 2 (referible al deuterio-aprendizaje), es decir, la formación de hábitos mentales abstractos (habilidades, estilos cognitivos, etc.) y, por lo tanto, efectos formativos a largo plazo como mentalidades, estilos de pensamiento y habilidades. Siguiendo esta articulación, el currículo 1 correspondería a la educación y sería objeto de enseñanza, mientras que el currículo 2 correspondería a la educación intelectual y sería objeto de la pedagogía del currículo. Ante el cambio de paradigma formativo al que asistimos, Baldacci afirma que el currículo 1 está en proceso de obsolescencia mientras que el *currículo 2* y, por tanto, aprender a aprender a lo largo de la vida asume cada vez más un lugar central. Otro aspecto que parecería crucial para una idea curricular integral es su dimensión emocional; el autor promueve una idea integrada de educación en la razón y la afectividad para sustentar relaciones docentes efectivas, precisamente porque están diseñadas con el objetivo de “producir hábitos emocionales positivos y razonables” (Baldacci, 2008, p. 9). Al respecto, resulta oportuno hacer un breve paréntesis sobre cómo las emociones juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que durante muchos años en los contextos escolares se han dejado transparentes y, sobre todo, no pensadas y actuadas de forma consciente (Cunti & Prior, 2019). La dimensión fría y racional de la enseñanza todavía parece predominante y poco integrada con la dimensión emocional; como lo demuestran varios estudios, esta última sería percibida como una modalidad dispersiva del proceso de enseñanza (Chen, 2016; Gomez, Allen & Clinton, 2004; Hargreaves, 1998). El valor que las emociones tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y más en general en la vida escolar, está ampliamente comprobado y se refiere específicamente a aspectos educativos relacionados con la construcción de entornos de aprendizaje y la participación de los estudiantes (Roorda, Koomen, Spilled & Oort, 2011) o, incluso, la elección de los métodos de enseñanza y los objetivos de la educación (Frenzel, Götz & Pekrun 2008; Sutton, 2004; Witcher, Onwuegbuzie & Minor, 2001). En relación con este último punto, parecería que las elecciones docentes están fuertemente influenciadas por la experiencia emocional de los docentes, es decir, que las emociones negativas los llevarían a elegir una enseñanza más transmisiva, mientras que las emociones positivas conducirían a una enseñanza centrada en el estudiante (Chen, 2019). Para concluir el breve aparte sobre el papel de las emociones en el currículo, subrayamos la necesidad de repensar los contextos de enseñanza y las prácticas profesionales de los docentes a la luz de una formación más centrada en el desarrollo de habilidades emocionales y relacionales.

Volviendo, sin embargo, a la discusión sobre el currículo, en este punto de la discusión se proponen los principales modelos que explican las fases del proceso de planificación. Se hará aquí una breve comparación entre los modelos de Taba (1962), Nicholls y Nicholls (1976) y Pellerey (1994). El primero es un modelo secuencial que contempla 7 fases (Fig. 1), el segundo un modelo circular que contempla 5 fases que se repiten cíclicamente (Fig. 2) y, finalmente, el último es un modelo que contempla relaciones de reciprocidad e interdependencia. entre 4 elementos (Fig. 3).

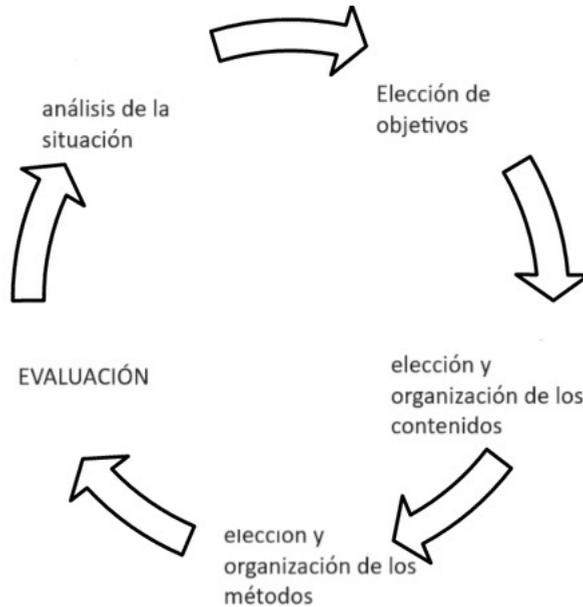
La planificación curricular teorizada por Taba (1962) proporciona una secuencia de acciones que completan el proceso y esboza, por primera vez en la literatura, los elementos esenciales a tener en cuenta. El modelo sitúa en primer lugar el concepto de necesidad, pero centra su foco de interés en el de objetivo, convirtiéndose en precursor de la posterior enseñanza basada en objetivos.

Figura 2.1. Diseño curricular según el modelo Taba (1962)



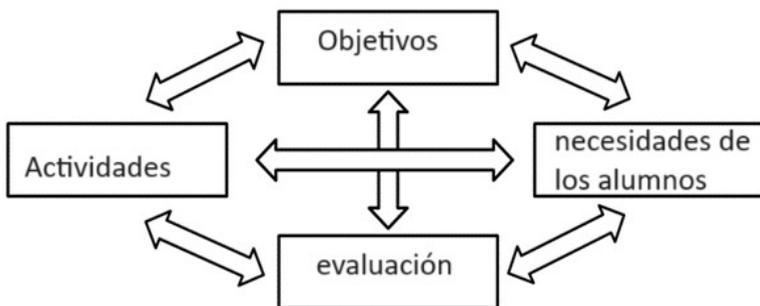
El modelo propuesto por Nicholls y Nicholls (1976) introduce el elemento de dinamismo y recursividad de la planificación que aquí se concibe como un proceso sujeto a constantes evaluaciones y modificaciones. La planificación se convierte así en un proceso circular que no termina de forma lineal, sino que permite al docente redefinir los diferentes pasos de vez en cuando.

Figura 2.2. Diseño curricular según el modelo de Nicholls y Nicholls (1976)



Finalmente, el modelo de Pellerey que concibe el currículo como una realidad compleja que no puede reducirse según una lógica secuencial, sino sujeta a relaciones de interdependencia entre sus componentes. Los cuatro elementos que componen este modelo están, de hecho, interconectados de tal manera que proporcionan, a diferencia de los modelos anteriores, un mayor entrelazamiento entre los elementos. Por ejemplo, las metas no sólo están conectadas con las necesidades, sino que también están influenciadas por aspectos evaluativos e influyen en ellos.

Figura. 2.3 Diseño curricular según el modelo de Pellerey (1994)



Más allá de las definiciones y modelos descritos, es importante resaltar cómo, además de la dimensión declarativa, el currículo se expresa a través de formas latentes y tácitas que inevitablemente condicionan las complejas dinámicas que desencadenan el proceso de enseñanza. De hecho, se alternan proyectos explícitos con un “currículum clandestino” (Bruner, 2002, p. 40) que de manera transversal expresa, por ejemplo, teorías sobre cómo funciona la mente, la actitud hacia los estudiantes o incluso la cultura de la escuela. En ocasiones son espacios educativos, entendidos como lugares que contienen y actúan como marco de relaciones educativas que interpreten estas dimensiones; el valor que asume el espacio en la comunicación educativa merece una reflexión pedagógica profunda que invite a los educadores a ser conscientes de las implicaciones que expresa. Siguiendo la lógica de la coherencia curricular, los docentes no deben subestimar su posibilidad de modificar los espacios para adaptarlos a su propio “proyecto proxémico-pedagógico” (Gennari, 1997, p. 80). La dimensión viva de la enseñanza es de primordial importancia ya que califica y ofrece significados incluso a través de los espacios.

CAPÍTULO TRES

NEE y TEA: Modelos Educativos

3.1 Características generales de las Necesidades Educativas Especiales

La instrucción, la educación y el aprendizaje representan aspectos particularmente importantes en el proceso evolutivo, dado que guían y dirigen al sujeto por un camino de conciencia, encaminado a alcanzar y desarrollar una mayor autonomía y competencia. Todo proyecto formativo y educativo debe tener como objetivo transmitir conocimientos y conocimientos y, más concretamente, debe tener como objetivo incrementar la calidad y las habilidades personales y sociales, considerando y evaluando los métodos relacionales más apropiados y adecuados a las peculiaridades del público al que se dirige a lo que se dirige este proyecto. La escuela, junto con la familia, representa un contexto fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional del sujeto, constituyendo un territorio privilegiado para la socialización y la puesta a prueba de su eficacia. El primer contacto del sujeto con diferentes territorios educativos como es el contexto escolar, más allá de la unidad familiar, representa de hecho una fase de gran importancia, fundamental en el proceso de aprendizaje, crecimiento y evolución ya que se configura como un contexto alternativo de comparación, que puede representar la primera confirmación, prueba y demostración de las propias capacidades, potencialidades y cualidades¹⁴. Podemos considerar la organización de las actividades, los espacios, los materiales y la red de las relaciones que se construyen y constituyen dentro de los contextos educativos como condiciones esenciales para todo proceso de aprendizaje y todo camino formativo. Dar confianza, potenciar las propias capacidades de cada uno, preparar los

¹⁴ El ingreso del sujeto al sistema escolar representa uno de los acontecimientos más significativos del ciclo vital. La escuela es un espacio de transición entre la familia y la sociedad, dentro del cual el menor puede encontrar satisfechas sus necesidades de protección e independencia al mismo tiempo. Además, la escuela desempeña una función importante en la progresión temporal y en la sucesión de las edades, define habilidades y en cierto sentido ritualiza el crecimiento, actuando como regulador externo del desarrollo. En la escuela el niño comienza a relacionarse con otros adultos: los profesores que, junto a los padres, estarán entre los principales referentes durante varios años.

medios y herramientas de la mejor manera posible, son acciones que comúnmente deben formar parte de un proyecto evolutivo y constructivo de cada sujeto.

Sin embargo, el camino hacia el conocimiento y la toma de conciencia de las propias herramientas y recursos, a través de la realización de actividades escolares y extraescolares, no siempre es abordado por los individuos de la misma manera. El desarrollo, la evolución y el crecimiento personal muchas veces se logran a través de caminos disímiles y paralelos que se diferencian según las habilidades y estilos de aprendizaje que cada individuo trae consigo. En este sentido, en el ámbito educativo no es posible reconocer una linealidad y uniformidad en los caminos de aprendizaje sino más bien una peculiaridad de necesidades y herramientas.

A veces sucede, dentro de los contextos docentes, que las acciones, actuaciones y desempeños de los sujetos no siempre alcanzan los objetivos o metas planteadas, a pesar de los esfuerzos realizados. Estos resultados, no del todo satisfactorios, generan a menudo una sensación de incapacidad e insuficiencia, sensaciones que frecuentemente conducen a actitudes y comportamientos de aislamiento y cierre hacia el mundo exterior. La dificultad de no poder alcanzar el objetivo propuesto y el impedimento para afrontar el propio camino formativo surge, en algunos casos, de problemas vinculados y conectados con un origen diferente, que sin embargo, producen y generan un resultado equivalente y similar de insatisfacción y decepción.

Estos problemas son reconocidos dentro del mundo escolar como Necesidades Educativas Especiales, frecuentemente identificadas con el acrónimo NEE. Cuando hablamos de Necesidades Educativas Especiales nos referimos a un macro área dentro de la cual se han identificado tres subcategorías diferentes: discapacidad, trastornos específicos del desarrollo (TEA, déficit de lenguaje, déficit de atención, hiperactividad, etc.) y problemas ligados a problemas sociales, culturales y dificultades lingüísticas. Todos estos sujetos están involucrados e implicados en problemas que muchas veces se destacan en el ámbito del aprendizaje, la participación social y en el ámbito de las habilidades emocionales, relacionales y comunicativas, respecto de los cuales se requiere una intervención dirigida y personalizada, que tenga como su objetivo la posibilidad de soportar y sostener las dificultades mencionadas es el principal. Esta descripción permite comprender cuán extenso y complejo es el mundo de las Necesidades Educativas Especiales, que contiene y abarca cualquier situación y circunstancia en la que el problema emergente se convierte en causa y/u obstáculo para la obtención de respuestas adecuadas a las necesidades educativas y de desarrollo.

Figura 3.1. Subcategorías de NEE



Las Necesidades Educativas Especiales incluyen, por tanto, todas aquellas materias que presentan condiciones difíciles como la diversidad sociocultural o problemas relacionados con el desarrollo evolutivo y del aprendizaje para los que son necesarias intervenciones individualizadas, con independencia tanto del alcance como de la complejidad de las características que presenta cada individuo, ya sea por la presencia o ausencia de un diagnóstico médico y/o psicológico. El concepto de NEE debe concebirse como una posibilidad de comprender todas las situaciones en las que el sujeto muestra un funcionamiento problemático, impedido de obtener respuestas satisfactorias a sus necesidades, para lo cual se debe determinar la estructuración y organización del apoyo y respaldo en una perspectiva bio-psico-social¹⁵ (ICF-OMS, 2007). Todas las situaciones que presentan necesidades especiales se

¹⁵ La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) es la nueva herramienta desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para describir y medir la salud y la discapacidad de la población. Representa la versión definitiva y aprobada mundialmente de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDH). La CIF nos permite capturar, describir y clasificar lo que puede ocurrir en asociación con una condición de salud, es decir, los “compromisos” de la persona o, para usar una palabra neutral, su “funcionamiento”. No es una clasificación que se refiere únicamente a las condiciones de las personas que padecen determinadas anomalías físicas o mentales, sino que es aplicable a cualquier persona en cualquier condición de salud, donde existe la necesidad de evaluar su estado a nivel físico, personal o social. Se trata de una auténtica revolución en la conceptualización de la discapacidad, que por primera vez tiene en cuenta factores contextuales y ambientales. El modelo biopsicosocial (antropológico) al que se refiere la CIF propone una concepción universal e igualitaria de la salud, identificando la discapacidad como una situación particular de ésta: “una condición que cada uno puede experimentar durante su vida” (Leonardi, 2005). El “estado de salud” es el resultado de la interacción entre aspectos biomédicos y psicológicos de la persona (funciones y estructuras corporales), aspectos sociales (actividades y tipo de participación que realiza en la vida cotidiana) y factores contextuales (factores ambientales y personales).

muestran así disímiles y distintas entre sí y, sin embargo, a pesar de la diversidad, estas condiciones son equivalentes en el derecho a recibir un interés y una atención educativo-didáctica que se comprometa a considerar las peculiaridades de cada uno para que cada persona pueda mostrar libremente sus capacidades (Ianes, 2005; Ianes y Macchia, 2008).

El propósito de esta macro categoría es definir un marco de referencia común y global, que actúe como herramienta y elemento de conocimiento, trayendo consigo una idea igualitaria de apoyo, respaldo y pertenencia. Esta perspectiva permite al mismo tiempo perfilar una condición en la que la plena realización de uno mismo y de sus potencialidades sea posible y crear un espacio formativo y educativo donde todos puedan encontrar satisfechas sus necesidades, en un contexto de máxima expresividad e inclusividad.

Los Trastornos Específicos del Aprendizaje pertenecen y pertenecen a la gran familia de las Necesidades Educativas Especiales y se definen como una dificultad para adquirir unas habilidades concretas que no permiten una total autonomía en el aprendizaje, y que se manifiestan con importantes dificultades en el uso de la lectura, la escritura y cálculo. Las personas con TEA encuentran diversos obstáculos a lo largo de su camino educativo y, en general, en algunas situaciones propias de la vida social y relacional, que pueden conducir a experiencias críticas percibidas y aprendidas por el sujeto con poca confianza en sus propias capacidades. Los Trastornos Específicos del Aprendizaje, dadas las dificultades que provocan en el aprendizaje, requieren también soluciones que puedan apoyar a cada individuo en el fortalecimiento y consolidación de aspectos personales, emocionales y relacionales, a través de actividades de apoyo que organicen y preparen espacios específicos y materiales adecuados. Ante una persona con TEA se debe prestar atención a todos los aspectos relacionados con el trastorno, para evitar que el camino educativo se convierta en un obstáculo o incluso un impedimento, que por el contrario debería generar en el individuo un impulso hacia la evolución y el crecimiento. Dar confianza y optimizar las propias capacidades de cada uno son acciones que comúnmente deberían formar parte de cualquier actividad que involucre e incluya a una persona con TEA.

En el ámbito educativo es necesario, por tanto, responder adecuadamente a cualquier dificultad que se presente en el camino evolutivo, buscando un proyecto y una planificación que pueda soportar cualquier problema.

3.2 Trastornos Específicos del Aprendizaje. Definición de requisitos y propiedades.

Los Trastornos Específicos del Aprendizaje se pueden definir como una dificultad en la adquisición de algunas habilidad o capacidad particulares que no permiten una completa autosuficiencia en el aprendizaje, y que se manifiestan con importantes dificultades en el uso de la lectura, la escritura y el cálculo, conocida como Dislexia, Disgrafía, Disortografía y Discalculia respectivamente. Una de las principales características que define este problema es la de la *especificidad*, entendida como un elemento que afecta de manera significativa a un dominio particular de habilidad, dejando intacto el funcionamiento intelectual general. Una característica adicional significativa, necesaria para establecer un correcto diagnóstico de TEA, es la de la *discrepancia* existente entre las habilidades del dominio específico involucrado (deficientes en relación con las expectativas para la edad y/o clase a la que se asiste) y la inteligencia general (apropiada para la edad), es decir, diferencia entre habilidades escolares y coeficiente intelectual. Este último criterio, recién descrito, nos permite resaltar un hecho importante en la definición y descripción del problema antes mencionado: de hecho, las personas con TEA son inteligentes por definición, sin embargo presentan desempeños en los campos de lectura, escritura y cálculo, de manera significativa, por debajo de la norma. Los Trastornos Específicos del Aprendizaje también son *evolutivos*, es decir, existen desde las primeras etapas del desarrollo, se revelan en su expresión durante el período escolar, y acompañan al sujeto en el camino del crecimiento, manifestándose por tanto incluso en la edad adulta. Los TEA son trastornos de naturaleza neurobiológica, ligados a la arquitectura cerebral y por ello no son condiciones que tiendan a resolverse espontáneamente con el tiempo y con la maduración (Consensus Conference, 2007)¹⁶.

La adquisición de habilidades normalmente requeridas, como lectura, escritura y cálculo, aunque cambian con el tiempo, casi nunca alcanza los niveles esperados para la edad y la educación; sin embargo, en cualquier caso, una mejora en las habilidades es deseable y probable independientemente del nivel de gravedad, y los mejores resultados en este sentido se obtienen con intervenciones tempranas y específicas. Este tipo de dificultad generalmente se presenta con identidad y carac-

¹⁶ De la Conferencia de Consenso (2007). Proporciona información sobre la identificación y diagnóstico de TEA, signos tempranos, evolución, tratamiento rehabilitador e intervenciones compensatorias.

terización propia y se manifiesta a través de métodos de aprendizaje alternativos que naturalmente requieren un sistema funcional y adecuado capaz de responder, de la mejor manera posible, a las necesidades particulares.

Por lo tanto, considerando la importancia de centrarse cuidadosamente en la naturaleza típica de cada trastorno del aprendizaje en particular, parece apropiado considerar en detalle las diversas expresiones con las que se presentan estos problemas que, como hemos descrito anteriormente, están representados por un conjunto de características multifacéticas., relacionado con anomalías del procesamiento cognitivo. Por lo tanto, se reconoce que estas formas de aprendizaje disfuncional son:

- Dislexia;
- Disgrafía;
- Disortografía;
- Discalculia.

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico ligada a una lectura problemática que se expresa a través de imprecisiones y poca fluidez. Esta característica, que comúnmente deriva de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, resulta muchas veces inesperada en relación con otras capacidades cognitivas y con la garantía de una educación escolar adecuada. Algunas consecuencias pueden incluir dificultades con la comprensión y la práctica de la lectura que pueden obstaculizar y ralentizar el crecimiento del conocimiento y el vocabulario generales (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003).

El síntoma típico de la Dislexia es la dificultad en la decodificación de palabras, es decir, en la capacidad de asociar letras con sonidos, por lo que el sujeto disléxico puede leer y escribir, pero no puede hacerlo de forma espontánea y autónoma, como por el contrario ocurre en sujetos que no presentan este tipo de problema. Un rasgo típico de la Dislexia está representado por una dificultad en la interpretación del contenido del texto, sin embargo el sujeto alcanza una comprensión completa cuando la misma lectura es realizada por terceros, esto pone en evidencia cómo esta sintomatología no tiene efecto ni impacto en la inteligencia, en las capacidades de procesamiento y comprensión del sujeto.

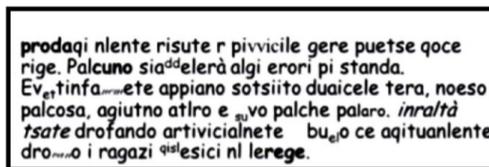
La persona disléxica suele cometer errores característicos en la lectura y escritura, como invertir letras y números o sustituirlos, presenta desorganización en las relaciones espaciales y temporales, así como dificultades en la presentación oral de contenidos complejos. La dislexia puede presentar varios niveles de gravedad y elementos superpuestos, ya que puede ir acompañada de problemas relacionados con

la escritura, el cálculo y las habilidades mnemotécnicas. Cada tema tiene sus propias peculiaridades y características, de hecho las dificultades no suelen presentarse de forma única y uniforme ni en la misma combinación.

El siguiente listado tiene como objetivo reconocer y describir algunas propiedades generales de la Dislexia, y tiene una finalidad únicamente explicativa y ejemplificadora de algunas manifestaciones que atañen al ámbito de la lectura:

- Confundir letras que gráficamente parecen similares (m-n, b-d, p-q, a-e);
- Reversión de letras, omisión o adición;
- Cometer errores de anticipación;
- Saltarse palabras u oraciones enteras;
- Tener mayor dificultad con palabras poco conocidas;
- Lea lentamente;
- Dificultad con lenguas extranjeras.

Figura 3.2. Imagen tomada de Peroni, Staffa, Grandi y Berton (2010)



Muchos sujetos disléxicos afirman haber percibido las letras como si fueran un ejemplo. Al observar el texto puedes intentar leer muy lentamente, intentando encontrar el significado o, muy rápidamente, cometiendo numerosos errores.

La dislexia acompaña al sujeto durante todo su desarrollo y representa el trastorno del aprendizaje más común.

La disgrafía es un trastorno específico del aprendizaje vinculado a la dificultad para escribir y reproducir signos alfabéticos y numéricos. En concreto, la Disgrafía se puede definir como un trastorno de los componentes periféricos, es decir, motores ejecutivos, que son independientes de variables lingüísticas como el vocabulario o la ortografía. La escritura parece cansada e incómoda (deformada, irregular, temblorosa, lenta) debido a un trastorno que afecta la coordinación de las habilidades finas o la coordinación visomotora. Para muchas personas con disgrafía, sostener un bolígrafo u organizar correctamente las letras es bastante complejo, con consecuencias de una capacidad de transcripción reducida y un trastorno asociado con una destreza manual restringida.

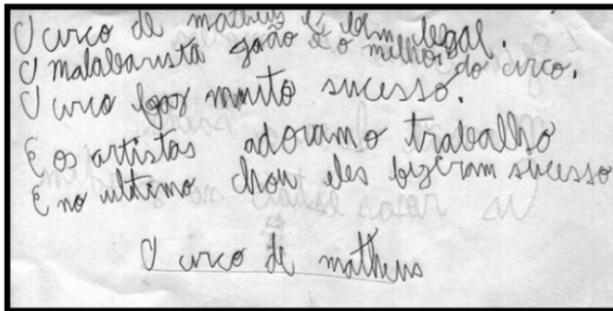
Los elementos principales y característicos de la disgrafía, que representan su esencia y naturaleza, son atribuibles principalmente tanto a los métodos de coordinación de los movimientos necesarios para poder escribir correctamente los grafemas individuales, como a los movimientos progresivos que permiten el deslizamiento del instrumento de escritura. la línea horizontal de la hoja. La coordinación de estos dos elementos es fundamental ya que, para los movimientos de escritura basta con activar la motricidad de los dedos de la mano, para los movimientos de progresión es necesaria la coordinación de la muñeca, el codo y los hombros.

Un principio igualmente importante es la orientación en el espacio gráfico en referencia a la capacidad de distinguir y reconocer las coordenadas espaciales necesarias para la escritura, como arriba/abajo y derecha/izquierda, que permiten identificar y trazar correctamente los grafemas y partir de ellos de izquierda a derecha y/o de arriba a abajo. La presión sobre el papel, el ritmo y la fluidez permiten finalmente, respectivamente, llevar la cantidad justa de energía de la mano al papel, a través del bolígrafo, y dar continuidad al gesto, evitando arrebatos de escritura sin armonía y interrupciones innecesarias. En este sentido, el siguiente listado pretende reconocer e identificar algunas propiedades de este problema, con una finalidad exclusivamente demostrativa y ejemplificativa de tales manifestaciones:

- No respetar los márgenes de la hoja;
- Espacio inadecuado entre letras/palabras (superposiciones, exceso de espacios entre letras, etc.);
- Inversiones de letras o partes de ellas;
- Proporciones incorrectas entre letras;
- Macro o micrografías/tamaños irregulares;
- Letras demasiado inclinadas;
- Cartas flotantes con respecto al pentagrama;
- Dificultad para modular la presión;
- Lentitud excesiva;
- Dirección incorrecta;
- Dificultad para conectar letras;
- Letras ilegibles.

La disgrafía se manifiesta en los niños cuando la escritura inicia su fase de personalización, aproximadamente hacia el tercer grado, y suele ser identificada por los profesores, ya que se manifiesta con mala legibilidad, lentitud, rigidez y desorganización en las formas y espacios gráficos.

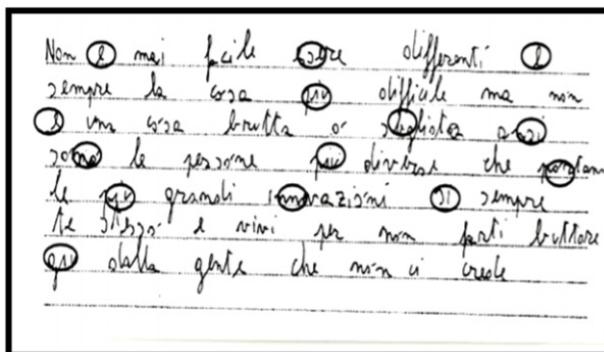
Figura 3.3. Ejemplo de escritura disgráfica donde se evidencia poca fluidez gestual, manejo problemático del papel y difícil orientación en el espacio gráfico. Fuente web



Si no se identifica, la disgrafía tiende a empeorar con el tiempo, impactando negativamente el rendimiento académico, provocando desconfianza, desmotivación y angustia emocional.

La disgrafía a veces se asocia con la disortografía que es un trastorno específico de la escritura que corresponde a la dificultad de transformar el lenguaje hablado en lenguaje escrito, caracterizado por la presencia de grafemas inexactos, adiciones, omisiones o inversiones de letras y errores gramaticales. Es un trastorno de codificación del texto escrito que se remonta a un déficit en el funcionamiento de los componentes centrales del proceso de escritura responsables de la transcodificación del lenguaje oral al lenguaje escrito. La ortografía es, de hecho, una manera a través de la cual es posible hacer que la escritura corresponda a la norma gramatical, una capacidad de respetar las reglas y convenciones de nuestra lengua, permitiendo que la pala

Figura 3.4 Ejemplo de tipos de errores posibles con el trastorno disortográfico. fuente web



La coexistencia de Disgrafía y Disortografía interfiere más profundamente en la organización de la escritura, también a nivel de sus contenidos. Todo ello provoca dificultades en el aprendizaje respecto al grupo de iguales, con posibles repercusiones a nivel psicológico, en la inclusión social y en el crecimiento personal.

Finalmente, la Discalculia se puede definir como un trastorno de las capacidades numéricas y aritméticas, que se desarrolla en niños sin déficits cognitivos ni neurológicos. Se manifiesta en el reconocimiento y denominación de símbolos numéricos, en la escritura, en la asociación del símbolo con la cantidad correspondiente y en la numeración en orden ascendente y descendente. Estas dificultades tienen importantes repercusiones en tareas más complejas como expresiones y problemas matemáticos, donde se requiere la funcionalidad simultánea de múltiples habilidades, que interfieren en el rendimiento y la falta de precisión y velocidad.

La siguiente lista tiene como finalidad indicar y rastrear algunas peculiaridades presentes en el sujeto que padece Discalculia, con una finalidad puramente demostrativa de algunas manifestaciones de dificultades en el campo de los números y del cálculo:

- Escritura de números y confusión entre símbolos matemáticos;
- Recuperación de resultados en cálculos rápidos y tablas de multiplicar;
- Cálculos y/o procedimientos de expresión;
- Cálculo algebraico;
- Geometría.

Figura 3.5. Ejemplo de posibles errores de cálculo presentes en la Discalculia. Fuente www.aid.org

$\begin{array}{r} 34 \times \\ \underline{2 =} \\ 36 \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{15 =} \\ 55 \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{3 =} \\ 621 \end{array}$	$\begin{array}{r} 322 - \\ \underline{36 =} \\ 314 \end{array}$
$\begin{array}{r} 112 - \\ \underline{18 =} \\ 106 \end{array}$	$\begin{array}{r} 2377 - \\ \underline{107 =} \\ 2200 \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 + \\ \underline{7 =} \\ 322 \end{array}$	$\begin{array}{r} 327 + \\ \underline{43 =} \\ 389 \end{array}$
	$\begin{array}{r} 225 : 5 = 50 \\ 22 \\ 2 \end{array}$		$\begin{array}{r} 1206 : 4 = 31 \\ 006 \\ 2 \end{array}$

La discalculia se diferencia de las simples dificultades de cálculo que, si bien en ocasiones presentan un perfil severo en una primera evaluación, con el tiempo pueden mostrar una completa y exhaustiva evolución y mejoría. El trastorno vinculado a la discalculia, por el contrario, no muestra mejoras significativas o no del todo exhaustivas.

Las diferentes características y peculiaridades de los sujetos con Trastornos Específicos del Aprendizaje no pueden en ningún caso limitarse al conocimiento de las dificultades estructurales. Esta condición suele ir acompañada y asociada a problemas emocionales, sociales y relacionales que, en algunos casos, producen un estado de malestar que puede exacerbar e incrementar este trastorno en el tiempo, promoviendo un círculo vicioso entre dificultades emocionales y problemas de carácter constitutivo. Una intervención educativa oportuna y precisa puede permitir la construcción de un camino formativo que pueda apuntar, por un lado, a reducir dificultades específicas y, por otro, a la maduración de niveles adecuados de autoestima y autoeficacia. El concepto de autoeficacia enfatiza particularmente la percepción subjetiva de lo que un individuo cree que es capaz de hacer, la capacidad de mantener vivo su compromiso mental y de creer profundamente que puede lograr el resultado deseado, sólo con sus propias fuerzas. Esta perspectiva parece ser particularmente importante a la hora de diseñar un camino que sea constructivo para las necesidades mostradas por los Trastornos Específicos del Aprendizaje: “Las expectativas de dominio personal tienen un efecto tanto en el inicio como en la duración de la conducta que afronta el problema. Las personas que están firmemente convencidas de su propia eficacia tienen buenas posibilidades de obtener efectos positivos si intentan afrontar una situación determinada [...] Las expectativas de eficacia determinan en qué medida y durante cuánto tiempo se mantendrán los esfuerzos, independientemente de los obstáculos y consecuencias negativas. experiencias. Cuanto mayor es la autoeficacia percibida, más enérgicos son los esfuerzos realizados. (Bandura, 2000). La intención de esta precisa descripción tiene por tanto el objetivo de resaltar la necesidad de utilizar una interpretación más amplia y global de las dificultades de aprendizaje. Detenerse a considerar únicamente las dificultades pragmáticas que encuentra el sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, descuidando por completo los aspectos emocionales, relacionales y sociales, sería absolutamente reduccionista. Ciertamente hay muchas maneras diferentes de observar y considerar una determinada condición, y la frase de Daniel Pennac “Cada alumno toca su instrumento [...] lo difícil es conocer bien a nuestros músicos

[...]” es completamente emblemática. Por lo tanto, un enfoque de enseñanza educativa debe considerar y evaluar los diferentes estilos y diferentes enfoques que se caracterizan de una materia a otra, de tal manera que se puedan desarrollar y evaluar diferentes formas en las que sea posible estructurar cursos de formación que puedan ser válidos y eficaz para cada individuo.

3.3 Garantizar la formación: herramientas compensatorias y medidas dispensatorias

Las herramientas compensatorias son mediadores que, en el proceso de construcción del conocimiento, debido a una ineficaz autonomía de ciertas habilidades básicas, juegan un papel significativo y decisivo en el campo de la enseñanza y la formación de las personas con TEA. Generalmente, estas herramientas sustituyen al sujeto en aquellas operaciones que implican algunas dificultades específicas, permitiéndole expresar sus habilidades de la forma más alta y efectiva posible. En este sentido estos elementos actúan como apoyo y refuerzo, con el objetivo de limitar los obstáculos vinculados a una condición específica, proporcionando un requisito de paridad e igualdad. Estas herramientas no pueden otorgarse indiscriminadamente, sino que se seleccionan en función del perfil de funcionamiento del individuo. El perfil generalmente se deduce tanto de la observación sistemática de los docentes como de la información presente en la certificación diagnóstica. Dada la gran variabilidad de las manifestaciones de TEA, y considerando las diferentes características de los sujetos, conviene evaluar de forma personalizada las medidas compensatorias más adecuadas para el recorrido individual, también en relación con las especificidades de las disciplinas individuales. Por tanto, las medidas compensatorias deben considerarse un factor de equidad y no un sistema para reducir el compromiso cognitivo y cognitivo del sujeto.

Por lo tanto, el término “herramientas compensatorias” subraya y destaca la necesidad, por parte de sujetos que presentan dificultades específicas en la lectura, la escritura y el proceso de cálculo, de utilizar elementos que tengan como tarea y objetivo superar algunos problemas relacionados con el aprendizaje que a menudo van acompañados de mecanismos de baja autoestima, depresión y/o comportamiento de oposición, que pueden determinar una elección de bajo perfil en comparación con las capacidades y el potencial generales del sujeto.

Estas dificultades, que se dan en personas con un coeficiente intelectual normal, suelen atribuirse a otros factores como comportamiento negligente, falta de compromiso, interés limitado y actitudes desatendidas y ausentes. Las herramientas compensatorias son elementos que suelen facilitar y ayudar al desempeño escolar requerido del individuo con TEA. Estos elementos permiten apoyar a cada persona en la realización de una actividad o tarea, compleja por el trastorno, sin facilitar ni simplificar su realización o resolución. El uso competente de la acción compensatoria puede ser decisivo en muchos casos, permitiendo que el sujeto perciba una mayor confianza en sus capacidades, disminuyendo y reduciendo los riesgos de desmotivación en el aprendizaje (Guidelines, 2011). Una muestra indicativa de las herramientas compensatorias generalmente utilizadas está representada por:

- Síntesis de voz, que transforma una tarea de lectura en una tarea de escucha;
- La grabadora, que permite al alumno o alumna tomar notas durante la lección;
- Programas de redacción de vídeos con corrector ortográfico, que permiten producir textos suficientemente correctos sin el cansancio de la relectura y la corrección simultánea de errores;
- La calculadora, que facilita las operaciones de cálculo;
- Otras herramientas menos avanzadas tecnológicamente como tablas, formularios, mapas conceptuales, etc.

Figura 3.6. Ejemplo de herramientas compensatorias



Además del uso de herramientas compensatorias, encontramos dentro del proyecto de apoyo a la educación para TEA, las medidas dispensatorias que se definen como intervenciones que permiten al sujeto no realizar determinadas tareas que, debido al trastorno, resultan especialmente agotadoras y que, al mismo tiempo, al mismo tiempo, no mejoran y enriquecen el aprendizaje. Es necesario en este caso, como en el caso de las herramientas compensatorias, considerar las peculiaridades y características de desempeño del sujeto y en qué medida una dificultad específica puede penalizar al individuo, calibrando y sopesando el tiempo adicional para completar una tarea o evaluar una reducción de material. En este sentido, no es útil que una persona con Dislexia proceda a leer un pasaje largo y complejo, ya que este ejercicio, debido al trastorno, no mejorará su rendimiento lector. El término “dispensar” contiene por tanto dos acepciones que representan, por un lado, la capacidad y posibilidad de complementar, otorgar y/o ampliar y por otro, eximir y/o liberar al sujeto de una obligación o deber, en el momento en el que existe dificultad para realizar una determinada acción. Las medidas dispensatorias también incluyen:

- Leer en voz alta;
- Contenido de las pruebas reducido o en todo caso dividido en varias partes;
- Tiempos más largos para los controles (aproximadamente 30%).

Las herramientas compensatorias y las medidas dispensatorias definen y trazan, al igual que los elementos diagnósticos, un perfil caracterizante y preciso de TEA, permitiendo así una mayor comprensión de las peculiaridades y necesidades de un sujeto que presenta esta dificultad. En algunos casos, sin embargo, no es suficiente preparar y garantizar estas herramientas para proteger y respaldar las necesidades y requisitos. Además de los problemas diagnósticos e instrumentales, a menudo surgen cuestiones complejas relacionadas con aspectos psicosociales y emocionales que no pueden subestimarse. En este sentido, es necesario pensar y planificar un enfoque que pueda ir más allá del simple uso personal de herramientas y estrategias, para involucrar globalmente todos los aspectos que pueden comprometer el equilibrio global de la asignatura. La necesidad de construir y pensar nuevos entornos, contextos y métodos de apoyo, apoyo y valorización, ampliando y ampliando la definición de compensación, podría conducir a una perspectiva que considere una visión alternativa en la optimización de todos los aspectos y peculiaridades del tema.

3.4 Nuevas perspectivas de compensación para TEA: el papel del deporte

El mundo del TEA es descrito a través de características diferentes y específicas, y al mismo tiempo, definido y reconocido a través del uso de herramientas compensatorias, que generalmente acompañan y caracterizan la vida educativa y educativa de los sujetos que presentan este tipo de problemática. De hecho, los trastornos del aprendizaje se definen como una dificultad para adquirir algunas habilidades particulares, que no permiten una total autonomía en el aprendizaje. Las herramientas compensatorias, generalmente utilizadas como apoyo al estudio, son mediadoras que, en el proceso de construcción de conocimientos, debido a una ineficaz autonomía de ciertas habilidades básicas, juegan un papel significativo y decisivo para el individuo con TEA en su camino de aprendizaje. Y aprendiendo. Estas herramientas guían al sujeto en operaciones que implican algunas dificultades específicas, permitiéndole expresar sus habilidades de la manera más alta y efectiva posible. Actúan, por tanto, como apoyo y refuerzo, con el objetivo de limitar los obstáculos vinculados a una condición específica, proporcionando una exigencia de paridad e igualdad. Por lo tanto, las herramientas de compensación tienen un papel particularmente importante en este contexto, acogen y apoyan al sujeto en sus peculiaridades, incluyendo y apoyando diferentes necesidades, requisitos y necesidades.

Sin embargo, al ampliar el campo de observación y resaltar la importancia de estos elementos, el concepto de compensación puede adquirir una dimensión y una configuración más amplia y multifacética. Extendiendo sus cualidades más allá de los aspectos pragmáticos y de definición lineal, podemos considerar que la compensación, implementada frente a las dificultades, puede ser innegablemente un elemento de apoyo que mira a la globalidad del tema, por lo tanto aplicable en diferentes campos y para diferentes características.

En este sentido podemos afirmar que los problemas en TEA no se limitan a dificultades vinculadas exclusivamente al campo de la educación y el aprendizaje, sino que estas materias presentan en ocasiones cuestiones críticas vinculadas a aspectos relacionales, emocionales y sociales que requieren, de la misma manera, ser compensado y equilibrado, para poder sustentar el tema en su complejidad.

En el ámbito de los trastornos del aprendizaje, de hecho, se han detectado y resaltado atributos particulares y peculiares que caracterizan y distinguen a los

sujetos con TEA, como alteraciones perceptivo-motoras, dificultades emocionales, problemas de conducta, trastornos de atención y dificultades en el ámbito social y relacional. habilidades, asociadas muchas veces al área emocional e interpersonal (D. Mitchell, 2008). De todo ello se desprende que estos sujetos, más allá de las características del trastorno, muestran un perfil general en el que están presentes e involucrados elementos relacionados con una condición socioemocional particular y específica. Por tanto, toda la cuestión gira en torno a una doble dirección: por un lado, la tipicidad del trastorno, por otro, los aspectos asociados, que afectan tanto a la esfera personal como a la social. Esto pone de relieve la necesidad de una perspectiva compensatoria más amplia y específica, que pueda incluir tanto la evaluación del aspecto clínico del trastorno como las consecuencias psicológicas y conductuales relacionadas.

Por tanto, si por un lado se deben identificar los aspectos que podemos definir como clínicos del TEA, que nos permiten reconocer y definir la presencia, tipicidad y gravedad del trastorno, como la Dislexia o la Discalculia, por otro lado, otros hay que estigmatizar aspectos como las dificultades emocionales y los problemas en las habilidades sociales, que si bien afectan a un ámbito diferente, acaban implicando aspectos del equilibrio global del sujeto. Naturalmente, no es posible rastrear la conexión entre estos dos componentes etiológicamente, es decir, es difícil establecer exactamente la relación causa-efecto, pero a efectos prácticos, cuando se quiere planificar una intervención formativa y educativa sobre el problema. de TEA, es útil considerar ambos.

El aspecto clave que surge de todo el tema es la necesidad de abordar el problema de TEA a través de una intervención que considere concretamente la existencia de los aspectos emocionales, relacionales y comunicacionales mediante el uso de herramientas adicionales capaces de abordar, en paralelo a las canónicas, las tema en su conjunto. Por lo tanto, en esta dinámica sería legítimo hablar de una *perspectiva compensatoria* y no de simples herramientas, amplificando la calidad de la intervención compensatoria, con el objetivo de apoyar y apoyar el tema en su complejidad e implementar una metodología real. Dado que las características presentes en los sujetos con TEA requieren acciones correctivas de reequilibrio que deben incluir intervenciones estratégicas globales y no limitarse exclusivamente al elemento lingüístico, debemos preguntarnos cómo y con qué medios es posible ampliar el espectro de la intervención. considerando una *perspectiva compensatoria* que mejor pueda adaptarse e incluir las necesidades del individuo con TEA.

Si, por un lado, consideramos la compleja realidad del TEA y, por otro, examinamos las características generales del deporte, es ciertamente plausible identificar este último como una posible y probablemente eficaz herramienta de compensación, utilizada como elemento sustancial para una completa metodología de compensación y global.

La actividad deportiva representa un componente esencial para el desarrollo físico, psicológico y social del individuo. La práctica de ejercicio físico constante y planificado es capaz de mejorar el bienestar mental del sujeto y estimular potencialidades y actitudes cruciales para su crecimiento personal y relacional (Alfermann, Stoll, 2000). La actividad motora, adecuadamente organizada y planificada, es capaz de impactar la perspectiva conductual del individuo, porque es capaz de dirigir sus estrategias organizacionales hacia el propósito y meta pretendidos.

El deporte nos enseña a evaluar objetivamente nuestros límites, redefinirlos positivamente y transformarlos en capacidades nuevas e inéditas, para que sea posible afrontar las dificultades y los problemas desde una perspectiva diferente. Es decir, cuidar tu bienestar físico y psicológico a través del deporte te permite modificar y revertir tu patrón de vida desde dentro.

Lo anterior constituye un marco conceptual que justifica plenamente el uso del deporte como herramienta y apoyo operativo, tanto en el amplio campo de las discapacidades como en otras circunstancias en las que existen dificultades individuales ligadas a algunas capacidades operativas específicas que no son equiparables a una condición de discapacidad real, como en el caso de los Trastornos Específicos del Aprendizaje y en algunas categorías de Necesidades Educativas Especiales. En esencia, se puede afirmar que el deporte, considerando sus prerrogativas, puede contribuir a apoyar una amplia gama de aspectos conductuales y psicológicos, fundamentales para el correcto desarrollo del individuo.

La práctica deportiva, esencialmente, incide en la forma en que un sujeto puede percibir el control sobre su propio desarrollo y realidad en el contexto social, dando lugar al conocimiento de poder decidir sobre sus propias acciones y medios. Esto da lugar a una mayor capacidad para gestionar contextos y circunstancias estresantes, o percibidos como tales. La actividad deportiva, por estas características, se presenta por tanto como el candidato ideal al que recurrir en la planificación y planificación de compensaciones efectivas y constructivas.

3.5 Enseñanza inclusiva para NEE: un enfoque de aula invertida

La inclusión representa un aspecto importante en el ámbito social, cultural y comunitario. Hoy podemos afirmar que la sociedad, como macrosistema, apoya e insta, dadas sus variadas y puntuadas características, a considerar y reconsiderar un modo de observación que pueda captar todos los matices y todas las dimensiones del sistema dentro del cual nos ubicamos. Esta peculiaridad de la sociedad impone y establece una profunda responsabilidad hacia quienes, por diversas causas o motivaciones, no viven de acuerdo con una pertenencia real y un vínculo efectivo con ella. Por lo tanto, todo sistema (sociedad, familia, escuela, grupo de pares) está compuesto por una pluralidad de características, definidas por una fisonomía compleja, que requieren e instan a una nueva forma de examinar y examinar cualquier forma de necesidad.

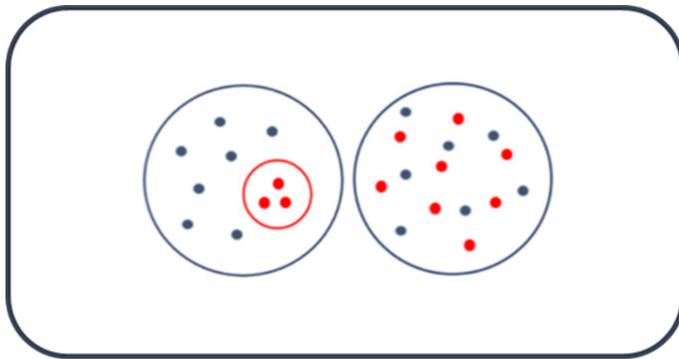
El elemento de pluralidad, aspecto fundacional de toda sociedad, que conduce a una realidad de diferencias, recuerda inevitablemente la necesidad de recurrir a un factor de *universalismo*, entendido como un bien universal válido para todos, en el que el término *inclusión* adquiere un papel fundamental. alivio del rol (Haberman, 1996). De hecho, la inclusión asume el significado de apertura, acogida y conexión, condición en la que todos los individuos experimentan un estado de justicia e igualdad de oportunidades, independientemente de la presencia de malestares y/o problemas. Moviliza naturalmente el concepto de pertenencia, por lo tanto no excluye, sino al contrario, acepta, acoge y comprende. La inclusión social considera toda forma de dificultad como un elemento intrínseco de sus mecanismos, un componente y engranaje esencial para su funcionamiento, por lo que lo que obstaculiza al sujeto constituye parte esencial de todo el proceso, no atribuible como responsabilidad absoluta y exclusiva del individuo.

El concepto de inclusión parte de un modelo de referencia en el que la sociedad es vista como una comunidad a escala humana, y este elemento debe ser considerado como el compromiso de respetar las necesidades y requerimientos de todos, organizando adecuadamente los entornos y contextos para permitir a todos participar en la vida de forma activa, adecuada y autónoma, preservando peculiaridades y características. El paralelismo con la teoría matemática de conjuntos puede ayudarnos a comprender más profundamente lo que se entiende por membresía, el significado sustancial de inclusión: la relación entre conjuntos se produce cuando un conjunto *A* está *incluido* en un conjunto *B* si cada elemento de *A* pertenece a *B*, incluso si

los elementos de los conjuntos A y B son diferentes. Este postulado permite comprender un aspecto significativo y esencial de la inclusión, ya que a través de ella un individuo puede percibirse a sí mismo como parte de un sistema, demostrando al mismo tiempo su propia unicidad.

El principio que trae consigo la inclusión completa y perfecciona el concepto de integración que se define como una serie de procesos que permiten a un individuo insertarse dentro de un contexto, como miembro de un sistema o comunidad. Sin embargo, este último mecanismo también prevé a la inversa la capacidad del sujeto para adaptarse al contexto de recepción, por lo que el riesgo, al menos teórico, es que este proceso no se complete completamente, o que la inserción sea parcial, insuficiente y agotadora.

Figura 3.7. Reproducción gráfica de las principales características de integración e inclusión



La integración puede entonces interpretarse como la colocación de un elemento dentro de un sistema, la inclusión es una condición que permite involucrar, vincular y conectar, con el objetivo de aprovechar al máximo a toda la comunidad. La transición de la integración a la inclusión perfila y establece, por tanto, un mayor compromiso y una complejidad más amplia en la organización y planificación de los contextos.

Garantizar la inclusión de cada individuo en los entornos sociales, formativos y educativos es parte de una acción básica y sustancial, ya que preserva la individualidad personal, dejando inalteradas potencialidades y métodos expresivos. En particular, en el ámbito educativo y didáctico, el concepto de inclusión representa una perspectiva válida y eficaz para abordar dificultades y problemas educativos como las Necesidades Educativas Especiales.

De hecho, la educación inclusiva se basa tanto en la formación de sujetos con Necesidades Educativas Especiales que participen e intervengan en el proyecto educativo de todos, como en compartir caminos educativos de equidad e igualdad, a través de la posibilidad de expresar capacidades y destrezas en la diversidad. La enseñanza inclusiva es un proceso que pretende transformar la educación, para poder ofrecer respuestas adecuadas a necesidades globales y variadas. La idea básica es aumentar el conocimiento de la diversidad presente en la sociedad y promover el derecho a estar en igualdad de condiciones con las personas que no presentan necesidades especiales. La concreción de este pensamiento surge de la capacidad de las instituciones educativas para recrear y redefinir las herramientas y la estructura de la metodología tradicional, interviniendo a través de modelos alternativos de formación y aprendizaje.

El aula invertida, o *flipped classroom*, puede representar un modelo de innovación e inclusión educativa ya que, a través de su revolucionaria estructura, promueve y fomenta la implicación, colaboración y participación de cada individuo, independientemente de sus capacidades y habilidades, a través de una metodología que responde a Solicitudes de formación cada vez más exigentes y complejas. La sociedad actual ha cambiado profundamente en comparación con los contextos en los que se había desarrollado anteriormente el modelo de enseñanza tradicional, por lo tanto, debería ser comprensible la oportunidad de revisar y reconsiderar su forma y sus supuestos.

La enseñanza invertida permite crear una nueva tipología de enseñanza donde el tiempo se mide de forma invertida, por lo que la fase de estudio anticipa e impide el momento de explicación y argumentación, generalmente realizado por el docente. Se caracteriza por tres fases organizativas diferentes, cada una dedicada a métodos alternativos de enseñanza y aprendizaje.

La primera fase está definida por el arreglo y disposición del material de estudio, creado por el docente para los estudiantes y consiste en la planificación y elaboración de videos sobre un tema específico. Este tema es expuesto e ilustrado a través de películas, presentaciones en Power Point o mediante el uso de programas particulares. El material didáctico, en formato digital, se sube posteriormente a la red y se pone a disposición de los estudiantes. Por lo tanto, cada estudiante tiene la oportunidad de ver y explorar los temas tratados a través de los videos antes mencionados, cada uno tendrá la oportunidad de estudiar la lección del maestro antes de que la explicación tenga lugar en clase. Este procedimiento permite asimilar el material desde casa,

en sus propios tiempos y métodos de aprendizaje, y tener una base de comprensión previa para la lección que se realizará en la escuela.

La segunda fase del *aula invertida* se desarrolla en el ámbito escolar y consiste en procesar los contenidos aprendidos. Los temas asimilados por los alumnos son ampliados y profundizados por los profesores mediante explicaciones, actividades individuales y la realización de ejercicios en grupo. El docente podrá personalizar estas actividades en función de los intereses y aptitudes del alumno, recreando un clima de inclusión y apoyo. La tarea y propósito del docente es apoyar y asistir al estudiante en el proceso de adquisición y comprensión, facilitando un papel más activo y productivo del aprendiz. El docente asume la tarea de *cuidador*, acompañando al sujeto a lo largo de la transición entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial, definido como la *zona de desarrollo próximo*. A través del concepto de zona intermedia o proximal, Vygotsky indica qué es lo que los sujetos pueden aprender a través de sus habilidades y potencialidades, aprendiendo nuevas habilidades con el apoyo de un guía. Por tanto, como educador, el docente actúa junto a sus alumnos en el desarrollo de contenidos, promoviendo el desarrollo de recursos para afrontar las dificultades y problemas.

El docente se convierte en un colíder en el proceso de aprendizaje y su función se descentraliza efectivamente a favor del alumno, quien evoluciona como parte activa de su propio crecimiento y viaje de conocimiento. El establecimiento de una relación flexible, que evite la rigidez en la complementariedad, representa un aspecto fundamental para el rendimiento académico del estudiante. Tener fe en las capacidades del individuo, establecer métodos relacionales de apoyo, discusión y ayuda mutua permite el crecimiento y maduración de un clima y contexto de acogida y comprensión, donde cada alumno pueda percibirse como una persona estimada y capaz. La percepción de competencia genera, a su vez, un deseo de participación, membresía, intercambio y conexión, de existir y ser una presencia activa en el grupo de clase.

La tercera y última fase del aula invertida está representada por la evaluación.

En la enseñanza invertida, el profesor participa constantemente en la evaluación del nivel de comprensión y capacidad de aprendizaje de los alumnos, a través de pruebas y controles realizados en clase por todo el grupo. La elaboración de las tareas realizadas y la comprensión de los temas tratados, mediante comparación y mediante ejercicios, permiten al profesor evaluar de forma continua y regular a sus alumnos, sin necesidad de establecer pruebas de verificación finales convencionales. Este tipo de procesos en el aula invertida tiene por tanto la capacidad de incorporar

la enseñanza en paralelo, a través del crecimiento del conocimiento, con la fase de evaluación, que ocurre de la mano de la ampliación de habilidades.

Las herramientas que se utilizan actualmente para evaluar a los estudiantes no nos permiten observar y comprender todas las peculiaridades del aprendizaje. El tipo de evaluación que tiene en cuenta las diferencias individuales, los caminos de aprendizaje y los avances demostrados es ciertamente inalcanzable mediante la formalidad de tareas concluyentes y esporádicas. Está claro que el modelo *de aula invertida* presenta muchas más oportunidades, en comparación con la enseñanza tradicional, para contribuir a una evaluación auténtica y eficaz: todas las actividades realizadas en clase permiten un seguimiento constante del progreso de cada alumno, viendo los conocimientos aplicados y las habilidades adquiridas. La evaluación se presenta así como un elemento de reflexión para el sujeto, quien aprende a concebir este proceso como un apoyo para una mayor comprensión de sus capacidades, de sus potencialidades y de los avances alcanzados. Este tipo de enfoque permite superar cualquier percepción de juicio, procesando el tiempo escolar y las discusiones con los profesores como una oportunidad para crecer y mejorar.

El *aula invertida*, en definitiva, deja total libertad al alumno para poder aprender en su tiempo y a su manera, respetando las necesidades de cada uno y alejándose del modelo de enseñanza tradicional. El aula invertida, a través de su estructura y metodología, consigue cubrir todas aquellas demandas docentes que surgen de situaciones complejas y multifacéticas. La sociedad actual ha cambiado profundamente y, por tanto, es comprensible el deseo de querer modificar y reconsiderar la estructura y los fundamentos de una metodología de instrucción originalmente desarrollada y utilizada. El objetivo fundamental de la educación, de la enseñanza innovadora e inclusiva, debe apuntar a la formación global del individuo, reconociendo sus necesidades y exigencias. La transmisión tradicional y lineal de información, basada en la fragmentación de conocimientos, puede desalentar el crecimiento y desarrollo de actitudes y habilidades, provocando la estabilización y estructuración de contextos donde se prevén métodos de aprendizaje unificados y estandarizados, recreando así cristalizados y excluyentes. Los procesos de aprendizaje y conocimiento, por tanto, no pueden entenderse y considerarse como elementos preestablecidos y predeterminados, sin que exista una evaluación que establezca la complejidad y diversidad de circunstancias y sistemas. Volcar el interés hacia nuevas formas de pensar la escuela y brindar una orientación alternativa para responder a nuevas y variadas necesidades sociales abre el camino hacia nuevos caminos de educabilidad y diferentes campos de investigación.

CAPÍTULO CUATRO

Nuevas tecnologías para la enseñanza inclusiva

4.1 De los principios teóricos a las nuevas perspectivas de la educación especial

El conocimiento en el ámbito del aprendizaje es, para un docente, la base sobre la que planificar la actividad docente y un requisito previo indispensable para llevar a cabo una acción docente siempre actualizada y eficaz. Cada alumno, de hecho, desarrolla su propio método de aprendizaje de diferentes maneras, con preciosas singularidades, que deben ser tenidas en cuenta para cada materia para lograr el éxito educativo mediante la provisión de un mensaje educativo que produzca aprendizaje al mismo tiempo, personalizado y universal. Los principales campos teóricos en la investigación del aprendizaje son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. El conductismo, cuyos principales autores son JB Watson, I. Pavlov, E. Thorndike y B. Skinner, ve el aprendizaje como el resultado de nuevas combinaciones entre estímulos y conductas en respuesta a los mismos estímulos. De ello se deduce que una persona que aprende es esencialmente pasiva; el docente planifica las actividades de acuerdo a los objetivos cognitivos y conductuales adaptando los contenidos a estándares fijados, evaluando el nivel de aprendizaje en los estudiantes a través de pruebas sumativas y formativas y verificando simultáneamente la validez y calidad de su actividad docente. De esta forma el profesor tiene un control total sobre su clase, estableciendo reglas y modelos de comportamiento, sin tener en cuenta por ello las características personales de cada alumno (motivación, autoestima, estilos de aprendizaje, etc.). Por el contrario, el enfoque cognitivo, apoyado por autores como C. Hull, E. Tolman, W. Kohler, KJW Crick, G.A. Miller, E. Galanter, K. Pribram, U. Neisser, considera el tema didáctico como un tema activo. parte en el proceso de aprendizaje. La enseñanza no sólo pretende transmitir contenidos, sino comprender cómo estos contenidos pueden codificarse, almacenarse y procesarse. Por lo tanto, la enseñanza cognitivista busca relacionar cada objetivo disciplinar con un nivel

particular de aprendizaje, desarrollando taxonomías, es decir, una clasificación jerárquica del aprendizaje, en la que cada nivel de procesamiento cognitivo se basa en el dominio completo del anterior y es un requisito previo para el siguiente. uno. El docente es, por tanto, quien fomenta nuevos aprendizajes, logrando que los estudiantes activen sus conocimientos previos; además, organiza estrategias encaminadas a promover en su disciplina la capacidad de aprender y organizar los contenidos del conocimiento de manera independiente y significativa. Los constructivistas (LS Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner, D. Merrill), coincidiendo con la idea de la centralidad del sujeto cognitivo que aprende, consideran el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimiento y no como un proceso de Adquirir conocimiento Conocimiento a través de estrategias claras. La actividad docente y el propio docente sustentan este proceso. Además, el aprendizaje no es una actividad personal, surge de la comunicación social e interpersonal y está conectado con la situación concreta en la que tiene lugar. El ambiente de aprendizaje, según los constructivistas, se convierte en un laboratorio en el que aprendemos a interactuar con otros, apoyando los procesos cognitivos de resolución de problemas y encontrando nuevos problemas para afrontar y superar, en un ambiente de creatividad, discusiones e intercambios de puntos de vista.

En los estudios sobre la naturaleza del aprendizaje, que siguen las teorías mencionadas anteriormente pero que aportan un aporte importante (especialmente con fines formativos y educativos), el enfoque pedagógico se centró no sólo en el estudiante sino también en las diferencias individuales, de acuerdo con la teoría del aprendizaje. Inteligencias múltiples elaboradas por H. Gardner. Según el psicólogo estadounidense, el ser humano tiene al menos ocho formas de inteligencia de diferentes grados y las combina y utiliza a su manera. Además, estos no son estáticos, sino que cambian con el tiempo como resultado de vivencias y vivencias. Por tanto, cada sujeto tiene su propio perfil intelectual que lo lleva a responder de manera diferente a estímulos matemáticos, corporales, artísticos, lingüísticos y de otro tipo. El contenido y el conocimiento se asimilan a través de formas de aprendizaje. Una variedad de estilos de aprendizaje e inteligencias debe corresponder a una variedad de estrategias de enseñanza, en un enfoque que, por lo tanto, debe estar dirigido a mejorar la diversidad de todos y facilitar el desarrollo de relaciones colaborativas e inclusivas. Las implicaciones de la teoría de Gardner, en términos de innovaciones formativas y aplicaciones educativas, son variadas y conciernen a diferentes sectores del proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, la mejora

de las diferencias individuales y la superación de los obstáculos relacionados con el aprendizaje (y no sólo) son abrazados por la pedagogía y las enseñanzas especiales, que sitúan las necesidades educativas especiales en el centro de su proceso de reflexión, con fines escolares, formativos y sociales. inclusión. La directiva ministerial del 27 de diciembre de 2012 afirma que: “El área de desventaja escolar es mucho mayor que la que se refiere explícitamente a la presencia de déficits. En cada clase hay estudiantes que presentan solicitudes de atención particular por diversas razones: desventaja social y cultural, trastornos específicos del aprendizaje y/o discapacidades específicas del desarrollo, dificultades resultantes de la falta de conocimiento de la cultura y la lengua italiana debido a diferentes grupos culturales. En el variado panorama de nuestras escuelas, la complejidad de las lecciones se vuelve cada vez más evidente. Esta área de desventaja escolar, que abarca diversas cuestiones, se denomina área de Necesidades Educativas Especiales (NEE), también conocida en inglés como Special Educational Needs (SEN). [...] Se incluyen aquí tres grandes subcategorías: la de discapacidad; el de los trastornos específicos del desarrollo y el de las desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales (por “trastornos específicos del desarrollo” entendemos, además de los trastornos específicos del aprendizaje, también los déficits en el lenguaje, las habilidades no verbales, la coordinación motora, incluyendo – debido a él origen común en la edad del desarrollo –incluidos los de atención e hiperactividad, mientras que el funcionamiento intelectual limitado puede considerarse un caso de frontera entre discapacidad y trastorno específico). Por tanto, la educación y la pedagogía especiales proporcionan respuestas adecuadas a las necesidades educativas especiales. Su especial campo de investigación está dirigido a personas que necesitan intervenciones adecuadas y personalizadas, y su tarea es promover el desarrollo del potencial humano para la autonomía, el crecimiento y la plena participación de la persona en la sociedad”.

En este sentido, conviene precisar cómo, hasta la fecha, la nueva perspectiva de la educación especial pasa por una nueva terminología, que progresivamente pasa de la discapacidad a la integración, dejando espacio a las de discapacidad e inclusión social. El desarrollo sociocultural y pedagógico conduce a una nueva visión de la discapacidad y de la “diversidad” entendida en su sentido más amplio, centrándose en las potencialidades de cada individuo. La nueva clasificación internacional (ICF, 2001) ya no se centra en la discapacidad, sino, por el contrario, en los recursos, el potencial y el bienestar de cada individuo. El nuevo concepto de

cultura educativa tiene como objetivo valorizar toda la diversidad para apoyar el proceso de desarrollo y crecimiento de cada individuo y de la comunidad (como una clase) que se enriquece a través del conocimiento y la inclusión de la heterogeneidad que vive en cuanto grupo. El objeto de la investigación es la persona, en su totalidad y en su sistema multidimensional de relaciones. El objetivo es descubrir el potencial de los individuos en su forma de afrontar el entorno vital: cada persona tiene recursos y habilidades que deben descubrirse para que pueda desarrollarse y manifestarse. Las intervenciones formativas y educativas deben diseñarse para que el sujeto adquiera conciencia de sí mismo, a través del desarrollo de sus potencialidades relativas a las dimensiones sociocognitiva, emocional y afectiva. Éste es el prerrequisito para la realización del proyecto de vida personal, entendido como la necesidad de vivir, de dar sentido a la existencia, de auto planificarse o autoelegirse de forma independiente a través de la propia identidad.

El desarrollo del propio proyecto de vida es multidimensional ya que incluye todos los aspectos de la vida del sujeto: familia, escuela, formación, educación, cultura y relaciones sociales.

La “Epistemología Especial” tiene como objetivo identificar las Necesidades Especiales mediante el desarrollo de estrategias para desarrollar el aprendizaje en vista de una escuela eficaz y procesos educativos basados en la inclusión social, evitando la creación de lugares especiales separados de los contextos vividos. Una forma de discapacidad puede incluir trastornos que afectan a diferentes áreas del desarrollo cognitivo, psicomotor o afectivo-relacional, y por ello, un método de trabajo eficaz debe incluir una serie de intervenciones y figuras formativas profesionales y competentes con el objetivo de apoyar al estudiante en su desarrollo. la realización de su proyecto de vida según un enfoque experimental, siempre dispuesto a remodelarse y adaptarse a las necesidades especiales, pero siempre preservando la coherencia con el proceso educativo y de aprendizaje de todo el grupo de pares.

A continuación se proponen algunas de las principales metodologías de enseñanza inclusiva a nivel escolar.

Uno de los principales objetivos de un enfoque de aprendizaje inclusivo implica la necesidad de garantizar que todos los estudiantes alcancen el mayor nivel posible de aprendizaje y participación social. Evidentemente, desde esta perspectiva, no es posible ignorar la valorización de la diversidad dentro del grupo, cualquiera que sea su naturaleza.

En este sentido, a continuación se muestra una tabla que muestra algunas de las metodologías docentes utilizadas para la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Carlini, 2012; Halvorsen & Nearly, 2001).

Tabla 4.1. Metodologías docentes utilizadas para la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Metodologías de enseñanza	Marcos teóricos de referencia	Aplicación en los procesos educativos de los estudiantes
Enseñanza metacognitiva	Cognitivismo	La enseñanza metacognitiva tiene como objetivo hacer que el estudiante consciente de sus procesos cognitivos, poniéndolo en el condición de controlarlos, elegirlos y mejorarlos. Para ello, el profesor puede elegir actividades con situaciones problemáticas que fomenten la discusión, el intercambio de opiniones y posibles soluciones y que estimulen la reflexión sobre los pasos a seguir para resolver el problema.
Enseñar para la inclusión	psicología Gestalt Teoría Sistémica de la Comunicación (Palo Alto) Pedagogía institucional	La enseñanza para la integración es una labor educativa centrada en la organización de elementos básicos, con el fin de apoyar los procesos de autoorganización cognitiva de los sujetos que se forman. El trasfondo del integrador se puede definir como una estructura de conexión, un contenedor de experiencias o más bien una estrategia que permite conectar y entrelazar diferentes habilidades y caminos.
Enseñanza de laboratorio	Activismo pedagógico	A través de talleres educativos, el docente actúa como facilitador y estimulador del aprendizaje y ayuda a los estudiantes a descubrir conocimientos a través del método de investigación acción. De esta manera el estudiante se convierte en un activo constructor de conocimientos, según su estilo de aprendizaje y utilizando las diferentes inteligencias que posee.

Fuente: Nuestro. Procesando

4.2 Acciones Experimentales Pedagógicas Especiales: el papel de la Educación Motriz y Deportiva en la Acción

El deporte y la actividad física tienen un valor formativo, educativo y sobre todo inclusivo para toda persona, independientemente de su edad, sexo y de la presencia o ausencia de una condición física o psíquica discapacitante. En este sentido, es cada vez más importante que sean leídos desde una perspectiva educativa para apoyar un proceso dirigido a la inclusión social de cualquier forma de diversidad, desde la discapacidad hasta las condiciones socioeconómicas del individuo. Desde esta perspectiva, la propia actividad deportiva, así como la actividad física, se convierten en una herramienta capaz tanto de estimular la educación para la inclusión como de promover una serie de múltiples beneficios sociales, psicofísicos, educativos, relacionales, etc. para aquellas categorías consideradas, en algún aspecto, “débiles”.

La perspectiva social y educativa del deporte, a nivel comunitario, ha ganado importancia desde finales de los años 90, convirtiéndose en una de las prioridades europeas en 2007 cuando el Tratado de Funcionamiento de la UE estableció que la Unión debe contribuir a la promoción de los perfiles europeos del deporte, teniendo en cuenta sus especificidades, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa (Comisión Europea, 2007).

El “deporte”, sin distinguir si es de carácter individual o colectivo, está presente en el conjunto de información que reciben a diario tanto niños, como adolescentes y adultos, como todos los procesos que se encuadran dentro de la esfera motriz.

Los nuevos modelos de investigación en educación han insistido desde hace mucho tiempo en la necesidad de una educación completa del individuo en los niveles intelectual, motor, emocional, social, físico y corporal. No es casualidad que el papel y la importancia de las ciencias del motor y del deporte, por ejemplo, en la oferta docente y formativa de las universidades anglosajonas sea ya una realidad consolidada (Mari, 2007; Farinelli, 2005).

Por tanto, los aspectos, nociones y enseñanzas del deporte deben integrarse normalmente con los artísticos, económicos y políticos en la acción educativa global con el fin de preparar a los estudiantes para que se conviertan en figuras sociales completas formadas de manera eficaz y eficiente. El deporte se refiere a un sistema de valores que es sumamente compatible con el sistema de valores de

la educación; entre ellos, por ejemplo, están la superación personal, la dialéctica del individuo y el grupo dentro del equipo, la participación en una realidad social que tiene sus propias reglas y que debe ser aprendida y aplicada posteriormente, el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Di Palma et al, 2016). El deportista opone la tranquilidad del “trabajo realizado” a la búsqueda de algo más, tanto de su cuerpo como de sus acciones; de hecho, en sus performances tiende a alcanzar las fronteras de sus posibilidades para resaltar y explorar todas las virtualidades que siente dentro de sí mismo (Altavilla, et al, 2014). ¿ No es éste uno de los principales propósitos de la educación? Educar equivale también a “sacar de...”, “llevar más lejos”, intentar ir más allá de los propios límites en un intento de superarse para superar lo que la herencia nos ha dejado, crear nuevas posibilidades, crear un nuevo hombre. La escuela del deporte puede servir como modelo de escuela *toutcourt* en este sector (Isidori, 2012; Isidori & Fraile, 2008). La formación deportiva y la formación intelectual encuentran así los mismos métodos de aplicación.

La situación clásica se presenta con la familia que constituye un ambiente para el niño diferenciado por la edad, el rango y el estatus de cada uno de sus miembros, mientras que en la escuela el niño se encuentra en un grupo de pares liderados por un adulto. Desafortunadamente, muchas veces, este grupo de pares es sólo un grupo de sujetos que no se reconocen en un grupo con vida, dinámica, estructura, evolución propia y, así, la escuela no es capaz de cumplir el papel de socialización y formación que le corresponde debe garantizar una educación completa y eficaz. El deporte, en particular el deporte de equipo, es una de las formas más eficaces de esta socialización: cada uno tiene su papel, su lugar y su función y está al servicio de todos; el individuo se sitúa en relación con los demás, actúa según los demás y su valor personal está al servicio de la comunidad; de ahí la doble preocupación de superación personal por ser un elemento activo del grupo y por servir mejor a la comunidad a la que se pertenece. Lo que acabamos de describir representa plenamente uno de los fines esenciales de la educación: desarrollar al individuo en sus componentes individuales y sociales, convertirlo en un ciudadano que tenga riqueza personal para poner al servicio de la sociedad; confirmando aún más el valor educativo inherente al deporte (Di Palma et al, 2016; Light & Dixon, 2007). Además, la práctica de un deporte debe respetar una determinada cantidad de reglas que hay que conocer y aprender a aplicar; practicar un deporte colectivo significa respetar las reglas del juego, organizar la conducta propia y la

del equipo dentro de este marco institucional cuyos límites se conocen y del que se deben explorar todas las posibilidades para saber dónde está la propia libertad. El deporte, así, en la plenitud de la perspectiva educativa, contribuye a la comprensión de la necesidad de tener una regla para toda actividad social humana y la importancia de aceptarla, aprenderla y saber aplicarla y utilizarla (Di Palma et al., 2016). A través de la actividad física y deportiva se desarrollan y establecen nuevas formas de relación, intercambio y diálogo; hasta la fecha, de hecho, formar al ser humano en su totalidad, desarrollar todas sus virtualidades, crear en él nuevas posibilidades implica que la educación motriz y el deporte sean parte integral de la educación (Di Palma & Ascione, 2020; Di Palma, Iovino & Ascione, 2019). La educación motora y el deporte no deben considerarse únicamente como condiciones para una mejor vida mental o como acciones necesarias para el buen funcionamiento del cerebro, sino que son ahora componentes formativos que deben integrarse en toda acción educativa contemporánea capaz incluso de introducir en ocasiones formas de acción educativa, propia de la pedagogía especial, capaz de desarrollar procesos inclusivos hacia clases sociales desfavorecidas (personas con discapacidad, minorías étnicas, pobres, etc.) totalmente ausentes en la educación clásica.

En este sentido, es oportuno señalar que los cambios en los estilos de vida y consumo familiar, junto con el acceso a la práctica deportiva de grupos sociales más débiles como personas mayores, discapacitados, niños, grupos pobres, etc. han iniciado una evolución real del significado del deporte cada vez más en beneficio del valor educativo, inclusivo y social, reduciendo la consideración del rendimiento deportivo competitivo únicamente. En esta perspectiva, el deporte, a partir de lo que una persona es capaz de dar o hacer, independientemente de las diferencias físicas o psicológicas con los demás, estimula la consideración de sí mismo y de su existencia, en pleno acuerdo con el supuesto de inclusión (Farinelli, 2005; Gianfagna, 2007). La dimensión social y educativa del movimiento deportivo se establece y promueve a nivel internacional para apoyar los fenómenos de integración e inclusión y va acompañada de una reconsideración del concepto de salud que lleva a entender el deporte como una pluralidad de prácticas motrices útiles para la salud. configurarlo como una estrategia educativa en las formas en que el sujeto debe vivir su tiempo libre (De Anna, 2005; 2007; Isidori & Fraile, 2008).

A nivel de organismos internacionales se han promovido numerosas declaraciones e iniciativas para reconocer y difundir el valor educativo del llamado “deporte para todos”. Entre ellos creemos que es importante recordar el Año

Europeo de la Educación a través del Deporte 2004, establecido mediante la decisión núm. 291/2003/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de febrero de 2003. Las motivaciones de esta iniciativa recuerdan el potencial educativo que las actividades deportivas pueden aportar con respecto al crecimiento y maduración de las personas y al desarrollo de la sociedad civil, también promoviendo la inclusión social de grupos marginados (Di Palma, et al., 2016; Isidori, 2012). El “deporte para todos” requiere una concepción de la actividad deportiva que la reconozca como una actividad practicada por el sujeto basada en la alta madurez de la función motora. Sin embargo, la función de la motricidad, como todas las funciones, puede manifestarse de maneras que muestren su evolución y mejora, desde las formas infantiles hasta las específicas y los gestos deportivos especializados, buscando el máximo desarrollo posible de la misma que permitan las condiciones individuales (Guiggi, 2012; Luz y Dixon, 2007).

En este sentido, la educación en la práctica deportiva representa un camino que se desarrolla en diferentes niveles, desde la educación motriz inicial hasta la introducción al deporte y su práctica especializada, en un continuo que permite a todos, sin prejuicios y distinciones de cualquier naturaleza, situarse y proceder según la madurez de la función motora (Bailey et al., 2009). Si la promoción de un “deporte para todos” tiene sus raíces en una concepción del deporte que va más allá del puramente competitivo-profesional, la práctica del deporte por parte de personas con discapacidad, o con cualquier otra forma de beneficio físico, social, económico o mental “déficit”, necesita encajar en un paradigma que sienta las bases para el reconocimiento de toda su identidad y para su inclusión social (Mari, 2007).

Se trata por tanto, en línea con la evolución del debate internacional sobre el tema, de captar los elementos que reorientan las operaciones hacia horizontes de normalización en la necesaria perspectiva de especial normalidad, situada en la base de los procesos educativos y de inclusión de las personas., a lo largo de todo el transcurso de la vida.

El ser humano, de hecho, actúa a partir de un pensamiento, una intencionalidad, y su acción se expresa a través de conductas inteligentes de adaptación a situaciones de la vida cotidiana, laboral, deportiva y de ocio (Di Palma et al., 2016). La educación motriz y deportiva, en concreto, nos permite satisfacer productivamente algunas necesidades humanas relacionadas con la experiencia de juego, el movimiento, el espíritu competitivo y la vida en grupo y en equipo. La actividad física es sin duda una herramienta fundamental para mejorar el poten-

cial residual en todos los grados de discapacidad y situaciones de “desventaja” o “diversidad” (Wilson & Clayton, 2010):

- En condiciones críticas: mejora la autonomía en el movimiento y el reconocimiento/conciencia de los datos sensoriales-perceptivos inherentes a las conductas motoras implementadas;
- En condiciones de criticidad media: facilita la adquisición de habilidades motoras elementales y su correcta utilización en la vida escolar, las relaciones y la preparación para el deporte y situaciones de la vida cotidiana;
- En condiciones levemente críticas: permite la adquisición de habilidades motoras más complejas que pueden permitir la práctica de actividades deportivas.

Además, desde los primeros años, quienes realizan actividad física habitual, desde deportes grupales o individuales, hasta juegos al aire libre o actividad físico-motriz pura, demuestran una mayor confianza en sus propias posibilidades, se ven propiciados a una mayor autoestima, facilidad para en las relaciones sociales, mayor tolerancia al estrés y tienen menos probabilidades de manifestar trastornos como ansiedad y depresión, estimulando automáticamente procesos inclusivos (De Anna, 2007; Di Palma et al, 2016). Otros estudios han demostrado cómo la práctica constante de deporte o actividad física produce efectos beneficiosos en diversas funciones que repercuten tanto a nivel inclusivo, pero sobre todo en el ámbito personal y relacional:

- Aprendizaje (Best, 2010);
- Desarrollo de áreas y funciones corticales (Hillman, Erickson & Kramer, 2008);
- Aumento de la excitación fisiológica (Murialdo, 2009);
- Rendimiento académico (Farinelli, 2005; Isidori & Fraile, 2008).

No menos importantes, especialmente para las jóvenes generaciones actuales, son los efectos producidos en el mantenimiento de la salud mental (Van Prag, 2008) y en la prevención de las enfermedades cardiovasculares, diabéticas e hipertensivas, ya presentes en los niños y muchas veces relacionadas con el sobrepeso/obesidad que aquejan a la infancia (Eisnemann, 2006; Przeweda & Dobosz, 2003). Diversos estudios en la literatura (Alesi et al, 2014; Barr & Shields, 2011) destacan cómo la práctica regular de ejercicio físico y deporte es beneficiosa para sujetos con síndrome de Down porque promueve la interacción social, la autoestima, la salud psicofísica y previene la riesgo de enfermedades crónicas (Ordóñez

et al., 2012; Andriolo et al, 2010). La realización de actividades físicas y deportivas para la persona discapacitada, o que se encuentra en situación de desventaja física, económica o social, es la exaltación de sus capacidades, aunque sean residuales, y de lo que puede hacer, en un mundo que siempre recuerda lo que no puede ser y lo que le falta. Carraro (2004), de hecho, afirma que «orientarse hacia la inclusión significa permitir que todos aquellos que se acercan a la práctica física y deportiva alcancen un nivel básico de habilidades técnicas, experimenten placer en el compromiso y el esfuerzo producido y no sean excluidos como “menos adecuados” En este sentido, la introducción en la práctica física y/o deportiva de sujetos que presenten problemas intelectuales y/o psíquicos, relacionales, sociales, etc. críticos, tiene como objetivo promover su integración social, su inclusión, su autoestima y prevenir el riesgo de aparición de enfermedades crónico-degenerativas y mejorar la calidad de vida.

Lo analizado pone de relieve así la importancia de promover la actividad física y deportiva también en el contexto escolar, en cualquier nivel, de modo que se persiga el objetivo inclusivo hacia quienes se caracterizan por la solicitud, implícita o explícita, de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En este sentido, se resumirán los beneficios de una acción educativa realizada a través de la actividad física y el deporte que también puede desarrollarse en el contexto escolar tanto para el alumnado con discapacidad como para aquellos con Trastornos Específicos del Aprendizaje.

En el caso de las personas con discapacidad, especialmente si son estudiantes, la práctica deportiva ha adquirido un papel cada vez más importante en su gestión, porque puede potencialmente contribuir de manera incisiva a su inclusión o reintegración en la comunidad, es decir, en el grupo de clase y en el sistema escolar. (Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Misener & Darcy, 2014; Tafuri et al, 2017).

A través de la experiencia deportiva, cuando una persona con discapacidad interactúa con el mundo exterior, tiene la oportunidad de descubrir una colaboración sana, que va más allá del beneficio personal, y es capaz de saborear la alegría de las relaciones humanas. Dentro del mundo deportivo, las interacciones que se establecen son, de hecho, múltiples y de diferente tipo, por ejemplo, entras en contacto con el entrenador, con tus compañeros, en el caso de los deportes de equipo, y con tus oponentes. Este complejo panorama de conexiones permite al sujeto experimentar una amplia gama de sentimientos y emociones, gestionar

posibles conflictos relacionales y aprender a adaptar la relación en función de las personas con las que interactúa. En las relaciones interpersonales se reconoce al sujeto unas metas y un rol específico, potenciando así el proceso de construcción de su identidad personal (Di Palma, Raiola, Tafuri, 2016; Guiggi, 2012; Hodge, Lieberman & Murata, 2012).

El deporte representa un elemento fundamental a nivel emocional, social e inclusivo, constituido por un entorno multidimensional, dinámico y lúdico adecuado para intensificar la conciencia de uno mismo y del propio cuerpo. Todo ello caracteriza también a este sector como una excelente herramienta para la integración de minorías y grupos en riesgo de marginación social. La integración y la inclusión son los objetivos, el deporte es el vehículo, porque asigna a cada persona un rol preciso en un contexto colectivo, como es el escolar, y consigue derribar las barreras y muros que se crean en el exterior, porque en el deporte todos son lo mismo. En concreto, existen características intrínsecas en la actividad deportiva que determinan y estimulan positivamente el valor inclusivo de este sector (Beyer, Flores, Vargas-Tonsing, 2009; Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Farinelli, 2005; Light, Dixon, 2007; Russo, 2004; Tafuri et al, 2017):

- Fidelización deportiva. Los profesionales, a todos los niveles, los clubes deportivos y otros operadores del mundo del deporte deben comportarse según los principios de lealtad y corrección deportiva y cooperar activamente para la promoción de una convivencia civil, social y cultural, además de deportiva.
- Respeto. En el deporte es necesario abstenerse de cualquier conducta que pueda dañar la integridad física así como la dignidad moral del adversario en los partidos y competiciones deportivas. También es necesario implementar iniciativas para sensibilizar al público en los eventos deportivos sobre el respeto a los atletas, los equipos y sus seguidores.
- Cultura deportiva. El lenguaje del deporte es universal, trasciende fronteras, idiomas, religiones e ideologías y tiene la capacidad de unir a las personas, creando puentes y fomentando el diálogo y la aceptación.
- Respeto a las reglas comunes. El deporte se caracteriza por tener las mismas reglas para todos sin importar la etnia y cultura del individuo; representa un terreno neutral de discusión capaz de poner a todos al mismo nivel. Aprender desde temprana edad a aceptar las reglas comunes del juego tiene un alto valor educativo y formativo hacia la aceptación y la inclusión.

- No violencia. El mundo del deporte rechaza la violencia física y verbal contrarrestando conductas o declaraciones que de alguna manera la determinen o inciten, limitando así la aparición de expresiones excluyentes.
- Potenciación de la diversidad y la singularidad. En el deporte, las diferencias naturales de origen, color, idioma y cultura son fundamentales para crecer y enriquecer al individuo. En el juego existen diversidad de roles y características; el equipo ganador nace de la combinación adecuada. El espíritu de equipo promueve la cohesión realzando positivamente la singularidad de cada persona.

En lo que respecta a los jóvenes y estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje, a menudo encuentran dificultades para socializar dentro de un grupo de pares, así como en la coordinación motriz: por lo tanto, es muy importante crear condiciones para que puedan vivir experiencias positivas y socializadoras en contextos que extracurriculares y en grupos como deportes.

Un problema que, sin embargo, perjudica a los niños con TEA es el hecho de que la práctica de deporte requiere la intervención directa del sistema de atención, la coordinación motora, el control postural y otros aspectos que suelen ser deficientes en estos individuos (Jelle). Vuijk et al, 2011; Razuk y Barela, 2014; Westendorp et al, 2011). Aunque esto pueda llevar a pensar que la realización de una actividad deportiva podría ser una experiencia altamente infructuosa y contraproducente para un niño que padece TEA, es importante tener en cuenta dos factores fundamentales:

- Las características específicas de estas personas pueden representar recursos únicos y útiles para hacerlas destacar en las disciplinas deportivas;
- El potencial natural educativo, social e inclusivo del deporte del que podrían beneficiarse estos estudiantes.

Respecto al primer factor, las personas con TEA suelen tener fácilmente una visión global, una percepción global y son capaces de “leer” las situaciones de forma más amplia. Razonan dinámicamente, creando conexiones inusuales que a otros les resulta difícil desarrollar y tienen una capacidad analítica que se basa en perspectivas diferentes a las tradicionales que les llevan a abordar las “tareas” con enfoques y métodos diferentes. Además, su método de aprendizaje suele ser multidimensional, lo que hace uso de todos los sentidos y les lleva a procesar la información de forma global y no secuencial. También son creativos y desarrollan fácilmente nuevas ideas y soluciones; esto les permite expresar mejor su potencial en un contexto dinámico

y en constante cambio, como el que se materializa durante las actividades deportivas (Cornoldi, 2007; Ghidoni, Genovese & Guaraldi, 2015; Smith et al, 2015). Atletas disléxicos como el boxeador y campeón de peso pesado Muhammad Ali, los grandes jugadores de baloncesto Michael Jordan y Magic Johnson, el campeón de remo Steve Redgrave representan ejemplos concretos de lo analizado.

La posibilidad de éxito a través del deporte para los niños con TEA es un aspecto muy importante en términos de crecimiento de la autoestima dado que, en contextos escolares, lamentablemente están acostumbrados a ver en los ojos de sus profesores la desconfianza hacia su capacidad y poder “hacer algo bien” es una venganza cuyo valor no se puede cuantificar. Además, en lo que respecta al segundo factor analizado, el deporte, por sus características naturales, desempeña un papel social fundamental, representando una herramienta educativa y un extraordinario catalizador de valores universales positivos. El deporte es, de hecho, un vehículo de inclusión, participación y agregación social, especialmente hacia sujetos que en otros contextos sociales, como escuelas y universidades, demuestran dificultades (Bailey, 2005; Di Palma, Ascione & Peluso Cassese, 2017; Di Palma et al, 2016; Peluso Cassese, Di Palma & Tafuri, 2017). Precisamente por ello, se plantea la hipótesis de que para los estudiantes con TEA la práctica de actividad deportiva, independientemente de la posibilidad de consolidarse en niveles muy altos, puede ser una herramienta de apoyo eficaz para el desarrollo de la autoestima, la autonomía y las habilidades interpersonales. estas materias, requisitos indispensables para la consiguiente mejora de las habilidades de enseñanza aprendizaje incluso en contextos escolares y universitarios.

A partir de los principios claves del deporte como fenómeno de enseñanza y pedagogía inclusiva, resultan de fundamental importancia en este sector quienes cumplen el rol de educadores en el proceso de formación; por lo tanto, es necesario garantizar que todos los sujetos que desempeñan este rol de responsabilidad estén bien capacitados y calificados (Mari, 2007; Tafuri et al, 2017).

4.3 Innovar en la enseñanza: experimentar en los procesos educativos

Las reformas nacionales, el Proceso de Bolonia y la Estrategia Europa 2020 han cambiado sustancialmente el modelo de formación tanto a nivel escolar como universitario, proyectando este último hacia enfoques docentes innovadores,

centrados principalmente en el estudiante, en los resultados del aprendizaje y en el uso de las nuevas tecnologías. Existe un amplio consenso, tanto a nivel nacional como internacional, sobre la necesidad de mejorar la oferta formativa haciéndola accesible, amplia y diversificada. En los últimos años, el tema de la innovación docente ha cobrado un papel central en el cambio que afecta los procesos de producción y difusión del conocimiento; El aprendizaje y la enseñanza son la *misión central* de las instituciones educativas en todos los niveles educativos.

De hecho, el sistema educativo, en particular el universitario, está llamado a redefinirse, gracias a la contribución de Sectores Disciplinarios específicos: 11/D1 Pedagogía e Historia de la Pedagogía y 11/D2 Didáctica, Pedagogía Especial e Investigación Educativa. – su identidad y su misión de ofrecer respuestas adecuadas en términos de organización, contenidos y metodologías a las nuevas necesidades y capacidades que demanda el mundo escolar, laboral y la sociedad global. Experiencias participativas y *centradas en el alumno* (Salomoni, Sancasani, 2018); concepto amplio que se refiere, entre otras cosas, a formas de aprendizaje activo, enseñanza participativa y enseñanza apoyada en tecnologías digitales.

En este sentido, recordamos los 10 principios que según la Unión Europea son la base de la innovación educativa (EFFECT, 2019):

1. *La experiencia de aprendizaje en educación nutre y permite el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos activos y responsables, pensadores críticos, solucionadores de problemas y predispuestos al aprendizaje permanente* (adquisición de habilidades útiles para vivir y aprender en un mundo cambiante);
2. *El aprendizaje y la enseñanza están centrados en el alumno* (oferta de oportunidades de aprendizaje adaptadas a diferentes necesidades y habilidades; aprendizaje mutuo entre estudiantes y profesores; estudiante responsable e involucrado activamente en la experiencia de aprendizaje);
3. *El aprendizaje y la enseñanza son parte integral del propósito, misión y estrategia de las instituciones universitarias* (la misión debe reflejar el propósito educativo y los valores de la institución para mejorar el impacto y la sostenibilidad);
4. *La gobernanza escolar promueve y orienta activamente la mejora del aprendizaje y la enseñanza;*
5. *El aprendizaje-enseñanza es un proceso colaborativo y colegiado que involucra a toda la universidad, la escuela, los estudiantes, el personal adminis-*

- trativo y técnico y la comunidad en general (fomento de la responsabilidad social a través de la participación de todos);*
6. *El aprendizaje, la enseñanza y la investigación están interconectados y se enriquecen mutuamente (estimulación de la innovación y la creatividad de nuevos conocimientos);*
 7. *La docencia es el corazón de la práctica académica (respetada y reconocida como una actividad profesional y cualificadora promovida activamente a través de la contratación, el desarrollo profesional y un sistema de recompensas);*
 8. *La comunidad explora y selecciona activamente una variedad de enfoques para el aprendizaje y la enseñanza que respetan la diversidad de estudiantes, partes interesadas y disciplinas (la oferta educativa aborda la diversidad de estudiantes, disciplinas, objetivos y resultados de aprendizaje);*
 9. *(financiación, liderazgo distribuido, responsabilidades claras) para apoyar y permitir un mejor aprendizaje y enseñanza;*
 10. *El aseguramiento de la calidad institucional desarrolla procesos flexibles y adecuados para evaluar la calidad de la experiencia de aprendizaje (promueve una cultura que involucra a toda la comunidad universitaria).*

A partir de estos supuestos, se esbozan los puntos clave sobre los que debe sustentarse un proceso eficaz de innovación educativa en los contextos de *formación formal* (sistemas escolares y universitarios), pero también en los de *formación informal*, como el deportivo.

Promoción de formas de aprendizaje centrado en el estudiante (Student-centred learning)

¿Qué significa poner al estudiante en el centro y crear una enseñanza centrada en el estudiante? Una gran cantidad de literatura ha demostrado que los estudiantes aprenden de manera diferente y con diferentes resultados y que sólo a través de una enseñanza flexible y experiencias de aprendizaje personalizadas es posible garantizar una formación centrada en el estudiante con sus especificidades. En el contexto del proceso de Bolonia, el aprendizaje centrado en el estudiante se ha definido como un enfoque que reemplaza los modelos educativos puramente transmisivos con una perspectiva basada en itinerarios de aprendizaje personalizados, flexibles y de alta calidad que tienen en cuenta los entornos individuales. Se trata de un cambio de paradigma que ha llevado a la revisión de todos los aspectos

que contribuyen a la organización de las experiencias de aprendizaje y enseñanza (Sursock, Smidt, 2010). Los enfoques que se enmarcan dentro de la enseñanza centrada en el estudiante entienden al estudiante no como un usuario, sino como un co-constructor de su propio camino educativo con miras a valorar el potencial y los recursos individuales (Gover, Loukkola, Peterbauer, 2019). En línea con estos supuestos teóricos, la parte práctica aprovecha formas de aprendizaje basadas en *metodologías de aprendizaje basadas en la investigación (research-based)* y la *indagación por problemas (inquiry-problem-based)*, capaces de promover la comprensión y la implicación activa de los estudiantes y promover valiosas habilidades profesionales y transversales como la capacidad crítica pensamiento y resolución creativa de problemas. Recientemente se ha demostrado que existe un vínculo claro entre el aprendizaje centrado en el estudiante y el logro de la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Gobernador, Loukkola, Peterbauer, 2019). En otras palabras, poner al estudiante en el centro significa redefinir la relación estudiante-maestro y enfatizar el valor del aprendizaje y la enseñanza, en lugar del solo resultado (Christersson et al, 2019).

Adopción y uso efectivo de recursos digitales

Si bien hasta ahora las tecnologías digitales se han utilizado para emular formas tradicionales de interacción profesor-alumno y no para explorar su potencial, hoy representan una dimensión clave de la innovación educativa y las universidades juegan un papel clave en la transformación digital de la sociedad, estando a la vanguardia. trabajadores de línea comprometidos en abordar la necesidad de desarrollar habilidades adecuadas (Jorgensen, 2019; Laurillard, 2014). Las innovaciones tecnológicas están cambiando los modos, formas y contenedores del conocimiento, elementos que requieren una reflexión profunda sobre los sistemas pedagógicos y didácticos. En la literatura es cada vez más relevante la referencia a la relación entre las nuevas generaciones, las tecnologías y las redes sociales; hablamos de *Nativos Digitales* (Premsky, 2001), *Generación Yo* (Twenge, 2013), *Millennials* (Howe & Strauss, 2000), *iGeneration* (Rosen, 2010). El florecimiento de las denominaciones se refiere al desafío educativo de responder también en términos de formación con herramientas adecuadas a los métodos de aprendizaje y comunicación de las nuevas generaciones. La OCDE (2011) define *la lectura digital* como habilidades de ciudadanía digital y las enmarca como *resultados de aprendizaje* que deben lograrse en áreas de formación a través de un proceso de

internalización de habilidades y desarrollo de actitudes y procesos interpretativos hacia lo digital. El uso de las TIC en la enseñanza enriquece las estrategias desde el punto de vista de la multimodalidad, la flexibilidad y la personalización, especialmente cuando se pretenden como ayudas técnicas y didácticas que ayuden a facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje (TEA) y para llenar vacíos físicos y cognitivos. Algunas tecnologías se adaptan especialmente a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, ofreciéndose como herramientas compensatorias que les permiten adquirir cada vez mayor autonomía en el desempeño de las actividades educativas y ser participantes activos en la vida universitaria. Como subrayan las Directrices CNUDD 2014: “en un entorno de aprendizaje como el universitario, adquieren particular importancia las ayudas que apoyan al estudiante en las actividades diarias vinculadas a la enseñanza (uso de lecciones y estudio individual), así como en el acceso a la información. Entre otros: síntesis de voz, reconocimiento de voz, interfaz de voz, software de predicción de palabras, emuladores de sistemas de señalización, teclados ampliados, punteros oculares, lupas de vídeo por hardware y software”.

En términos generales, lo que pretendemos afirmar es que el uso de las tecnologías digitales predispone a la enseñanza a ser inclusiva y a concretar sus objetivos formativos en la dirección del desarrollo de *habilidades blandas* (Kaleta, Skibba & Joosten, 2007). En este marco, el concepto de *blended learning* se adapta bien a los contextos de formación y enseñanza continua que, al presentar diferentes niveles de complejidad, requieren soluciones cada vez más flexibles y abiertas (Garrison & Vaughan, 2008). Estas soluciones pueden promoverse mediante el uso de una amplia gama de herramientas tecnológicas y aplicaciones Web 2.0, así como mediante el uso de métodos y estrategias de enseñanza mayoritariamente inductivos y diversificados. En un contexto semipresencial, se favorecen los caminos de aprendizaje interactivos, donde la colaboración entre pares cara a cara y a distancia es fundamental en la producción de conocimiento procesado activamente, a partir de la resolución de situaciones problemáticas. El tema del desarrollo y el intercambio de recursos didácticos digitales y la aplicación de *metodologías de aprendizaje semipresencial*, que también incluyen la provisión de procesos *MOOC*, está bien conectado con el uso de herramientas de apoyo, las APP, que también crean las condiciones para la interacción en tiempo real. mecanismos entre estudiantes y docentes, favoreciendo mecanismos de comunicación

comunes a los millennials. La transición que pretendemos fomentar es la de Apps para la enseñanza a Apps para la enseñanza.

marco “*Pedagogía-Espacio-Tecnología*” (PST), según el cual el uso efectivo de la tecnología en los procesos de aprendizaje debe enmarcarse en un marco más amplio y un enfoque pedagógico más coherente que también tenga en cuenta la construcción de entornos de aprendizaje (Salomoni, Sancassani, 2018).

El paradigma formativo que subyace a la revolución digital en la educación incluye también el uso de material de apoyo que puede ser utilizado en modalidad e-learning, tanto a través de ordenadores personales como de sistemas móviles (sistema *BYOD*). El uso de políticas basadas en *BYOD* está expresamente promovido por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación para un nuevo posicionamiento del sistema formativo en la era digital; El objetivo es promover una enseñanza innovadora basada en la integración de los dispositivos electrónicos personales de estudiantes y profesores (ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes) que puedan favorecer el desarrollo de habilidades digitales. La elección de utilizar plataformas para compartir diapositivas y archivos con acceso simple y universal desde cualquier dispositivo, como *Google Suite for Education*, responde eficazmente a las formas en que los estudiantes lo utilizan y proporciona servicios en la nube, como correo electrónico, almacenamiento de datos y la mesa de servicio. Compartir materiales didácticos se vuelve así más rápido gracias a los correos electrónicos, la mensajería y los métodos de acceso a los repositorios universitarios que albergan materiales digitales de referencia docente.

La transformación digital todavía afecta a las formas en que la institución se comunica con sus estudiantes y con el mundo exterior; En este sentido, las formas de comunicación directa son innovadoras, como la creación de *WEB Televisión* que ofrece servicios de información vía web en tecnología streaming para grabar y enviar servicios periodísticos, entrevistas y boletines de noticias, crear y enviar video lecciones, publicitar eventos. también con la participación de los estudiantes. Destacamos la oportunidad de experimentar con lecciones interactivas a través de páginas dedicadas en las principales redes sociales que permiten a los estudiantes seguir las lecciones en transmisión en vivo.

La formación pedagógica del profesorado

Uno de los objetivos programáticos de la innovación docente es el desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes, como lo destacan las Recomendaciones del

Informe del (*High Level Group on the Modernisation of Higher Education*) Grupo de Alto Nivel sobre la Modernización de la Educación Superior, en el que la formación pedagógica certificada representa un objetivo clave de la formación profesional de docentes para 2020. De acuerdo con los (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*) Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en la Educación Superior Europea, el proceso de mejora de las prácticas docentes generalizadas confiere actualmente al docente un papel más amplio y participativo que también lo considera un “diseñador y líder de experiencias de aprendizaje de calidad”. También dentro del proyecto EFFECT, la formación pedagógica del personal docente es parte integral del enfoque estratégico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario y representa uno de los motores fundamentales del cambio. Los docentes, como guías y facilitadores de la renovación de la enseñanza, representan el corazón del proceso que se basa principalmente en la motivación personal e institucional, en la voluntad de involucrarse en procesos crítico-reflexivos. El documento del CRUI destaca algunas buenas prácticas que en esta dirección han favorecido el desarrollo de habilidades pedagógicas de los docentes y que serán implementadas en el Proyecto:

- *cursos y programas cortos para introducir* habilidades docentes (por ejemplo, Oxford, Imperial College London, EPFL);
- *cursos de actualización/en profundidad* en los que los profesores presentan experimentos con enfoques y herramientas llevados a cabo en los cursos (por ejemplo, eventos Meet&Eat de TU Delft, almuerzos pedagógicos de EPFL);
- programas de formación certificados (por ejemplo, PG Cert ULT del Imperial College London, TUM de la Technische Universität München);
- *comunidades de práctica* (por ejemplo, Digital Teaching Innovation Forum de Oxford, Labs – comunidades virtuales de Oxford);
- *MOOC dirigidos a profesores*.

En referencia a estos últimos puntos, y por tanto a la formación tecnológica de los docentes, se destaca la necesidad de prepararlos no sólo para el uso de las tecnologías, sino para la definición de nuevos entornos docentes que integren nuevos escenarios, nuevas metodologías y tecnologías. No se trata, por tanto, de formación técnica y de simple promoción de las TIC, sino de fomentar la adquisición de conocimientos complejos que permitan la creación de modelos tecno-

lógicos de tipo infusión, es decir, orientados a penetrar e impregnar los procesos de *enseñanza*. En la perspectiva de un cambio paradigmático, las tecnologías no representan exclusivamente una posibilidad, sino la realidad en la que se insertan quienes aprenden y quienes enseñan. Un modelo de formación de referencia en el marco planteado es el TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) desarrollado por Mishra y Koehler que destaca la necesidad de preparar una formación docente en la que se aborden de forma integrada los conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para la definición de una enseñanza eficaz. El conjunto de formación según este modelo tiene como objetivo conectar conocimientos y habilidades en las siguientes áreas:

- formas de representar conceptos a través de tecnologías;
- enfoque pedagógico constructivista de la enseñanza;
- identificación de cuestiones críticas en los procesos de aprendizaje individuales y elección de tecnologías adecuadas a las necesidades educativas;
- uso de las tecnologías para intervenir en las teorías epistemológicas y crear otras nuevas.

En cuanto al impacto del uso de la tecnología en la calidad del aprendizaje, un elemento digno de mención se refiere al papel de los docentes tanto en términos de interacciones docentes como de estrategias de uso de la tecnología. Se prevén diferentes escenarios de enseñanza si, por ejemplo, el uso de la tecnología es complementario o sustitutivo de la enseñanza tradicional; y si se sitúa en contextos de aprendizaje colaborativo o no. Visto lo dicho, es ineludible iniciar una reflexión sobre la formación docente: el papel desempeñado por los docentes en el cambio digital de las escuelas no es un elemento neutro ya que el proceso de enseñanza es ante todo un proceso comunicativo/lingüístico vinculado “por un vínculo de interdependencia al menos con una tecnología (analógica, digital) [...] los sonidos, las imágenes, las películas, las redes sociales se convierten así en la sintaxis sobre la que basar la posibilidad de enseñanza-aprendizaje”. De ello se desprende que el desarrollo y la actualización profesional pueden identificarse como elementos claves de la transformación de la identidad pedagógica de la escuela, más aún si apuntan a construir una profesionalidad docente menos monolítica y alejada de un enfoque de transmisión. Según el Informe TALIS 2013, la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes representan valiosas oportunidades para adquirir habilidades que les permitan abordar adecuadamente los cambios y las cuestiones críticas de los sistemas escolares. Actuar dentro de la escuela mediante

la inclusión de herramientas tecnológicas no es suficiente, el paso esencial para difundir una cultura digital es que sea internalizada e implementada de manera profesional por los docentes. En definitiva, el conjunto de competencias que hoy se exigen a un buen docente se caracterizan ciertamente por su carácter digital, pero se expresan cualitativamente gracias a la capacidad del docente para llevar a cabo la enseñanza apoyada en elecciones conscientes, en modelos teóricos y en metodologías adecuadas para guiar el uso de las tecnologías. en contextos de formación.

CAPÍTULO CINCO

Formación Docente en Procesos de Inclusión

5.1 Los conceptos de competencia e inclusión en el contexto de los procesos educativos

El paradigma de la inclusión escolar, que se estableció decisivamente a partir de los años 1990, ha prestado atención a las necesidades de todos los estudiantes, sin excepción, respecto del derecho a la participación activa en la vida social y al desarrollo de sus potencialidades con miras al éxito educativo. Numerosas disposiciones legislativas internacionales y nacionales indican esta dirección de significado. Para responder a la complejidad sistémica del contexto educativo actual, emerge cada vez más la creencia de que el docente necesita recurrir a múltiples habilidades, pero sobre todo a una meta-habilidad que funcione como un rasgo de unión para todas las demás, traducible a Actitudes intencionalmente inclusivas en la implementación de estrategias educativas.

¿Cómo puede el docente curricular acoger y rechazar una perspectiva inclusiva e incluso adquirir competencia inclusiva como marcador de sus acciones? Para interpretar las competencias del docente de forma inclusiva se necesitan coordenadas de referencia: es necesario adquirir conciencia de que el tema no concierne exclusivamente al ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales sino que abarca (debe abarcar) transversalmente todos los sectores educativos y formativos; urge adoptar la visión de una Pedagogía Inclusiva que no se limite a la Pedagogía Especial y que sea compartida en la comunidad escolar. Es necesario entonces ser capaces de implementar formas de liderazgo para el aprendizaje inclusivo sustentados en evidencia y sustentados en un pensamiento reflexivo que oriente las acciones educativas en un sentido inclusivo y democrático. Sin embargo, en el fondo debe quedar la conciencia de que se trata de un camino difícil de recorrer ya que, para crear una escuela inclusiva, se deben cumplir muchas condiciones. A partir de una mirada general a los dos temas centrales de competencias e inclusión y a algunos modelos de educación inclusiva y propuestas de perfiles docentes inclusivos, la con-

tribución se centra en esbozar las características de un posible perfil docente (de cualquier orden y nivel escolar) que, para expresar su experiencia, necesita cursos de formación profesional de calidad para implementar buenas prácticas para la difusión de una cultura de inclusión. El aporte busca sugerir posibles vías de investigación adicionales para desarrollar una acción inclusiva competente del docente curricular, para crear esa disposición hacia una ética de la inclusión, una defensa de la inclusión (*advocacy for inclusion*) como acción de desarrollo sostenible.

El constructo de inclusión junto con el de habilidades constituye una piedra angular del debate pedagógico actual. Ambos conceptos han pasado por contextos históricos y han asumido diferentes significados y declinaciones, pero pueden estar unidos no sólo por una alta polisemia, sino también por un esfuerzo común por ofrecer marcos de significado a raíz de las tensiones opuestas que los generaron, más allá de retórica. Por un lado, el modelo de individualismo metodológico (Franceschini, 2018) que privilegiaba las habilidades en términos de desempeño individual como adherencia a estándares de referencia, con miras a la eficiencia y la rendición de cuentas y los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad según la perspectiva de enseñanzas especiales diferentes. del convencional. Por otro lado, las investigaciones internacionales también han revelado una tendencia contraria: el desarrollo de un modelo de habilidades orientado a la mejora y eficacia educativa (Scheerens, 2018), la rendición de cuentas inteligente (O'Neill, 2013), así como la progresiva afirmación de la concepto de inclusión en lugar del de integración como «un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los educandos»¹ (UNESCO, 2017, p. 13).

El constructo de habilidades, difundido desde los años 1970 en el ámbito laboral y formativo, ha suscitado una reflexión sobre la centralidad del conocimiento disciplinar y ha transformado las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (Benadusi, Molina, 2018; Capperucci, 2011; Capperucci et al., 2016; Chiappetta, Cayola, Ciraci, 2013; Ciraci, 2019; Margiotta, 2012) y promovió un uso autónomo y consciente del conocimiento y del conocimiento práctico que puede ser utilizado en diversos contextos para salvar las distancias entre las dos formas de saber y saber hacer (Dovigo en Dovigo et al. 2016). Ha producido un cambio: no se trata sólo de utilizar el conocimiento en la práctica, sino también de pensar cómo y por qué se adquiere, cómo se utiliza de forma autónoma y cómo se transforma en buenas prácticas activando la dimensión metacognitiva y reflexiva (Chiappetta, Cayola, Ciraci, 2013).

Para Philippe Perrenoud, la competencia es la «capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos para afrontar un determinado tipo de situaciones» (Perrenoud, 2002, p. 14); para Michele Pellerey (2011) es la capacidad de abordar tareas logrando orquestrar los recursos internos y externos.

El concepto de competencia está hoy consolidado y compartido en el escenario europeo y sigue siendo un tema central en las políticas educativas, como se desprende de la Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, Unión 2006) y en la nueva Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018.

Las ocho competencias clave se consideran esenciales para ser ciudadanos del mundo y de la sociedad del conocimiento; todo el mundo lo necesita para su realización y desarrollo profesional. En la Recomendación sobre el Marco Europeo de Cualificaciones y Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes: es «la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, habilidades y capacidades personales, sociales y/o metodológicos, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y/o personal» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea 2008).

El tema de la inclusión también ha sufrido una reorientación en el pensamiento pedagógico –en Italia antes que en otros países– con la transición de un enfoque médico-diagnóstico a uno biopsicológico/educativo (Bocci en Isidori, 2019). Hemos asistido a un proceso de progresiva conciencia cultural hacia la inclusión, todavía en continua evolución (Zappaterra, 2010) que ha recorrido un camino desde la fase de inclusión del alumnado con discapacidad (en la primera mitad del siglo XX) y luego también de integración de alumnos con necesidades especiales en el contexto del aula (en la década de 1970) al de inclusión en el que las oportunidades de aprendizaje están disponibles para todos con adaptaciones funcionales para ayudar a todos a alcanzar el éxito educativo (Calvani et al., 2017). El objetivo es crear una nueva cultura (Ferrara, 2016), transformando los sistemas educativos y las prácticas docentes para satisfacer diferentes necesidades de formación, identificando las posibilidades reales de educabilidad de cada individuo (Caldin en Margiotta, 2011) y ofreciendo oportunidades de aprendizaje al alcance de todos. (Ainscow, 2005; D'Alonzo et al., 2015; Florian, Linklater, 2010; Isidori, 2019).

Para que la diversidad de todos se convierta en una condición normal en la sociedad y en la escuela, como afirma Pavone (2012), es necesario intervenir en los contex-

tos que deben adaptarse al individuo y no al revés (Cottini, 2014; D'Alessio, 2011). En otras palabras, no se trata de *«incluir a los estudiantes en la clase, reemplazando así sólo el término integración por uno más atractivo, sino de hacer que los contextos, los métodos y las actitudes sean inclusivos para todos»* (Cottini, 2016, p. 33). Desarrollar políticas inclusivas significa reconocer que las dificultades se encuentran en aspectos del sistema educativo, en el contexto de aprendizaje, en cómo se organiza, en las formas y estrategias de enseñanza implementadas, en los procesos de evaluación. Esta perspectiva realmente puede representar una forma de promover una escuela de las diferencias en la que la diversidad de todos sea considerada como una condición de partida a tener en cuenta para construir entornos capaces de acoger a todos, como lo respalda el Índice para la Inclusión (Index for Inclusion) (Booth et al., 2002), un recurso para apoyar el desarrollo de las escuelas de manera inclusiva. La inclusión escolar *«se logra a través de estrategias educativas y didácticas encaminadas a desarrollar el potencial de todas las personas, respetando el derecho a la autodeterminación y a los ajustes razonables, con miras a la mejor calidad de vida»* (Decreto Legislativo nº 66 de 1º de abril de 2017, art. 1). La acción inclusiva requiere de un marco programático y metodológico sólido que abarque el plan regulador, la comunidad escolar y, en primer lugar, el docente, todos los docentes con sus habilidades (Bochicchio, 2017) y los educadores que trabajan en la escuela. Necesitamos una cultura básica generalizada, compartida y orientada a la inclusión que moldee las actitudes de los docentes y de toda la comunidad escolar para traducir los principios inclusivos en modelos operativos. Para ello, Calvani considera que es necesario formar al profesorado para mejorar las habilidades relacionales y de gestión del aula, las habilidades para el tratamiento cognitivo de los contenidos y los conocimientos teóricos relativos a modelos educativos eficaces. Sin embargo, el autor también sostiene que se trata de un escenario posible y deseable, pero difícil de alcanzar, una *«abstracción, un límite al que aspirar pero que no es realísticamente alcanzable en su totalidad»* para el que *«sería más apropiado hablar de sostenibilidad razonable de la inclusión»* (Calvani, 2018, p. 8). Cottini (2014) señala cómo una lógica inclusiva compartida capaz de orientar las políticas y prácticas educativas a menudo lucha por difundirse debido a una visión predominantemente individualista, según la cual un docente se percibe a sí mismo como un punto de referencia educativo único y valioso dentro de su clase. Existen numerosas variables que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Algunos profesores curriculares se perciben a sí mismos como insuficientemente preparados para abordar cuestiones de inclusión

y discapacidad (Fiorucci, 2014; Schleicher, 2016). Otros con poca experiencia al respecto muestran cierta preocupación y opiniones desfavorables hacia la inclusión escolar. En cambio, la enseñanza positiva hacia la inclusión fomentaría el uso de estrategias funcionales y alimentaría el sentido de autoeficacia y motivación de los docentes (Murdaca et al., 2017). Por tanto, parece necesario y urgente difundir una reflexión sobre estas cuestiones y preparar cursos de formación profesional con una perspectiva inclusiva para todos los docentes. Agregamos también que la formación para el desarrollo de habilidades sociales inclusivas de los docentes curriculares también debe ir acompañada de políticas cuidadosas de contratación de docentes de apoyo para evitar atajos en el inicio de la profesión y situar este rol «a raíz de una especialización del rol docente». más que un primer intento de ser docente» (Elia en Ulivieri 2018).

La enseñanza inclusiva no está representada por un conjunto de contenidos específicos, sino que se caracteriza por una orientación organizativa y metodológica, un estilo operativo que debe adoptarse en la práctica diaria: no se implementa creando un espacio en el currículo para dedicarlo a los temas de una enseñanza inclusiva, sino adaptando todos los currículos disciplinares con un enfoque que facilite la participación y el éxito educativo de cada estudiante (Meyer et al. 2014; Zanazzi, 2018). Actualmente se reconoce que la cuestión de la inclusión es una de las principales fuerzas impulsoras y un principio rector de las reformas educativas en la agenda política mundial. Son numerosas las normas y disposiciones internacionales promovidas para garantizar la difusión de una cultura de la inclusión que, a partir de los años 1990, ha representado una clave para comprender prácticas educativas efectivas, inicialmente vinculadas a la educación especial y luego a la equidad para el desarrollo sostenible de los países más pobres. Desde la Declaración de Salamanca, aunque el foco se puso en la educación especial, también se afirmó su vínculo con el resto de la pedagogía: «*La educación para necesidades especiales no puede avanzar sola. Debe ser parte de una estrategia educativa integral y de nuevas políticas sociales y económicas. Requiere importantes reformas de las escuelas ordinarias*» (UNESCO, 1994, III-IV).

Desde entonces, muchos países europeos han reconocido el liderazgo inclusivo como una premisa indispensable para garantizar el derecho de todas las personas a la educación. El principio fue luego reafirmado y extendido a sujetos con otras necesidades específicas, en contextos de marginalidad y pobreza económica y social en el *Foro Mundial sobre Educación* de Dakar en 2000, que impulsó el movimiento

Educación para Todos, en la *Conferencia Internacional Educación Inclusiva: el Camino del Futuro de 2008*, en las líneas políticas de *Inclusión en la Educación de la UNESCO* de 2009, en la *Declaración de Incheon Hacia una Educación de Calidad Inclusiva y Equitativa y un Aprendizaje Permanente para Todos*, dentro del *Marco de Acción Educación 2030* de 2015, en el documento publicado por la UNESCO en 2016 *Llegar a todos los estudiantes: un paquete de recursos para apoyar la educación inclusiva*, y en la posterior *Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación* en 2017.

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 firmados en la Declaración de Incheon de 2015, el Objetivo 4 tiene como objetivo proporcionar educación y oportunidades de aprendizaje de calidad, equitativas e inclusivas para todos. La inclusión (y la equidad) se consideran principios fundamentales y un primer paso para alcanzar los demás objetivos y se afirma que, para asegurar una educación de calidad, debemos recurrir a: «...métodos y contenidos de enseñanza y aprendizaje relevantes que cumplan con los necesidades de todos los estudiantes, con docentes calificados, capacitados, adecuadamente remunerados y motivados, utilizando enfoques pedagógicos específicos [...], así como la creación de entornos seguros, saludables, sensibles al género, inclusivos y con recursos adecuados para facilitar el aprendizaje» (UNESCO 2017, págs. 8-9). En lo que respecta a la política italiana, la Ley 107/2015 estableció las bases para cambiar los métodos de formación de los docentes con una formación “obligatoria, permanente y estructural” (artículo 1, párrafo 124); El Plan Nacional de Formación Docente, establecido con el Decreto Ministerial 796 de 2016, también colocó las habilidades inclusivas sistémicas entre las prioridades de formación para el desarrollo profesional continuo. La inclusión se presenta como una forma normal y cotidiana de gestionar las clases para la que también se debe formar a toda la comunidad educativa para implementar formas efectivas de colaboración (coenseñanza /co-teaching).

La legislación reitera la centralidad del modelo pedagógico que va más allá de las categorizaciones de los alumnos en la construcción de currículos inclusivos (para implementar el derecho a la igualdad de oportunidades y al éxito educativo de los alumnos) que se apoyan en cursos de personalización de la enseñanza, donde: *Personalizar los cursos La enseñanza-aprendizaje no significa dividir las intervenciones y planificar diferentes caminos para cada uno de los alumnos/estudiantes de las clases, sino más bien estructurar un currículo que pueda ser seguido por cada uno de manera diferente en relación con sus características personales* (Miur, *Autonomía*

escolar) for Success Training (Documento de trabajo, 2018, pág. 5). Se reafirma el principio de que una sociedad inclusiva es un derecho de todos tal y como recoge el documento Educación para Todos (UNESCO, 2002) donde es necesario formar perfiles docentes de calidad (Tammaro et al., 2016) con habilidades orientadas a la incidencia para activar la enseñanza inclusiva. capaz de transformar y remodelar las prácticas existentes. Para ello, se necesita una formación específica para todos los docentes en servicio que traduzca la conciencia cultural en prácticas orientadas a construir entornos inclusivos y respetuosos de las diferencias (Chiappetta, Cajola, Ciraci, 2018). Es la propuesta de la educación intercultural como una “*forma natural y cotidiana de enseñar en la escuela*” (Capperucci, Cartei, 2010, p. 238), como una práctica formativa (Fiorucci, 2015) que revisa las metodologías de enseñanza de cada disciplina, tales como como “*modelo que permite el reconocimiento de identidades mutuas*” (Indicazioni Nazionali, 2012) en el contexto de las nuevas habilidades ciudadanas.

5.2 Una interpretación inclusiva de las habilidades del docente

En la investigación internacional sobre la formación del profesorado se reitera constantemente la estrecha correlación entre la calidad profesional de los docentes, los resultados del aprendizaje de los alumnos y la calidad de los sistemas escolares. Numerosas evidencias a nivel nacional e internacional confluyen desde hace algún tiempo en considerar al docente como el punto de apoyo del proceso educativo, como aquel que, apoyado por una cuidadosa política de la gestión escolar, puede actuar como agente de cambio para promover importantes aprendizajes en los estudiantes, en todos los niveles escolares (Ainscow, 2016; Darling, Hammond, 2000; Fairman, Mackenzie, 2012; Franceschini, 2012; Hanushek, 2014; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Stronge, 2007). Cuando toma conciencia de su papel como parte integral de un proceso de cualificación del sistema educativo-formativo, el docente aparece como un recurso crítico positivo en el que las políticas escolares pueden y deben invertir recursos.

Pero ¿cuáles son los rasgos distintivos de esta profesionalidad? ¿Es posible resaltarlos para obtener un marco de referencia para proponer a los docentes en cursos de formación profesional inicial y permanente?

Al definir los rasgos del perfil docente, surge inmediatamente un cuadro extremadamente complejo y detallado. La profesionalidad del docente se caracteriza

por un conjunto de diferentes tipos de conocimientos y actitudes: cada docente debe poseer habilidades y conocimientos disciplinares y teóricos específicos y saber implementar procesos metodológico-didácticos, de evaluación y de gestión (Caperucci, Piccioli, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Nigris in Dozza y Ulivieri, 2016; Perla, 2016; Rossi et al., 2012; Trincherro, 2016; Wenner, Campbell, 2017).

El docente debe poseer habilidades psicopedagógicas y ser capaz de activar y apoyar dinámicas relacionales y colaborativas positivas dentro del aula, con estudiantes y colegas y fuera de la institución, para difundir mejores prácticas y fomentar el aprendizaje profesional de otros docentes a través del ejercicio de la reflexión (Dewey, 1961; Schön, 1993) y agencia educativo-didáctica intencional (Muijs, Harris, 2006; Frost, 2012; Mangin, Stoelinga, 2010; Wenner, Campbell, 2017; Sibilio, Aiello, 2018). Todos aspectos imprescindibles para formar docentes conscientes (Franceschini, 2012) y activar procesos maduros y críticos de análisis de las prácticas docentes dirigidos a una amplia heterogeneidad y diversidad de materias, como requiere la profesión docente por su naturaleza. Esta figura actúa en un contexto escolar que asiste a realidades cada vez más complejas y heterogéneas en las que las formas de diversidad pueden manifestarse de diferentes maneras: discapacidad psicofísica, malestar emocional y relacional, trastornos y/o dificultades del aprendizaje, trastornos del comportamiento, desventaja sociocultural. La presencia en el aula de alumnos con problemas y necesidades diferentes, permanentes o transitorias o incluso con dificultades ligadas a estilos de aprendizaje no adaptados a determinados contextos/contenidos o que experimentan formas de desventaja y para quienes no se prevén intervenciones especializadas, preocupa hoy a todos los profesores. Es necesaria una formación profesional específica (Tessaro en Mantovani et al., 2014), informada por valores y comportamientos éticos traducibles en prácticas inclusivas que sean capaces de interceptar las necesidades y estructurar los caminos de personalización educativa y de individualización educativa, modificando en primer lugar los contextos y contenidos (Fiorucci, 2017).

Para ello se necesita mucha sabiduría y múltiples habilidades, ya que la acción del docente puede facilitar y facilitar, así como inhibir, el proceso inclusivo. Para dotarlo de herramientas adecuadas, es fundamental preparar una oferta de formación oportuna y eficaz con el fin de promover prácticas informadas por la evidencia (evidence based) como posibles palancas de cambio (Ainscow, Messiou, 2018), entre las que, a nivel internacional En este nivel, encontramos referencia a un marco que

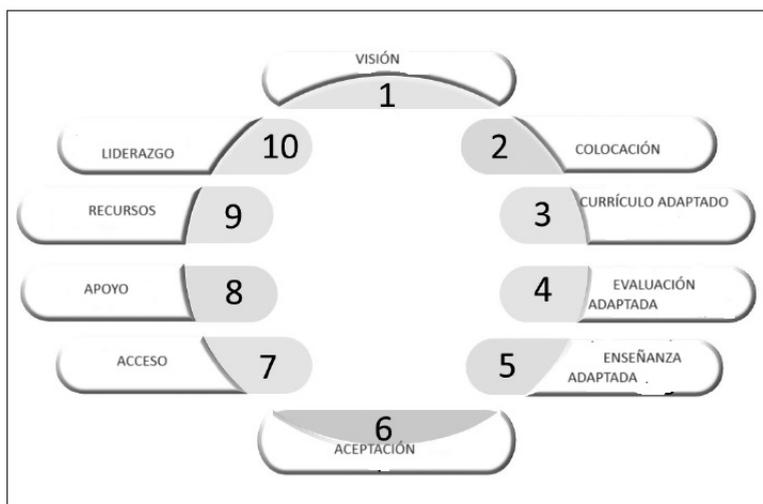
también se está consolidando en Italia tras el Decreto Legislativo 66/2017, el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), una referencia útil para construir currículos inclusivos, «para que lo que es necesario para algunos se convierta en útil para otros todos» (págs. 5-6). Es un enfoque flexible que, basado en los principios del diseño en arquitectura, proporciona pautas específicas para garantizar la accesibilidad de los entornos de aprendizaje (incluidos los digitales) a todos los estudiantes a partir de la etapa de planificación preventiva, en lugar de intervenir con ajustes posteriores (Al-Azawei et al., 2016; Hargreaves y Shirley, 2012; S. Navarro et al., 2016; Meyer et al., 2014; Rose y Meyer, 2006; Savia, 2016). El objetivo es superar cualquier tipo de barrera al aprendizaje, sin tener que bajar los niveles de expectativas, sino ofreciendo diferentes formas de andamiaje a todos los estudiantes, partiendo de tres principios que permiten variar/modificar los recursos educativos diferenciando los contenidos, procesos y productos como resultado del interés, preparación y perfil de los alumnos, utilizando métodos y canales de comunicación alternativos y estrategias para involucrarlos. Una pedagogía con una mirada inclusiva de las prácticas constituye el marco teórico de referencia asumido en este aporte y es el de una Pedagogía Inclusiva (Florian, Linklater 2010; Florian, Black-Hawkins, 2011) no equivalente a una enseñanza especial, por lo que algunos estudiantes necesitan intervenciones adicionales (adicionales a) o diferentes (diferentes de) en comparación con los otros compañeros (Florian, Linklater 2010, p. 62), sino un enfoque en el que la inclusión se convierta en un proceso para investigar «*las formas de ampliar lo que normalmente está disponible en el aula como forma de reducir la necesidad de hacer diferentes a algunos alumnos*» (Florian, Black-Hawkins, 2011, p. 826). Un proceso de este tipo tiene como objetivo evitar posibles estigmas y preocupaciones sobre «aprender a vivir con las diferencias y aprender a aprender de las diferencias» (Ainscow et al., 2006, p. 147), la eliminación de barreras al aprendizaje, la participación en los procesos de aprendizaje y logro de todos los estudiantes. Todos los profesores deben poder garantizarlo. Desplazar la atención hacia lo que está disponible en el aula, hacia lo que los profesores ya saben hacer en la rutina diaria para encontrar posibilidades y formas de responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, ciertamente representa un cambio en el pensamiento pedagógico tradicional que gira en torno al principio de (*which-works-for-most-learners*) *cuál funciona para la mayoría de los estudiantes*. El enfoque de la Pedagogía Inclusiva permite referirnos al constructo de inclusión considerándolo como un rasgo de unión entre todas las habilidades que perfilan el perfil del docente en la complejidad sistémica actual.

Una actitud intencionadamente inclusiva, no limitada a la relación educativa sino inmersa en el contexto sociocultural, no se traduce sólo en el uso técnico de metodologías y estrategias didácticas inespecíficas vinculadas a la discapacidad. Puede tomarse como denominador común entre todos los rasgos del perfil docente mencionados anteriormente, un bagaje integrador que los contiene y los moldea, favoreciendo el desarrollo de una ética de la inclusión (Isidori, 2019). Sin embargo, todo esto requiere un proyecto de toda la comunidad escolar en el que el docente curricular pueda declinar su acción en formas de liderazgo compartido con todos los colegas y a través de una redefinición de roles, tanto formales como no formales. El concepto de liderazgo docente como expresión del profesionalismo docente experto ve la posibilidad de que el docente se convierta en un líder, una persona *«que predica con el ejemplo, es capaz de resolver problemas y se relaciona bien con los demás»* (Martin, 2007). Desde esta perspectiva, el liderazgo *«es un proceso, no un conjunto de habilidades individuales innatas o aprendidas»* (Carr in Bond, 2015, p. 31) que se expresa en términos de autotutoría y *«colaboración entre docentes, marcada por el diálogo, de la investigación y prácticas desprivatizadas que conducen a mejores resultados docentes, incluida la responsabilidad colectiva»* (Stoelinga, Mangin, 2010, p. 4). En nuestra opinión, estas figuras de líderes/expertos son necesarias para pensar e implementar una visión inclusiva de la escuela. La inclusión, como nos recuerda Fabio Bocci, es una empresa colectiva para la cual el pensamiento inclusivo requiere *«una movilización conceptual de toda la comunidad escolar»* (Bocci en Ulivieri 2018, p. 1071). Una forma de compartir prácticas o desarrollo de prácticas conjuntas (Dovigo, 2016) que involucra la experiencia de los profesionales, las visiones de diferentes stakeholders, las familias de los estudiantes y expertos externos para crear una cultura de apoyo (Zanazzi, 2018). Considerar la figura del docente en relación con las múltiples variables contextuales permite adoptar una perspectiva sistémica escuela-sociedad (Vannini en Asquini 2018) en la que la figura del docente puede asumir rasgos de liderazgo orientado al aprendizaje, o liderazgo para el aprendizaje (Hallinger, 2011) que, a la luz de nuestras consideraciones, podemos reformular en términos de liderazgo para el aprendizaje inclusivo, caracterizado por una acción comunitaria y distribuida entre docentes, una relación performativa o comunicación (Margiotta, 2017), que puede implementarse mejor precisamente en contextos inclusivos, actuando como una acción del sistema (Isidori, Traversetti, 2019).

5.3 El perfil del docente inclusivo

El concepto de inclusión que asumimos en esta contribución, reiteramos, es un concepto amplio y no vinculado únicamente a la discapacidad, actitud que el docente ordinario debe adoptar en términos de corresponsabilidad. Podemos definirla con Pascal Perillo (2017) como una metacompetencia heurística ya que indica la necesidad de reflexionar en el curso de la acción, de una acción pensada como una condición deontológica de la profesión docente para la cual la teoría pedagógica, la más práctica de todas, cosas (Dewey, 1984), explica la acción y al mismo tiempo constituye su marco de significado. El término inclusión hace referencia a un constructo multifacético y complejo que trae consigo un amplio espectro de referencias: puede referirse a alumnos con necesidades especiales y personas con discapacidad, a la respuesta a la exclusión por razones disciplinarias, a grupos y minorías sujetos a exclusión social, al desarrollo de una escuela para todos y de una Educación para todos (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, Miles, 2008). La falta de una definición universalmente formulada y compartida ha llevado a posiciones que subrayan lo elusivo del concepto de inclusión (Lawrie et al., 2017; Striano et al., 2017) y la falta de consenso sobre los factores que pueden crear inclusión (Forlin et al., 2013) debido al carácter líquido de la construcción. Pero también detectamos posiciones que eluden la cuestión al insistir en el aspecto multifacético del concepto como la de David Mitchell (2015). Al escribir sobre las características que debe poseer el docente especializado, el autor propone un modelo de educación inclusiva que se puede resumir en la fórmula $I=V+P+5A+S+R+L$, donde cada inicial hace referencia a un área específica (Figura 5.1). La educación inclusiva se compone de varios factores: en primer lugar, es necesario compartir con la comunidad escolar el concepto (visión) de la inclusión como portadora de valores éticos universales que pueden ser compartidos y el hecho de que los estudiantes con necesidades especiales debe ubicarse en las clases ordinarias mediante formas de adaptación de los planes de estudio (currículum adaptado), métodos de enseñanza (enseñanza adaptada) y formas de evaluación (evaluación adaptada); Es necesario el reconocimiento (aceptación) de la singularidad-diversidad de cada estudiante, así como garantizarle el pleno acceso, incluido el físico, a la formación. Todo esto en colaboración (apoyo) con colegas y gerencia para encontrar y proporcionar recursos (recursos) efectivos.

Figura 5.1. Modelo de educación inclusiva de Mitchell (2015)



Fuente: Reelaboración del autor a partir de Mitchell D. (2015), «La educación inclusiva es un concepto multifacético», Center for Educational Policy Studies Journal, 5(1), págs. 9-30.

Los docentes inclusivos deben ser competentes sobre todo en cinco áreas, representadas en la siguiente figura: prácticas didácticas, organizativas, emocionales, sociales y de comportamiento (socioemocionales y conductuales) para influir en el progreso de los alumnos mediante la colaboración con sus colegas (trabajo en equipo de cola

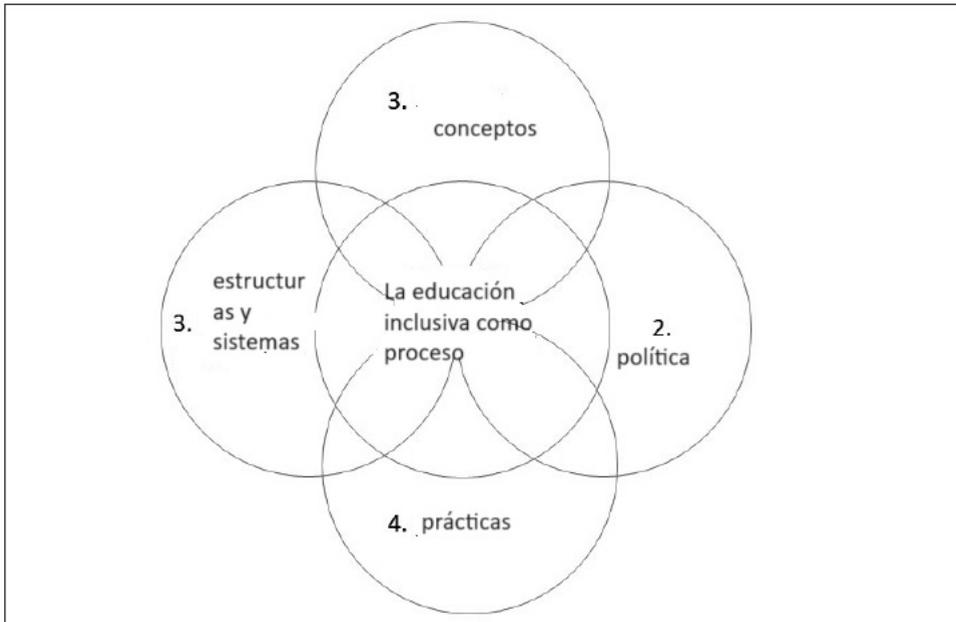
Figura 5.2. Las 5 áreas de competencia docente según Filkenstein, Sharma y Furlonger (2019).



Fuente: Reelaboración del autor a partir de Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2019), «Las prácticas inclusivas de los profesores de aula: una revisión de alcance y un análisis temático», Revista Internacional de Educación Inclusiva, págs. 1-28.

Sin embargo, estos dos modelos no parecen circunscritos al ámbito especial de la inclusión, más bien podríamos hacer nuestra la expresión utilizada por R. Caldin (2014) cuando habla de pilares para la profesión docente entendida en sentido general: la pedagogía especial. La investigación puede ofrecer una contribución a la calidad de la investigación en toda la pedagogía. El documento *Reaching out to All Learners* (Unesco-OIE, 2016) afirma que desarrollar una lógica inclusiva en las escuelas es un proceso continuo, en movimiento (Booth et al., 2002) que, a partir de principios rectores (conceptos), deben configurar las prácticas (prácticas) docentes cotidianas a partir de las políticas educativas, preparando e implementando estructuras adecuadas para sistemas inclusivos (Figura 5.3).

Figura 5.3. Dimensiones de la educación inclusiva según el paquete de recursos “Reaching out to All Learners” (2016, p. 15).



Fuente: OIE-UNESCO (2016), Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Llegar a todos los estudiantes: un paquete de recursos para apoyar la educación inclusiva, UNESCO OIE, Ginebra.

Incluso en la reciente legislación italiana podemos rastrear los principios de la Pedagogía Inclusiva en el sentido más amplio que aquí apoyamos. En el documento de trabajo del MIUR Desarrollo profesional y calidad de la formación continua de 16 de abril de 2018, cuyo objetivo es desarrollar algunas cuestiones derivadas del plan nacional de formación 2016-2019 (en particular, sobre tres temas: Normas

profesionales, Expediente profesional del docente, Indicadores de calidad y gobernanza) se señalan cinco áreas o dimensiones del profesionalismo docente, cada una dividida en indicadores (Figura 5.4):

1. Cultura;
2. Enseñanza;
3. Organización;
4. Institución comunitaria;
5. Profesión.

Figura 5.4. Las 5 áreas de la profesionalidad docente.

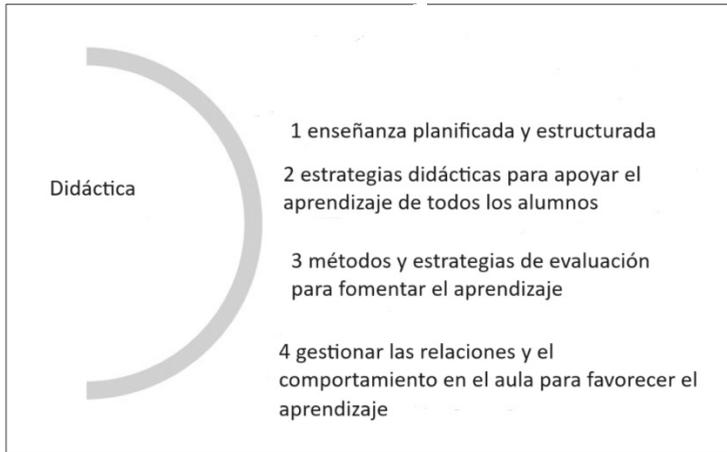


Fuente: MIUR, Dirección General de Personal Escolar (2018)

En el área docente, la norma no. 2 se refiere a estrategias de enseñanza para apoyar el aprendizaje (de todos los estudiantes) (Figura 5.5). La inserción de la aclaración entre paréntesis puede leerse como un intento de despejar cualquier duda sobre los destinatarios y subrayar el concepto de que se proponen herramientas para todos, como lo confirman algunos indicadores reproducidos, por ejemplo: «El

profesor utiliza y adapta diferentes *estrategias enseñanza para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. El docente diseña y crea entornos de aprendizaje, gestiona su configuración y utiliza equipos y recursos. Utilizar mediadores para apoyar las estrategias de enseñanza*» (Miur 2018, p. 17).

Figura 5.5. Indicadores relativos al descriptor Enseñanza



Fuente: MIUR, Dirección General de Personal Escolar (2018)

Sin embargo, el documento no proporciona descriptores más detallados ni rúbricas estructuradas por niveles de habilidad; la reelaboración y adaptación a contextos específicos, según los criterios de autonomía escolar, será responsabilidad de los cuerpos docentes y grupos de docentes. Por lo tanto, entendemos que la intención del documento es solicitar una discusión y reflexión sobre las herramientas para desarrollar el perfil de un docente inclusivo que no puede dejar de incidir en las siguientes dimensiones:

- personal (capacidad de empatía, sensibilidad pedagógica, motivación, estilo atribucional, nivel de autoeficacia, creencias personales, expectativas...);
- relacional (capacidad para gestionar la comunicación y las relaciones dentro de la comunidad profesional y con los padres de los estudiantes...);
- psicopedagógico (conocimientos específicos sobre el proceso de desarrollo y las condiciones para el aprendizaje...);
- docencia (capacidad de planificar intervenciones específicas, repertorio de metodologías docentes inclusivas y estrategias de individualización y personalización, repertorio de recursos y herramientas para la evaluación incremental y formativa...);

- organizativo (capacidad para gestionar la clase y los grupos de aprendizaje, crear entornos de aprendizaje estimulantes, utilizar el espacio y el tiempo de forma eficaz, utilizar mediadores educativos multicanal, incluidas las TIC, para apoyar procesos de aprendizaje activos y cooperativos);
- epistemológico (capacidad de reflexionar críticamente y revisar prácticas y elecciones a través de nuevos caminos de investigación e innovación,...).

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva ha desarrollado y publicado un modelo de perfil de docentes inclusivos, The Profile of Inclusive Teachers desarrollado por la iniciativa europea The Teacher Education for Inclusion (TE4I) (Watkins y Donnelly, 2012) que resume los valores fundamentales dividido en cuatro valores principales, cada uno de ellos relevante para áreas específicas de especialización (Tabla 1):

1. La diversidad como recurso;
2. La importancia de las expectativas hacia los estudiantes;
3. Colaboración con colegas;
4. Desarrollo profesional

Figura 5.6. Los valores fundamentales y áreas de competencia del Perfil Docente Inclusivo (Navarro et al., 2016; Watkins y Donnelly, 2012).

valores básicos	Ambitos de competencia
1. valorar la diversidad: la diversidad entre los alumnos es un recurso y una ventaja	-el concepto de educación integradora -percepción de las diferencias de los alumnos por parte de los profesores
2. apoyar a los alumnos: los profesores deben cultivar otras expectativas de éxito académico de los alumnos	-promover el aprendizaje educativo, social práctico y emocional de todos los alumnos -utilizar enfoques educativos eficaces en aulas heterogéneas
3. Trabajar con otros la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores	-trabajar con los padres y las familias - trabajar con otros profesionales de escuela
4. desarrollo profesional personal continuo la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores son responsables de su propio aprendizaje permanente	- los profesores como profesionales reflexivos -la formación inicial como base para el desarrollo profesional continuo

Fuente: Navarro et al., 2016; Watkins y Donnelly, 2012

El análisis de los documentos nos lleva a deducir que giran en torno a los mismos conceptos, ya que en todos encontramos los mismos parámetros más o menos resalados, tanto a nivel macro del sistema (política, escuela) como a nivel micro (clase, individuos). Las habilidades que van a construir el perfil del docente inclusivo no son para uso exclusivo de docentes especializados como apoyo, sino que representan un andamiaje cognitivo para cada docente que pretende tomar el paradigma de la inclusión como principio rector. Se perfila un perfil sumamente complejo en el que el constructo de inclusión se convierte en el denominador común. De esta manera la cultura de la inclusión puede convertirse en un sistema a nivel de formación de todos los docentes, como aspira Tamara Zappaterra (2018): *Los conocimientos y habilidades profesionales que tradicionalmente han caracterizado la profesionalidad del docente de apoyo deben pasar ahora a formar parte del currículum de formación, de forma básica, también de los docentes curriculares, exigiendo que todo el profesorado sea capaz de utilizar metodologías de formación teniendo en cuenta la diferenciación didáctica y la participación de todos los estudiantes; el diálogo entre profesores de apoyo y profesores curriculares, apoyado en cursos de formación destinados a ello, debe convertirse en el espacio donde realmente se juegue el “juego” de la inclusión, colocando el intercambio y la adopción de metodologías inclusivas efectivas e inclusivas en el centro de la reflexión no la mera elección de herramientas compensatorias o medidas dispensatorias* (Zappaterra, 2018).

Las políticas y la gobernanza educativas también deben apuntar a la creación de una pedagogía inclusiva, facilitando la implementación de prácticas de enseñanza inclusivas para todos los docentes que abarquen dimensiones personales, relacionales, psicopedagógicas, así como organizativas y epistemológicas. Más allá de los contextos específicos en los que es necesaria la intervención del docente especializado, ya que es el único que posee la experiencia necesaria y la formación específica para actuar en contextos de discapacidad y necesidades específicas, existen principios comunes a todos los docentes, competencias que deben considerarse como una especie de superdimensión de comportamientos, actitudes y valores éticos que debemos tener siempre presentes si queremos promover una educación inclusiva y democrática.

Por lo tanto, preparar la formación docente desde una perspectiva inclusiva e implementar procesos inclusivos en los términos mencionados requiere de un gran esfuerzo, un alto nivel de sensibilización, responsabilidad y participación social, pensamiento crítico y reflexivo para implementar una transformación en los sistemas educativos. Un cambio de perspectiva que puede parecer más una meta a alcanzar en el

futuro que una condición actualmente identificable. Un docente puede considerarse inclusivo cuando es capaz de reconocer las diferentes necesidades de los estudiantes y planifica su intervención con flexibilidad, adaptando actividades y estrategias en función de las especificidades cognitivas, físicas y motivacionales de cada individuo, monitoreando el progreso y evaluando adecuadamente, ayudando a crear. Contextos de formación fluidos para eliminar obstáculos al aprendizaje y a la participación personal. Esto no lo aísla en el ambiente del aula/escuela, pero necesita colaborar con colegas para diseñar y calibrar intervenciones, creando una comunidad de prácticas en la que se intercambian roles y liderazgo no formal en función de las oportunidades y la voluntad individuales. De esta manera creemos que es posible implementar una forma de abogar por una Pedagogía Inclusiva efectiva en la que cada docente pueda reorientar sus habilidades con una perspectiva inclusiva, antes de implementarlas en la práctica diaria.

A lo largo de la historia, el cuerpo ha sido fuente de estudios, interpretaciones y diferentes valores. (Cambi, 2006; Mariani, 2004; Sarsini, 2004). Durante siglos, el denominador común se centró en los esquemas conceptuales dicotómicos, eficientistas y utilitaristas, según los cuales, el cuidado del cuerpo estaba supeditado exclusivamente a la predisposición física a las guerras y al trabajo. El tema de fondo del desarrollo ontogenético y filogenético del cuerpo y del movimiento (Meraviglia, 2012; Schmidt, 2008, Meinel, 1984) se ha vinculado a ese modelo y, aún en la era moderna, el nacimiento es la afirmación de la práctica motriz, desde la gimnasia hasta la educación física y deportiva, en las diversas elaboraciones y tradiciones culturales, no han corrido mejor suerte. Hoy en día, predomina el concepto según el cual el cuidado del cuerpo es resultado del equilibrio psicofísico que se logra a través de prácticas físicas que respetan las leyes de la naturaleza y se llevan a cabo en armonía con un estilo de vida saludable, capaz de generar condiciones de bienestar y bienestar –cuidados que muchas veces se ven comprometidos por los efectos negativos del ritmo convulsivo y despersonalizante con el que se consume la vida cotidiana. La discusión sobre la búsqueda del tamaño adecuado del cuerpo y su cuidado remite al gran tema de su percepción como resultado del condicionamiento de la cultura a la que se pertenece. El cuerpo ha sido examinado desde diferentes ángulos: en la perspectiva biomédica, se lo considera una máquina compleja interdependiente que, para ser comprendida, necesita ser descompuesta y correlacionada entre las diferentes partes; la historia de las ciencias médicas, al menos desde la sociedad moderna en adelante, ha considerado el cuerpo desde este aspecto de investigación y lo ha clasificado como una entidad divisi-

ble, diseccionable, inspeccionable y analizable para verificar y evaluar su funcionalidad; En la perspectiva fenomenológica, que anula la dicotomía cuerpo/mente, el cuerpo biológico es abstracto y despersonalizado, es el cuerpo que tienes, a diferencia del cuerpo que eres, producido por la experiencia humana y su relación infinita, que lo modifican con el ritmo perenne. El sujeto tiene el cuerpo vivido de sí mismo, el cuerpo que es, que se estructura así, aquí y ahora, porque está conectado a los códigos, a los símbolos de la realidad cultural y social que lo rodea, transformándola y modelándola. incesantemente (Galimberti, 2006). En el pensamiento antiguo de origen platónico, el alma preexiste al cuerpo, se define como una sustancia capaz de movimiento proveniente de sí misma, es inteligente y por tanto capaz de ciencia y virtud, de conocimiento de las cosas inmutables y eternas. El cuerpo es la prisión del alma y el alma debe hacer todo lo posible para liberarse de él. Además, debe dominar el cuerpo, superar las pasiones, pasar de cuerpo en cuerpo, para alcanzar la perfecta purificación. Vivir prestando atención sólo al cuerpo, como hacen muchos, equivale a prestar atención a cosas que están destinadas a perecer y perderse en el aire. Con Aristóteles se cumple plenamente la doctrina de la instrumentalidad del cuerpo. En *“De Anima”*, esboza el concepto del cuerpo como instrumento natural del alma. En la *“Summa”*, Santo Tomás de Aquino afirma que el fin de la existencia humana consiste en avanzar siempre hacia el alma, sede de la racionalidad. El cuerpo existe con miras a lograr forma, y existen las herramientas para caracterizar las acciones realizadas por el agente hacia esos fines. Durante todo el período de especulación filosófica escolástica y, por tanto, durante todos los siglos que nos separan de la modernidad, el cuerpo es considerado un instrumento del alma. En general se puede argumentar que todo el pensamiento medieval considera que el ser humano está compuesto por dos elementos principales: el alma, de naturaleza espiritual, activa e inteligente y el cuerpo de naturaleza material, pasiva y carente de inteligencia. Sobre esta consideración válida tanto para los filósofos griegos como para los latinos, la tradición filosófica cristiana intenta justificar racionalmente las verdades aceptadas por la fe y ver en el hombre la naturaleza a imagen de Dios y al mismo tiempo el rostro mortal y pecador. La naturaleza dualista del cuerpo plantea la cuestión de cómo interactúan las dos partes. En la reflexión medieval, al dualismo alma/cuerpo se añadió la noción de espíritu, en el sentido de *“mens”*, sustancia incorpórea que, también gracias a los estudios de filosofía natural, adquirió un significado cercano a la interpretación estoica del *“pneumà”*, un principio intermedio entre el cuerpo y el alma. El abandono de la perspectiva de la subordinación absoluta del cuerpo a la concepción de instrumentalidad se esboza con Descartes. Se cree común-

mente que la separación del cuerpo y el alma tuvo el efecto fundamental de establecer la independencia del alma respecto del cuerpo. En efecto, la principal consecuencia de la interpretación cartesiana sirvió para establecer la independencia del cuerpo respecto del alma. De hecho, si el cuerpo es un instrumento del alma, como en toda la filosofía escolástica, se postula el hecho de que no es nada y no puede realizar ninguna función sin el alma, excepto el reconocimiento de que el alma y el cuerpo, “*res cogitans res extensa*”, son dos sustancias independientes, implica, por primera vez, un nuevo valor que Descartes atribuye al cuerpo entendido como principio de movimiento. El cuerpo es una máquina con realidad propia, independiente, autónoma, que contiene el principio corporal de los movimientos para los que fue diseñado junto con todas las características encaminadas a la acción, se distingue claramente de la máquina cuando su movimiento deja de producir efectos. La tesis cartesiana del cuerpo definido como una realidad independiente abre el camino a la investigación científica sobre los cuerpos vivos, que caracterizará la historia posterior de la humanidad. Pero Descartes con su teoría abre una perspectiva para la que la filosofía antigua no tenía cabida. Toda la concepción de la filosofía clásica, definiendo el cuerpo como instrumento del alma y ésta como razón de ser del cuerpo, acabó por resolver el problema de su relación como realización necesaria de uno hacia el otro. Pero el dualismo cartesiano cuerpo-alma abre un problema irresoluble a nivel teórico. Otra interpretación de la relación cuerpo-alma es la de Spinoza, quien considera el alma y el cuerpo atributos de la única Sustancia divina, como pensamiento y extensión. El cuerpo con su forma, sus características distintivas expresa la esencia de Dios considerado como una cosa extendida. El individuo es la manifestación de la idea del cuerpo y del cuerpo en carne y hueso, que formando un solo individuo se concibe tanto bajo el atributo de pensamiento como bajo el de extensión. La doctrina spinoziana implica que la organización y conexión de los fenómenos que distinguen la vida del cuerpo son equivalentes a los fenómenos mentales y que, por tanto, el orden y la conexión de los acontecimientos físicos y psíquicos pueden reconstruirse mediante el paralelismo como dos series paralelas de acontecimientos, que no se confunden entre sí, sino que actúan y se determinan aleatoriamente. Incluso en esta elaboración específica de la relación cuerpo-alma, el cuerpo representa un valor negativo y, por tanto, no tiene sentido pensar en su cuidado y prestar atención a los procesos relacionales que determina. La llegada originaria del tema relativo a la concepción moderna del cuerpo está marcada por la afirmación de la psicomotricidad, que hará un aporte fundamental a los estudios sobre la importancia del papel desempeñado por el movimiento del cuerpo en un contexto externo y de la

dinámicas que se desarrollan entre un niño y otro. Con el escritor francés Jean Le Camus En “*Pratiques psychomotrices*”, Jean utiliza por primera vez el adjetivo “*sutil*” para definir el aspecto de la corporalidad que, en su opinión, los psicomotricistas franceses han favorecido desde principios de este siglo. “*Subtil*” en francés significa “sutil, fino”, pero también en sentido figurado, “*sutil, agudo, ingenioso, astuto*”. El libro dibuja un fresco sin precedentes de las corrientes de pensamiento y prácticas desde la primera aparición del término “psicomotriz” alrededor de 1870 hasta 1982. Un análisis histórico y científico lúcido y completo divide este período en tres fases identificadas por tres definiciones diferentes de cuerpo; las fases también se caracterizan por diferentes conceptos organizativos: paralelismo, impresionismo y expresionismo. Le Camus entiende por “organizador” aquello que unifica el sistema de conocimientos, normas y prácticas, aquello que explica los efectos superficiales representados por las doctrinas y métodos de los psicomotricistas. El concepto organizador es la mentalidad de esa fase específica. El análisis crítico de Le Camus también permite situar las prácticas con las corrientes de pensamiento, con las investigaciones científicas y con las modas que las estimularon, por lo que la referencia del libro, además de las prácticas psicomotrices, incluye actividades escolares y las sitúa en el vasto trasfondo de la corporeidad. La primera fase descrita por Le Camus se refiere al período que abarca las décadas del cambio de siglo actual: el cuerpo se define como “capaz” mientras que el concepto organizador es el “paralelismo”. En esta fase el autor sitúa el nacimiento y difusión del término “psicomotriz”, de la noción y práctica de la psicomotricidad. El cuerpo “sutil” de este período puede describirse con los rasgos aún vagos de una cosa que no puede reducirse a la res extensa propiedad esencial del cuerpo anatómico-fisiológico, ni al pensamiento, propiedad del espíritu, pero que los yuxtapone, los acerca, los une. Los estudiosos y educadores de la época vislumbraron las conexiones entre cuerpo y mente pero sólo lograron desarrollar estudios y prácticas paralelas, que acercaban ambos elementos sin ponerlos en contacto. El paralelismo, concepto organizador de esta fase, nos permite dar un primer intento de respuesta al problema de las relaciones entre los fenómenos psicológicos y motores. El cuerpo, por tanto, es visto como un cuerpo atlético, dispuesto a defender la patria, sano, bien formado por movimientos repetidos y correctos. Un cuerpo que no se rige únicamente por las leyes de la mecánica y la termodinámica sino también por las de la psicología. La segunda fase descrita por Le Camus (de 1945 a 1973) corresponde a la definición y profundización del concepto de psicomotricidad. El concepto organizador de esta fase es el impresionismo: el cuerpo parece ahora capaz de acoger, ordenar y conservar la información procedente de su

funcionamiento y del entorno en el que se inserta. El cuerpo es permeable a las impresiones, receptor, organizador y memorizador de mensajes provenientes de sí mismo y del mundo circundante. Es un organismo cuya función informativa debe ser valorada. Este cuerpo consciente es un cuerpo metamecánico y metaenergético, pero aún así está sometido a las influencias del entorno, un cuerpo mudo, comprende pero no habla. Precisamente en esta carencia se centra, según el escritor, la revolución cultural del 68: existe el deseo de dar la palabra al cuerpo. En la tercera fase identifica el expresionismo como un nuevo concepto organizativo. El cuerpo se vuelve capaz de emitir información, de hecho, es un “portador de significados” que habla a través de señales que preceden, acompañan o reemplazan a la palabra y que testimonian la inserción del individuo en una especie y en una cultura. El hilo conductor que une estas fases es el de la lógica cibernética. El cuerpo, por tanto, se inserta en un entorno inundado de información respecto del cual él mismo puede tomar posiciones con las que interactuar, ya que está dotado de profundidad informativa, de conciencia, de significados propios que es capaz de comunicar. A partir de los años 80 y parte de los 90, en la cuarta fase, Le Camus destacó que las investigaciones en el campo de la corporeidad han puesto de relieve la importancia de la comunicación vista como momento unificador de los enfoques más avanzados. Junto al concepto organizador “comunicación”, el cuerpo se establece como “emocional”, es decir, un cuerpo consciente, portador de significados y capaz de mantener conexiones con los demás y con el mundo emocional-afectivo. Las emociones, al igual que el cuerpo, al que están estrechamente relacionadas, estaban hasta hace unos años relegadas a los márgenes del pensamiento moderno. En particular, las emociones aparecen como momentos de cooperación corporal (consciente por parte del sujeto) con una imagen, un pensamiento, un recuerdo. En la quinta fase, el escritor francés esboza formas opuestas de equilibrio entre la atención exclusiva al cuerpo termodinámico pensado para producir movimientos y actuaciones y el cuerpo comunicativo, pensado como continuamente en relación. En esta fase la sostenibilidad es el concepto organizador mientras que el cuerpo se define como ecológico. La perspectiva orientada a la ecología del cuerpo está en continuidad con la lógica cibernética abierta a la comunicación y mira intencionalmente hacia el mundo exterior, centrándose en la relación con los demás, así como el entorno interno, centrandolo en la propiocepción. Es importante resaltar el hecho de que si bien la segunda perspectiva incluye la primera, no ocurre lo contrario. El hilo rojo de la lógica cibernética identificado por Le Camus llega hasta el presente y se proyecta hacia el futuro, indicando direcciones de investigación.

CAPÍTULO SEIS

La evaluación de habilidades

6.1 Análisis regulatorio de la certificación de competencias en el sistema escolar italiano

En los últimos años, la certificación de habilidades ha adquirido una importancia central dentro de los sistemas escolares de varios países europeos y las políticas de inclusión (Caldin, 2014; Bocci, 2015a). De hecho, a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), acompañada de una segunda Recomendación del Consejo de mayo de 2018, la certificación de competencias ha encontrado una sistematización orgánica dentro de las políticas comunitarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En Italia, la atención se ha centrado sobre todo en el segmento de la educación obligatoria, donde, en los últimos diez años, se han impulsado numerosas experiencias tanto en el primer como en el segundo ciclo (Capperucci, 2011; Castoldi, 2016). Después de haber sido identificada como uno de los objetivos del sistema por la legislación sobre autonomía escolar (Decreto Presidencial n° 275/1999, art. 10), la certificación de competencias encontró aplicación operativa gracias al CM n°. 28/2007, que aporta algunas aclaraciones al respecto:

- *«la certificación de competencias, además de asumir una función de orientación y apoyo al proceso educativo de cada estudiante, registra las competencias adquiridas, las capacidades y potencialidades demostradas en las diversas áreas disciplinarias y los objetivos alcanzados por el estudiante, teniendo en cuenta tanto la trayectoria escolar que los resultados de los exámenes evalúan, con base en indicadores específicos identificados por la escuela»;*
- *«actualmente no existe un marco completo para definir objetivos de aprendizaje y habilidades específicas y por lo tanto, ante la definición aún no completa del nuevo sistema pedagógico-didáctico, la implementación de las correspondientes*

herramientas de evaluación/certificación no puede no tener un carácter experimental»;

- *«el año escolar 2006-2007 constituye un “año puente” de transición laboriosa durante el cual este delicado tema debe abordarse necesariamente en términos experimentales, flexibles y abiertos»;*
- *prevé un primer “modelo de certificación de competencias [que debe ser] adoptado por todas las instituciones educativas con carácter experimental, con adaptaciones adecuadas a las situaciones específicas de las realidades locales”.*

La cuestión, abordada de forma experimental con la circular ministerial de 2007, en los años siguientes comenzó a encontrar una definición más precisa y una posición estructural en el sistema educativo a través de la Ley núm. 169/2008 (art. 3 – Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes) y el consiguiente decreto de aplicación, Decreto Presidencial n. 122/2009.

El arte. 1, apartado 6, del mencionado Decreto dispone que: *al final del último año de la escuela primaria, de la escuela secundaria inferior, el cumplimiento de la obligación de educación de conformidad con el artículo 1, apartado 622, de la ley de 27 de diciembre de 2006, n. 296 y modificaciones posteriores, así como al final del segundo ciclo de educación, la escuela certifica los niveles de aprendizaje alcanzados por cada alumno, con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje, fomentar la orientación para la continuación de los estudios, permitir cualquier transiciones entre los diferentes itinerarios y sistemas formativos y la inserción en el mundo laboral.*

El paso posterior hacia la introducción de procedimientos y herramientas para la certificación de competencias se produce por dos vías distintas: por un lado, se prepara inmediatamente un modelo único nacional para la certificación de las competencias adquiridas por los estudiantes tras el cumplimiento de la educación obligatoria durante diez años; mientras que por otro lado se inicia el proceso para la construcción de un sistema orgánico de certificación de competencias al final del primer ciclo educativo estrictamente vinculado a la aplicación de las Indicaciones Nacionales del currículo (Mpi, 2007; Miur, 2012).

6.2 La legislación sobre certificación de competencias al final de la educación obligatoria

Con el Decreto Ministerial n. 9/2010, se aprueba un modelo único nacional para la certificación de competencias para finalizar la educación obligatoria, independien-

temente de que el estudiante interrumpa o continúe el itinerario educativo. La nota adjunta al decreto explica que: «*la certificación es una herramienta útil para apoyar y guiar a los estudiantes en su camino de aprendizaje hasta que obtengan una cualificación o, al menos, una cualificación profesional de tres años antes de los dieciocho años de edad*». El modelo de certificado está estructurado de forma que la descripción de las competencias básicas adquiridas al final de diez años de educación obligatoria sea concisa y transparente. Este documento tiene como objetivo certificar el nivel alcanzado al finalizar el itinerario de educación obligatoria respecto de las competencias previstas por los cuatro “ejes culturales” (eje lingüístico, eje matemático, eje científico-tecnológico y eje histórico-social), introducidos por Decreto Ministerial n°. 139/2007. En el documento también se hace referencia a las competencias ciudadanas clave; en este caso, sin embargo, no se hace referencia tanto a las competencias de la Recomendación Europea 2006/962/CE, sino a las ocho competencias ciudadanas clave del Anexo 2 de Decreto Ministerial 139/2007, que implican: 1. aprender a aprender, 2. planificar, 3. comunicar, 4. colaborar y participar, 5. actuar de forma autónoma y responsable, 6. resolver problemas, 7. identificar conexiones y relaciones, 8. Adquirir e interpretar información. En esta fase de producción normativa, al menos según el legislador italiano, estas competencias ciudadanas parecen adaptarse mejor a los aprendizajes y competencias que la escuela es capaz de desarrollar a través de su acción docente. La certificación de competencias se realiza según una escala dividida en tres niveles (básico, intermedio, avanzado), cada uno de los cuales va acompañado de un descriptor conciso, como se muestra a continuación:

- *Nivel básico*: el estudiante realiza tareas sencillas en situaciones conocidas, demostrando que posee conocimientos y habilidades esenciales y es capaz de aplicar reglas y procedimientos fundamentales.
- *Nivel intermedio*: el alumno realiza tareas y resuelve problemas complejos en situaciones conocidas, toma decisiones conscientes, demostrando que sabe utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos.
- *Nivel avanzado*: el estudiante realiza tareas y problemas complejos incluso en situaciones desconocidas, demostrando dominio en el uso de conocimientos y habilidades. Sabe proponer y sustentar sus propias opiniones y tomar decisiones informadas de forma independiente.

La compilación de las partes individuales del modelo, con respecto al logro de las habilidades básicas esperadas, debe referirse a múltiples disciplinas o áreas disci-

plinarias y forma parte de las tareas asignadas al consejo de clase. Este documento, que se muestra en la Figura 7.1, representa un intento inicial de introducir la certificación de habilidades dentro del sistema escolar italiano. Sin embargo, presenta bastantes cuestiones críticas relacionadas con la configuración de la herramienta, las habilidades que se evalúan y los criterios utilizados para asignar el nivel de competencia. Con respecto a este último punto, de hecho, el documento considera áreas de competencia muy amplias y, por lo tanto, difíciles de evaluar, más que competencias individuales para las cuales la identificación de evidencias específicas habría sido más “sostenible” y “practicable” en beneficio de una evaluación y certificación de resultados más válida y confiable (Amenta, 2014; Trincherò, 2012). El mayor riesgo que aún hoy se encuentra en la práctica de la certificación de competencias es que sea percibida por el profesorado como una exigencia burocrática más, y no como un proceso de formación, orientación, inclusivo y autoevaluativo funcional para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. el estudiante y la mejora de la calidad de la enseñanza (Cottini, Morganti, 2015). Las innovaciones introducidas por la certificación de competencias, si por un lado abren el campo a la experimentación y al debate en el seno de las escuelas sobre la cultura de la evaluación, por otro lado corren el riesgo de centrar la atención en la evaluación, especialmente en torno a los productos y resultados del aprendizaje, descuidando la función formativa e inclusiva de la evaluación entendida como herramienta de aprendizaje y mejora (Dovigo, 2007). Todo esto es aún más difícil, especialmente en aquellas escuelas donde la resistencia al cambio es más fuerte y dificulta tanto construir un sistema interno de seguimiento de la calidad de la inclusión (Dovigo, 2017) como implementar un diseño curricular inclusivo compartido a nivel de instituto. (Ianes, Macchia, 2008).

Figura 6.1. Certificado de competencias básicas adquiridas tras finalizar la educación obligatoria (DM n° 9/2010)

Competencias básicas y niveles afines alcanzados	
Eje lingüístico	niveles
Lengua italiana:	
– dominar las herramientas expresivas y argumentativas indispensables para desenvolverse en la interacción comunicativa verbal en diversos contextos.	
– leer, comprender e interpretar textos escritos de diversos tipos	
– producir textos de diversos tipos en relación con diferentes propósitos comunicativos	

Competencias básicas y niveles afines alcanzados

Eje lingüístico
niveles

lengua extranjera:

- utilizar la lengua... para los principales fines comunicativos y operativos
-

otros idiomas:

- utilizar las herramientas fundamentales para disfrutar con conocimiento de causa del patrimonio artístico y literario.
 - utilizar y producir textos multimedia
-

Eje matemático

- utilizar las técnicas y procedimientos del cálculo aritmético y algebraico, representándolos también gráficamente
 - comparar y analizar figuras geométricas, identificando invariantes y relaciones.
 - identificar estrategias adecuadas para la resolución de problemas
 - analizar datos e intercalarlos elaborando deducciones y razonamientos sobre ellos también con ayuda de representaciones gráficas, utilizando conscientemente las herramientas de cálculo y las posibilidades que ofrecen aplicaciones informáticas específicas.
-

Eje científico-tecnológico

- observar, describir y analizar fenómenos pertenecientes a la realidad natural y artificial y reconocer los conceptos de sistema y complejidad en sus diversas formas
 - analizar cualitativa y cuantitativamente fenómenos relacionados con las transformaciones energéticas a partir de la experiencia
 - ser consciente del potencial y los límites de las tecnologías en el contexto cultural y social en el que se aplican
-

Eje sociohistórico

- comprender el cambio y la diversidad de los tiempos históricos en una dimensión diacrónica comparando épocas y en una dimensión sincrónica comparando áreas geográficas y culturales.
 - situar la experiencia personal en un sistema de normas basado en el reconocimiento mutuo de los derechos garantizados por la Constitución, para proteger a la persona, la comunidad y el medio ambiente.
 - reconocer las características esenciales del sistema socioeconómico para orientarse en el tejido productivo del propio territorio
-

6.3 La legislación sobre certificación de competencias al final de la escuela primaria y el primer ciclo educativo

La certificación de competencias en el primer ciclo educativo representa una de las piezas fundamentales para implementar plenamente un nuevo modelo escolar, centrado en el desarrollo de competencias, que parte de la planificación curricular y continúa con la adopción de estrategias de enseñanza auténticas, ubicadas, vivenciales, de laboratorio, colaborativos que se adaptan bien a la enseñanza y la evaluación basada en competencias (Elia, 2013). Las mismas Indicaciones Nacionales, emitidas con el Decreto Ministerial n. 254/2012, subrayan su importancia dentro de una trayectoria cíclica capaz de hacer interactuar planificación-enseñanza-evaluación-certificación, poniendo en el centro las capacidades del sujeto y la acción formativa de la escuela para garantizar el éxito educativo de cada uno:

El colegio ultima el currículo hacia la maduración de las habilidades, previstas en el perfil del estudiante al final del primer ciclo, que son fundamentales para el crecimiento personal y la participación social, y que estarán sujetas a certificación. A partir de los objetivos fijados a nivel nacional, corresponde a la autonomía educativa de las comunidades profesionales diseñar caminos para la promoción, detección y evaluación de competencias. Se prestará especial atención a cómo cada alumno moviliza y orquesta sus propios recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones) para afrontar eficazmente las situaciones que la realidad presenta a diario, en relación con sus potencialidades y aptitudes. Sólo tras la observación, documentación y evaluación periódicas de las competencias es posible su certificación, al final de la escuela primaria y de la escuela secundaria inferior, a través de los modelos que se adoptarán a nivel nacional. Las certificaciones del primer ciclo describen y dan fe del dominio de las habilidades adquiridas progresivamente, apoyando y orientando a los estudiantes hacia el segundo ciclo escolar (Miur 2012, p. 19).

Las Indicaciones Nacionales son el requisito previo para poder proceder a la elaboración de instrumentos específicos destinados a certificar y describir las competencias adquiridas progresivamente por los estudiantes. Estas herramientas fueron previstas por primera vez por el CM n. 3/2015 y recientemente por el Decreto Ministerial n. 742/2017, que implementa la Ley núm. 107/2015. La mencionada circular ministerial preveía la adopción experimental de dos nuevos modelos nacionales de certificación de competencias en las escuelas de primer ciclo, uno para la escuela primaria y otro para la escuela secundaria inferior. El documento precisa

que «la certificación de competencias no sustituye a los métodos actuales de evaluación y certificación legal de los resultados escolares (acceso a la siguiente promoción, obtención de una calificación final, etc.), sino que acompaña e integra estos instrumentos normativos, acentuando la carácter informativo y descriptivo del marco de competencias adquiridas por los estudiantes, anclado en indicadores precisos de los resultados de aprendizaje esperados». Los aspectos que caracterizan el modelo de certificación se pueden resumir en: a) anclaje de las certificaciones al perfil de competencias, definido en las Indicaciones Nacionales vigentes; b) referencia explícita a las habilidades clave identificadas por la Unión Europea, tal como se implementan en la legislación italiana; c) presentación de indicadores de competencias desde una perspectiva transversal, con dos niveles de desarrollo (quinto grado de primaria, tercer grado de secundaria inferior); d) vinculación con todas las disciplinas del currículo, destacando el aporte específico de múltiples disciplinas a la construcción de cada competencia; e) definición de cuatro niveles de certificación, donde el nivel “inicial” es funcional para promover el conocimiento y la valorización adecuados de cada estudiante, también con respecto al progreso que puede realizar a través de itinerarios educativos personalizados; f) falta de un nivel negativo, para subrayar el valor proactivo de una certificación en curso de competencias que, en la edad de escolarización obligatoria, aún se encuentran en fase de adquisición; g) posibilidad de integrar el documento con habilidades ad hoc para cada estudiante en función de sus características personales y talento; h) firma y validación del documento por los profesores y el director de la escuela, con procedimiento separado de la conclusión del examen estatal; i) presencia de un consejo de orientación, encomendado a la atención responsable de los padres. Al final del período de experimentación de tres años, los modelos de certificación de competencias, introducidos por el CM n. 3/2015, se consolidaron en el marco del sistema escolar nacional mediante el Decreto Ministerial n. 742/2017, que estableció definitivamente la certificación obligatoria de competencias para todos los estudiantes de primer ciclo de escuelas públicas y privadas. El significado de la certificación se identifica como «que describe el desarrollo progresivo de los niveles de competencias clave y competencias ciudadanas a las que se dirige todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando y orientando además al alumnado hacia el segundo ciclo educativo». Su finalidad, por tanto, es dar cuenta de los «resultados del proceso formativo al final de la educación primaria y secundaria inferior, según una evaluación global sobre la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para afrontar tareas y problemas complejos y

nuevos, real o simulado». Los modelos de certificación adjuntos al Decreto Ministerial n. 742/2017 se construyeron a partir de las ocho competencias clave previstas por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. De hecho, consideran «la competencia en las competencias fundamentales de lengua, lectura, escritura y cálculo y en Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como piedra angular del aprendizaje» y la capacidad de “aprender a aprender como útil para todas las actividades de aprendizaje”. Además, “el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos” son elementos cruciales que desempeñan un papel importante en todas las competencias clave.

En cuanto a los aspectos a los que se refieren los ocho indicadores competenciales de la certificación, en los dos modelos son sustancialmente iguales, con algunas diferencias respecto a la complejidad de los comportamientos esperados en los dos distintos niveles educativos. La escala utilizada para las competencias a certificar, sin embargo, es exactamente la misma, y se basa en 4 niveles acompañados de otros tantos descriptores, como se indica a continuación:

- Nivel A – Avanzado: el estudiante realiza tareas y resuelve problemas complejos, mostrando dominio en el uso de conocimientos y habilidades; propone y apoya las propias opiniones y toma decisiones informadas de manera responsable;
- Nivel B – Intermedio: el estudiante realiza tareas y resuelve problemas en situaciones nuevas, toma decisiones conscientes, demostrando que sabe utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos;
- Nivel C – Básico: el estudiante realiza tareas simples incluso en situaciones nuevas, demostrando que posee conocimientos y habilidades fundamentales y sabe aplicar reglas y procedimientos básicos aprendidos;
- Nivel D – Inicial: el estudiante, si está adecuadamente guiado, realiza tareas sencillas en situaciones conocidas.

Las figuras 7.2 y 7.3 muestran los modelos de certificación ministerial que se adoptarán al final de la escuela primaria y secundaria inferior. También en este caso, como decíamos para el modelo de certificación de competencias al final de la educación obligatoria, se pueden identificar algunas debilidades que las directrices que acompañan a ambos documentos no han podido aclarar. Muchas escuelas, por ejemplo, han encontrado muchas dificultades a la hora de determinar competencias

tan amplias y globales, que en el caso de las competencias disciplinarias se refieren a todo el espectro de conocimientos y comportamientos que un alumno debe ser capaz de implementar, en lugar de referirse a competencias más específicas. aspectos que caracterizan las habilidades de cada disciplina.

Esta generalidad también se encuentra en los indicadores referidos a las habilidades ciudadanas, que precisamente en virtud de su mayor transversalidad, no se prestan a ser resumidos a un nivel sintético, lo que a veces corre el riesgo de reducir o descuidar rasgos individuales relevantes. Por lo tanto, actualmente podemos decir que los documentos utilizados representan el “mejor compromiso posible” entre diferentes instancias.

El primero se refiere a la necesidad de empezar a introducir una reflexión sobre la evaluación y certificación de competencias en el seno de los centros escolares, convirtiéndolas en objeto de comparación entre los docentes y entre estos y otros componentes de la escuela (estudiantes, familias, órdenes escolares posteriores, agentes externos, etc.).

El segundo contempla que esta actividad no sobrecarga aún más la carga de trabajo asignada a la función docente, en términos de tiempo y compromisos adicionales para los consejos de clase, para lo cual un documento simplificado, pero para el cual todo el equipo docente y el director de la escuela, pueden representar una herramienta útil para documentar los procesos y productos de aprendizaje desarrollados por un estudiante en un periodo formativo medio-largo. Si bien estas contraindicaciones son dignas de atención y negociación por parte de los órganos ministeriales, cabe señalar que muchas veces el camino más corto no es también el más eficaz, y que los instrumentos de evaluación nunca son neutrales, sino que se orientan en una dirección o en la otra, la observación y hallazgos de los evaluadores pueden centrarse en dimensiones generales o en aspectos muy particulares, etc., en el caso que nos ocupa, el carácter genérico de determinados indicadores no ayuda a mejorar la validez y fiabilidad de la certificación, ni mucho menos la comparación interna/externa de la escuela, lo que requeriría un mayor análisis y atención a las herramientas utilizadas, cómo se recopila la evidencia y cómo se asigna un nivel de certificación frente a otro (Capperucci, 2016). Dado el estado aún embrionario de la certificación de competencias en nuestro país, estas reflexiones abren escenarios de investigación y experimentación que creemos de gran relevancia e importancia tanto para la investigación científica sobre la inclusión como para el trabajo con y dentro de la escuela (Caldin, Cinotti y Ferrari, 2013; Bocci, 2015b).

Figura 6.2. Modelo para la certificación de competencias al final de la escuela primaria (DM n° 742/2017)

	Competencias clave europeas	Competencias del perfil del alumno al final del primer ciclo de enseñanza	Nivel
1	Comunicación en la lengua materna o en la lengua de enseñanza	Posee un dominio de la lengua italiana que le permite comprender enunciados, narrar sus propias experiencias y adoptar un registro lingüístico adecuado a las distintas situaciones.	
2	Comunicación en lengua extranjera	Es capaz de mantener una comunicación básica en inglés en situaciones cotidianas sencillas.	
3	Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología	Utiliza sus conocimientos matemáticos y científico-tecnológicos para encontrar y justificar soluciones a problemas reales.	
4	Competencias digitales	Utiliza las tecnologías de forma responsable en contextos comunicativos concretos para buscar información e interactuar con otras personas, como apoyo a la creatividad y a la resolución de problemas sencillos.	
5	Aprender a aprender	Posee una gran cantidad de conocimientos y nociones básicas y es capaz de buscar información nueva. Participa en nuevos aprendizajes también de forma independiente	
6	Competencias sociales y cívicas	Se cuida y respeta a sí mismo, a los demás y al medio ambiente. Respeta las normas compartidas y coopera con los demás. Se esfuerza por terminar el trabajo empezado, solo o junto con otros.	
7	Espíritu de iniciativa	Demuestra originalidad e iniciativa. Es capaz de realizar proyectos sencillos. Asume responsabilidades, pide ayuda cuando se encuentra en dificultades y es capaz de proporcionar ayuda a quienes se la piden.	
8	Conciencia y expresión culturales	Se orientan en el espacio y el tiempo, observando y describiendo entornos, hechos, fenómenos y producciones artísticas. Reconoce las diferentes identidades y tradiciones culturales y religiosas con vistas al diálogo y el respeto mutuo. En relación con sus potencialidades y talentos, se expresan en las áreas que les son más afines: motriz, artística	
9	El alumno también ha demostrado una competencia significativa en el desempeño de actividades escolares y extraescolares, en relación con:		

Figura 6.3. Modelo de certificación de competencias al final del primer ciclo educativo (DM n° 742/2017).

	Competencias clave europeas	Competencias del perfil del alumno al final del primer ciclo de enseñanza	Nivel
1	Comunicación en la lengua materna o en la lengua de enseñanza	Posee un dominio de la lengua italiana que le permite comprender enunciados y textos de cierta complejidad narrar sus ideas adoptar un registro lingüístico adecuado a las distintas situaciones.	
2	Comunicación en lenguas extranjeras	Es capaz de expresarse en inglés a un nivel elemental (A2 del Marco Común Europeo de Referencia) y, en una segunda lengua europea, de desenvolverse en la comunicación esencial en situaciones cotidianas sencillas. Utiliza también la lengua inglesa con las tecnologías de la información y la comunicación	
3	Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología	Utiliza sus conocimientos matemáticos y científico-tecnológicos para analizar datos y hechos de la realidad y verificar la fiabilidad de los análisis cuantitativos propuestos por otros. Utiliza el pensamiento lógico-científico para abordar problemas y situaciones a partir de determinados elementos. Es consciente de los límites de las afirmaciones relativas a cuestiones complejas.	
4	Competencias digitales	Utiliza las tecnologías de forma responsable en investigar, producir y procesar datos e información para buscar información e interactuar con otras personas, como apoyo a la creatividad y a la resolución de problemas sencillos.	
5	Aprender a aprender	Posee una gran cantidad de conocimientos y nociones básicas y es capaz de buscar información nueva. Participa en nuevos aprendizajes también de forma independiente	
6	Competencias sociales y cívicas	Se cuida y respeta a sí mismo, a los demás como requisito previo para un estilo de vida sano y correcto. Es consciente de la necesidad de respetar la convivencia civil, pacífica y solidaria. Se compromete a completar el trabajo iniciado, solo o junto con otros.	
7	Espíritu de iniciativa	Tiene espíritu de iniciativa y es capaz de producir ideas y proyectos creativos. Asume responsabilidades, pide ayuda cuando se encuentra en dificultades y es capaz de proporcionar ayuda a quienes se la piden. Está dispuesto a analizarse a sí mismo y a enfrentarse a la novedad y a lo inesperado.	

	Competencias clave europeas	Competencias del perfil del alumno al final del primer ciclo de enseñanza	Nivel
8	Conciencia y expresión culturales	Se orientan en el espacio y el tiempo, interpreta los sistemas simbólicos y culturales de la sociedad Reconoce las diferentes identidades y tradiciones culturales y religiosas con vistas al diálogo y el respeto mutuo. En relación con sus potencialidades y talentos, se expresan en las áreas que les son más afines: motriz, artística	
9	El alumno también ha demostrado una competencia significativa en el desempeño de actividades escolares y extraescolares, en relación con:		

6.4 Evaluación escolar de estudiantes con discapacidad

El estudiante con discapacidad, de conformidad con la Ley no. 104/1992, tiene derecho a un Plan Educativo Individualizado (PEI) que lo acompañe durante toda su carrera educativa.

El PEI, al informar las intervenciones educativas y didácticas destinadas al estudiante, y al definir objetivos, métodos, criterios de evaluación, es parte integrante de la planificación docente del aula y representa un documento fundamental también a efectos de certificación de competencias, para el medida en que la totalidad de las acciones implementadas por la escuela para garantizar la inclusión del estudiante con discapacidad se traducen en la maduración de conocimientos y comportamientos que posteriormente desembocarán en la certificación (Zappaterra, 2010a, 2010b; Pavone, 2004). Considerando que la evaluación de los resultados de la carrera académica del estudiante con discapacidad está referida al PEI, éste debe reportar muy claramente los objetivos que luego serán sujetos a verificación y evaluación (Trisciuzzi, Fratini y Galanti, 2003). De hecho, a partir de su consecución o no, se sientan las bases para la construcción de un proyecto de vida más preciso, que siempre debe tener en cuenta los objetivos alcanzados por el estudiante, con el fin de orientar conscientemente las elecciones futuras y las de carácter educativo y

profesional (Besio, en Paparella, 2009; Ianes y Cramerotti, 2009). En el caso de los estudiantes con discapacidad incluidos en el primer ciclo educativo, los contenidos del PEI se formulan a partir de las capacidades del niño, a la luz de su potencial real de aprendizaje (PEI personalizado), detectado también a través del aporte de los agentes médico-sanitarios, y la información proporcionada por los educadores y sobre todo por la familia. En la educación media superior, la construcción del PEI parece ser más compleja, de hecho, tomando siempre como referencia las capacidades y potencialidades de los estudiantes, pueden darse diversas condiciones de planificación de la enseñanza:

- un PEI que incluya la realización de cursos educativos similares a los realizados por los compañeros;
- un PEI que prevé la implantación de una trayectoria por objetivos mínimos y en el que se establece la reducción o sustitución de los contenidos de algunas disciplinas (PEI simplificado). Los objetivos mínimos a alcanzar en este caso corresponden a los conocimientos que también se consideran suficientes para los compañeros;
- un PEI que supone la realización de un curso con contenidos diferentes a los de los compañeros, incluso respecto de una única disciplina (PEI diferenciado).

En cuanto a las formas en que se evalúan los resultados educativos de los estudiantes con discapacidad, el hecho de que hayan cursado un primer o segundo ciclo educativo tiene implicaciones sustancialmente diferentes, como destacaremos en los siguientes párrafos.

6.5 La evaluación y certificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad en el primer ciclo educativo

Según la legislación vigente, antes mencionada, al final de la escuela primaria y secundaria inferior la evaluación se realiza verificando, respecto de los contenidos del PEI personalizado, el progreso alcanzado por el alumno en relación con sus potencialidades y aprendizajes iniciales de niveles. Como lo exige el Decreto Legislativo n. 59/2004, que derogó el art. 148 del Texto Refundido (Decreto Legislativo n° 297/94), desde hace varios años en la escuela primaria ya no existe ningún examen para la obtención del título final, mientras que al final del primer ciclo de educación

el estudiante discapacitado es admitido en examen estatal del que se puede salir con: a) la calificación jurídica, en el caso de que se hayan alcanzado los objetivos indicados en el PEI personalizado, o, b) un certificado de certificación de créditos formativos, en el caso de que se hayan alcanzado los objetivos del PEI personalizado. No se ha obtenido el PEI personalizado. Precisamente teniendo en cuenta el carácter personalizado de las pruebas de primer ciclo, sin embargo, la hipótesis de la no expedición del diploma parece extremadamente residual y limitada a los casos en los que el PEI ha excluido desde el principio la posibilidad de obtener un estudio de titulación. En cuanto al logro de los objetivos identificados en el PEI personalizado, la orientación que brindan las circulares y ordenanzas ministeriales es identificar para el estudiante con discapacidad objetivos consistentes con las habilidades que trabajan los compañeros, pero formulados/reformulados adecuadamente a sus capacidades y potencial y por lo tanto con diferentes resultados de aprendizaje esperados. Esto se aplica tanto a la escuela primaria como a la escuela secundaria inferior (Canevaro et al. 2011).

El Decreto Ministerial n. 742/2017 trajo la cuestión de la evaluación de los estudiantes con discapacidad en el primer ciclo de educación dentro del nuevo marco normativo reformulado tras la certificación de competencias. De hecho, la adopción del modelo nacional de certificación de competencias también afecta a la evaluación de los alumnos con discapacidad, para quienes el *“modelo puede ir acompañado, cuando sea necesario, de una nota explicativa que relacione el significado de las declaraciones de competencias con los objetivos específicos del plan educativo individualizado”*. Cuando los contenidos del PEI lo hagan útil o indispensable, el modelo puede integrarse con otros elementos capaces de aclarar la conexión existente entre las declaraciones de competencias presentes en el modelo nacional y los objetivos del PEI. Además, también es posible elaborar herramientas descriptivas específicas (cuadrículas, rúbricas, etc.) capaces de contextualizar, siempre haciendo referencia al PEI, la consecución de competencias certificadas. Es importante señalar que la certificación de competencias que se realiza en el primer ciclo educativo no se plantea de ninguna manera en términos de una evaluación diferenciada: los modelos utilizados son los mismos para todos los estudiantes y en ellos no se hace referencia a la existencia de un PEI, a menos que esto sea revelado por la presencia de otras herramientas descriptivas (OM 21 de mayo de 2001, n. 90).

El certificado de competencias que se expide al finalizar los estudios del primer ciclo acompaña al estudiante con discapacidad hasta el segundo ciclo educativo, al

que tiene derecho a acceder con independencia de que haya obtenido o no la titulación legal y que Implica asistir a la escuela secundaria al menos hasta completar la educación obligatoria, cuando se debe expedir un documento que acredite las competencias básicas.

6.6 La evaluación y certificación de las competencias del estudiante con discapacidad en el segundo ciclo educativo

El segundo ciclo educativo incluye dos momentos en los que se pueden evaluar y certificar las competencias del estudiante: cuando se cumple la educación obligatoria y cuando se completa el itinerario de educación secundaria superior. Cuando se completa la educación obligatoria, después de diez años de educación obligatoria, el colegio está obligado a expedir un certificado que acredite las competencias básicas de cada uno de sus alumnos. Este certificado, elaborado sobre la base del modelo aprobado con el Decreto Ministerial no. 9/2010, se emite inmediatamente si el estudiante no continúa sus estudios o es retenido en la escuela y luego entregado al final de la escuela secundaria. Sin embargo, al final del itinerario de educación superior, la evaluación de los resultados obtenidos por el estudiante se realiza mediante el examen estatal que permite la obtención del diploma correspondiente, con la atribución de una nota final, pero sin ninguna certificación detallada de las habilidades. En el caso de los estudiantes con discapacidad, la evaluación y certificación de competencias se realiza mediante métodos en parte similares y en parte diferentes a los procedimientos recién descritos. Cuando el estudiante con discapacidad ha completado la educación obligatoria, la escuela está obligada a expedirle también a él el certificado de competencias adquiridas, cuyo contenido – según lo exige el Decreto Ministerial n. 139/2007 – debe hacer referencia al PEI y por tanto a las actividades y objetivos educativos formulados en él. Al finalizar el ciclo superior de secundaria, la verificación de las competencias adquiridas puede realizarse según múltiples procedimientos y con diferentes resultados, en relación con lo establecido en el PEI, o más bien en función de que la programación educativa prevista en el mismo el PEI es ordinario, simplificado o diferenciado. Por lo tanto, los métodos de verificación de los conocimientos/competencias adquiridos por el estudiante y por tanto su evaluación pueden ser diferentes y pueden conducir o no a la obtención de la cualificación (OM 21 de mayo de 2001, n. 90). Desde el punto de vista de

los procedimientos de verificación de conocimientos y habilidades, la existencia de un PEI que prevea un programa educativo ordinario o simplificado da lugar a la realización de pruebas de examen similares o equivalentes a las realizadas por la promoción, con posible adaptaciones (mayor tiempo, contenidos equivalentes pero de forma diferente a la escrita u oral, etc.) que, sin embargo, aún permiten una evaluación del aprendizaje alineada y comparable con la de los compañeros. La presencia de un PEI que prevé una programación diferenciada, sin embargo, permite el uso de pruebas de evaluación diferentes, tanto en la forma como en el contenido, que no permiten la adquisición del título de secundaria. De hecho, en el segundo ciclo educativo los estudiantes con discapacidad tienen garantizada la asistencia (con escolaridad obligatoria ampliable hasta los 18 años), pero no la consecución del título, lo que no se permite si se trata de un programa diferenciado. En particular, la presencia de un PEI diferenciado determina que la conclusión de la carrera escolar pueda tener lugar incluso sin necesidad de realizar el examen, dando lugar así a la única emisión de un certificado que acredite la asistencia exitosa a una institución de educación superior. En caso contrario, es posible disponer que, incluso sin la admisión al examen estatal, se realice un tipo de examen diferenciado destinado a verificar el logro de las competencias vinculadas a los objetivos del itinerario educativo individualizado. El CM n. 125/2001, que regula específicamente los instrumentos de certificación que deben utilizar los estudiantes con discapacidad al finalizar sus estudios secundarios, establece que para quienes realizan un programa diferenciado y, por tanto, no obtienen una calificación con valor legal, una competencia se expide una certificación, que puede referirse tanto a competencias profesionales como a aspectos relacionados con la autonomía personal, las relaciones y la socialización, de la que se derivan créditos formativos específicos. En particular, se aclara que «si el estudiante con discapacidad ha seguido un itinerario educativo diferenciado y no ha obtenido el diploma que acredita haber aprobado el examen, recibe un certificado que contiene la información relativa a la dirección y duración del examen curso de estudio, calificación global obtenida, impartición de materias incluidas en el plan de estudios de estudio con indicación de la duración horaria global asignada a cada una de las competencias, conocimientos y habilidades, incluidos los profesionales, adquiridos, créditos de formación documentados durante el examen» (en estos casos hablamos de un Certificado de Crédito Educativo). En el caso de que el estudiante con discapacidad tenga un PEI diferenciado pero esté en condiciones de «participar en los exámenes de cualificación profesio-

nal y de profesor de arte, realizando pruebas diferenciadas, homogéneas al camino recorrido, encaminadas a certificar las competencias y habilidades adquiridas», en su lugar recibe una certificación (Certificado de Crédito de Formación) que puede constituir un crédito de formación que puede gastarse en la asistencia a cursos de formación profesional organizados de acuerdo con las regiones y las autoridades locales. Al CM n. 125/2001, se adjuntan dos modelos para la descripción de las competencias adquiridas por el alumno discapacitado, con indicación del contexto y de las condiciones en las que dichas competencias pueden efectivamente utilizarse. Hasta la fecha, estos modelos también se han utilizado para la evaluación de estudiantes con discapacidad severa, con el objetivo de proporcionar información útil para su futura inclusión en situaciones protegidas.

6.7 Certificación de competencias para estudiantes con discapacidad: enfoque para la escuela secundaria superior

La evaluación y certificación de las competencias adquiridas en el contexto escolar, tal y como han sido reguladas por la legislación en los últimos años, también presentan aspectos importantes para el alumnado con discapacidad. La cuestión es común a todos los órdenes y niveles del sistema escolar, aunque, como ya se informó, las soluciones y respuestas adoptadas en el primer y segundo ciclo educativo son en parte diferentes. En el primer ciclo, donde el estudiante discapacitado va acompañado de un PEI personalizado, la certificación de competencias se realiza a través de las herramientas previstas por el Decreto Ministerial n. 742/2017, con la posible integración de otra documentación de carácter descriptivo (rúbricas, cuadrículas, etc.), útil para proporcionar una imagen más precisa de los conocimientos, habilidades y competencias del estudiante; y, salvo casos limitados, la certificación de competencias está asociada a la consecución de la cualificación. En el segundo ciclo, sin embargo, los diferentes tipos de planificación educativa que el PEI puede ofrecer (ordinaria, simplificada, diferenciada) conllevan múltiples implicaciones, especialmente en lo que respecta al resultado final del itinerario de estudios y a la certificación asociada (titulación jurídica, certificado de formación). crédito, certificado de crédito de formación, certificado de asistencia) (Ulivieri, editado por, 2012; Ulivieri, Franceschini y Macinai, editado por, 2008). La cuestión de la certificación de las competencias básicas de los alumnos con discapacidad, prevista al finalizar los

diez años de educación obligatoria, se resuelve mediante el Decreto Ministerial núm. 139/2007 con una indicación genérica según la cual «a los efectos del cumplimiento de la obligación educativa de los estudiantes con discapacidad, se hace referencia al Plan Educativo Individualizado», expresión que parece querer decir que los niveles a indicar en la certificación deben ser relacionados con los objetivos y resultados del PEI y no con los indicadores estándar reportados en el modelo. En realidad, la aclaración según la cual la certificación de las competencias básicas que se poseen para completar la educación obligatoria debe realizarse con referencia al PEI sólo resuelve aparentemente una cuestión que a menudo resulta muy compleja. Cuando el estudiante con discapacidad va acompañado de un PEI diferenciado, suele existir una discapacidad de carácter (también) cognitivo, cuyo nivel de gravedad puede variar en un continuo que va desde situaciones de retraso mental más o menos grave, hasta las que pueden resultar en dificultades de aprendizaje, pero no en la autonomía y/o en las relaciones y/o en la socialización, hasta situaciones en las que el retraso mental es muy severo y se asocia a problemas de conducta incluso extremadamente significativos (Zappaterra en Elia, 2014; Soresi, 2007). Es evidente que en este último caso la certificación de competencias básicas adquiere una perspectiva completamente diferente a la expresada con el modelo adjunto al Decreto Ministerial n. 9/2010 y el uso de los ejes e indicadores contenidos en el mismo contemplados se vuelven difíciles, si no imposibles. Este es el problema de fondo que se abordó dentro de un proceso de investigación-formación (Asquini, 2018), realizado de octubre de 2017 a marzo de 2018 con un grupo de 32 docentes, 22 de apoyo y 10 curriculares, pertenecientes a 18 instituciones de educación superior de Toscana. La pregunta de investigación que se planteó el grupo de trabajo desde el inicio del proceso fue la siguiente: «¿Cómo realizar la certificación de competencias básicas, en el nivel medio superior, en los casos en que nos encontremos en presencia de un estudiante con discapacidad en condiciones de severidad tales como:

- no permiten utilizar la herramienta estandarizada propuesta por el Decreto Ministerial n. 9/2010, pero
- ¿Se pretende certificar competencias escolares y transversales verificables y evaluables?».

De ahí la propuesta de trabajar, junto con la Universidad, en la redacción de una herramienta de certificación de competencias para estudiantes en situación grave, similar a la ministerial, que se expedirá al mismo tiempo que finaliza la educación obligatoria.

Como ya se informó, dentro del diseño educativo diferenciado se dan situaciones muy variadas de retraso cognitivo. Por tanto, el punto de partida sobre el que se construye el PEI, con la definición de los objetivos a alcanzar y las metodologías a implementar, puede ser muy diferente de un estudiante a otro. Por esta razón, puede parecer improductivo emprender la construcción de una herramienta de certificación de habilidades que sea apropiada para una gama extremadamente amplia y heterogénea de situaciones. La planificación diferenciada, por otro lado, sitúa las características específicas del estudiante individual en el centro del proyecto educativo, por lo que parece poco práctico pensar en la verificación y evaluación de sus habilidades a través de un modelo estandarizado. El punto de partida, sin embargo, es quizás otro y toca precisamente las cuestiones de la inclusión, la equidad, el respeto a la diversidad, la plena valorización de todas las materias, especialmente en un contexto educativo como la escuela, que tiene entre sus principales fines el de la educación del hombre en sus múltiples dimensiones (D'Alonzo, 2008; Giaconi, Del Bianco, 2018; Ianes, Cramerotti, 2009). Por este motivo, la certificación de las competencias básicas poseídas al momento de finalizar la educación obligatoria constituye una cuestión que debe ser objeto de seguimiento incluso en el caso de estudiantes con discapacidad grave. De ahí la necesidad de desarrollar una herramienta en parte similar a la propuesta por el Decreto Ministerial núm. 9/2010, pero con la posibilidad de personalizarlo para cada materia, dando valor a las habilidades que cada alumno es capaz de implementar principalmente en la escuela, pero también en otros contextos que le son familiares.

El target que el grupo investigador-formativo tomó como referencia para la elaboración del documento de certificación fue el del estudiante con discapacidad grave con déficit cognitivo severo, cuyo diseño, en principio, está dirigido al aprendizaje de conocimientos y habilidades de una carácter práctico, imputable sólo parcial o indicativamente a los ejes culturales informados en la ficha ministerial. El perfil típico de tal caso, compartido dentro del grupo de docentes que participaron en la investigación, era el de un *«estudiante que tiene un retraso mental medio-grave; que pueden comprender el lenguaje verbal globalmente pero la comprensión del texto escrito es muy modesta o inexistente; en el que existe una forma de producción verbal mientras que la capacidad de escritura se centra en la palabra-oración; que sea capaz de contar y pueda trabajar con cantidades y/o cálculos para resolver problemas de la vida cotidiana; que tiene periodos de atención bastante cortos; que tiene comportamientos que no siempre son autónomos y adecuados al contexto pero que, sin embargo, le permiten relacionarse con otros dentro del pequeño grupo»*.

Las fases a través de las cuales se articuló el proceso de formación investigadora fueron las siguientes:

- configurar y compartir el diseño de investigación dentro del grupo de trabajo a partir del reconocimiento de materiales y herramientas presentes en la literatura y/o disponibles en los institutos a los que pertenecen los docentes;
- definición del objetivo de referencia a partir del análisis de los diagnósticos funcionales y PEI de los estudiantes de las 18 instituciones participantes en la investigación;
- construcción del certificado de competencias: definición de la estructura, áreas de competencia, indicadores de competencia, niveles de certificación;
- construcción de rúbricas de evaluación referentes a los niveles de certificación identificados;
- pruebas de campo del certificado de habilidades dentro de los institutos propiedad de los profesores del grupo de trabajo;
- modificaciones y adiciones a algunos indicadores de competencia del certificado;
- aprobación de la versión final de la herramienta y su difusión dentro de los institutos participantes de la investigación;
- seguimiento de la investigación un año después para implementar la calidad y efectividad de la herramienta.

Debido a la grave situación de los estudiantes destinatarios a los que estaba destinado el documento de certificación, éste se elaboró sobre todo a partir de la identificación de competencias y capacidades vinculadas a la autonomía personal y a la interacción social en contextos familiares. Lo mismo ocurre con la rúbrica de evaluación descriptiva de los diferentes niveles de certificación, en la que son frecuentes las referencias a la posibilidad de que una habilidad pueda manifestarse con el aporte o apoyo de otras personas (grupo de pares o adultos de referencia).

El modelo creado al final de la investigación, reproducido en la Figura 7.4, tiene la misma estructura que el emitido por el Decreto Ministerial n. 9/2010, de hecho los ámbitos de competencia coinciden con los llamados “ejes culturales”.

Los indicadores de competencia de cada eje, sin embargo, se refieren a comportamientos y acciones que el estudiante con retraso cognitivo severo puede expresar en contextos y situaciones que le son familiares, como la escuela, el grupo de pares, la vida cotidiana, las relaciones con figuras de referencia. En el eje de la lengua, por ejemplo, el ámbito en el que resulta significativo detectar las competencias que posee

el estudiante –incluso más que en la “lengua extranjera”– es sobre todo el de las “otras lenguas”, en relación con el cual es imprescindible para resaltar la capacidad de decodificar e interpretar mensajes expresivos, incluso no verbales, vinculados a la comunicación de sentimientos, emociones, estados de ánimo, sensaciones, necesidades, etc. Asimismo, en el eje matemático y en el eje científico-tecnológico las habilidades a identificar se refieren sobre todo a aspectos funcionales vinculados a la gestión autónoma de situaciones simples de la vida cotidiana (relación con los objetos, orientación espacio-temporal, uso de dispositivos, funcionalidad de aplicaciones de herramientas y tecnologías, etc.). Finalmente, en el eje histórico-social, las habilidades básicas a verificar se remontan a la capacidad de poder permanecer e interactuar positivamente dentro del grupo de pares, reconociendo el papel propio y el de los demás.

Figura 6.4. Certificado de competencias básicas adquiridas al cumplir la educación obligatoria por el estudiante con discapacidad severa.

Competencias básicas
Eje lingüístico
Lengua italiana
–escucha y comprende mensajes sencillos
–comunica las propias necesidades, verbaliza y expresa sentimientos y emociones
– expresa ideas propias
–produce mensajes orales relacionados con experiencias personales
–utiliza términos y palabras adecuados al contexto
–descifra y comprende mensajes mixtos (palabras y/o imágenes)
–escribe palabras sencillas
Idioma extranjero
–discrimina palabras y expresiones italianas de las de la lengua extranjera
–comprende vocabulario sencillo de la vida cotidiana
Otras lenguas
–descifra e interpreta diversos mensajes expresivos
–puede expresar sentimientos y emociones
Eje matemático
–trabaja con cantidades y/o cálculos para resolver problemas sencillos del mundo real
–clasifica y divide objetos en grupos según criterios establecidos
–orienta en el tiempo y en el espacio
–establece relaciones temporales entre acontecimientos
–puede relacionar, ordenar, establecer correspondencias

Competencias básicas

Eje científico y tecnológico

- puede hacer un uso funcional de las herramientas informáticas (PC, tableta)
 - sabe utilizar funcionalmente las herramientas de comunicación (teléfono móvil, etc.).
 - sabe utilizar funcionalmente las herramientas de información (listas, tablas, registros, internet).
 - puede llevar a cabo una tarea determinada o identificada de forma autónoma
-

Eje sociohistórico

- comprender las principales normas de convivencia
 - participa y colabora en actividades de grupo
 - identifica su papel dentro del grupo
 - identifica sus tareas dentro del grupo
 - distingue las funciones y tareas de los miembros del grupo
 - acepta consejos y críticas
 - sabe pedir ayuda
 - cuida de sí mismo
 - puede gestionar el material de estudio
-

Los niveles en los que se evaluó y certificó la adquisición de las competencias de cada eje fueron:

- nivel básico (en el caso de que no se haya alcanzado el nivel básico, se ha utilizado la expresión “nivel básico no alcanzado” con indicación del motivo pertinente)
- nivel intermedio
- nivel avanzado

La descripción de las conductas correspondientes a los niveles de certificación mencionados anteriormente fue reportada en una rúbrica de evaluación específica, que el grupo de trabajo construyó en conjunto y posteriormente testó en la práctica docente para verificar su validez. Como se informa en la literatura (Allen, Tanner, 2006; Arter, McTighe, 2001; Jonsson, Svingby, 2007), las rúbricas son una herramienta útil para evaluar la calidad de los productos y los desempeños atribuibles a un área específica de intervención. En particular, esta herramienta sirve para indicar cuáles son los aspectos constitutivos de una competencia (dimensiones) que se pretenden evaluar con el fin de a) identificar los resultados alcanzados en un marco temporal bien definido y b) su graduación según un escala de calidad predefinida.

En esencia, *«a través de las rúbricas es posible identificar expectativas específicas relativas a una actuación e indicar si y cómo se han alcanzado los objetivos previamente establecidos, prestando especial atención al nivel de dominio detectado»* (Capperucci,

2016). En el contexto escolar, el uso de rúbricas de evaluación se ha ido extendiendo progresivamente, sobre todo por su eficacia para poder describir en sentido cualitativo lo que el estudiante “puede hacer con lo que sabe” (Wiggins, 1993). La brevedad de las descripciones relativas a los diferentes niveles de dominio de las habilidades que acompañan a los modelos de certificación emitidos por el Ministerio, de hecho, constituyen un límite a la representación clara y real de las capacidades y destrezas reales del estudiante. Y si esto parece cierto en general, lo es aún más en el caso particular del estudiante con discapacidad que necesita una representación aún más personalizada de su situación y de sus resultados de aprendizaje.

La rúbrica de evaluación propuesta aquí (Figura 7.5) mantiene los tres niveles de dominio de las habilidades que se encuentran en el modelo adjunto al Decreto Ministerial no. 9/2010. Un elemento importante a señalar es que en la calificación del desempeño se atribuyó importancia fundamental a la necesidad o no de recurrir al apoyo u orientación de un adulto de referencia. De hecho, en el caso de los estudiantes con discapacidad severa, el uso del apoyo (educativo, relacional, comunicativo) ofrecido por un profesor o un operador especializado constituye a menudo un aspecto crucial para la implementación de habilidades y capacidades específicas.

Figura 6.5. Rúbrica para evaluar los niveles de certificación referentes a las competencias de los ejes culturales.

NIVELES			
COMPETENCIA	BÁSICA	INTERMEDIA	AVANZADA
EJE LENGUAJE	<p>Presta atención durante un breve espacio de tiempo. Comprende mensajes comunicativos sencillos, trazables a la mínima frase y propuestos de forma facilitada (imágenes, iconos).</p> <p>Se comunica con sonidos, imágenes, palabras sencillas o mediante gestos. Actúa sólo cuando se le estimula.</p>	<p>Presta atención durante toda la actividad laboral. Comprende mensajes comunicativos sencillos incluso más allá de la frase mínima. Se comunica utilizando palabras o frases sencillas.</p> <p>Reconoce imágenes/ palabras funcionales a su autonomía. Actúa de forma autónoma cuando está acompañado por la orientación de un adulto.</p>	<p>Presta atención incluso durante periodos prolongados.</p> <p>Escucha y comprende mensajes comunicativos sencillos, también con varias ampliaciones. Se comunica de forma clara y adecuada.</p> <p>Escribe palabras u oraciones sencillas.</p> <p>Actúa de forma autónoma en contextos familiares.</p>

NIVELES			
COMPETENCIA	BÁSICA	INTERMEDIA	AVANZADA
IDIOMA ITALIANO	Reconoce que la palabra no pertenece a la lengua materna	Reconoce y repite palabras sencillas de la lengua extranjera. Actúa sólo en contextos conocidos y cuando es guiado de forma participativa por el adulto.	Reconoce y comprende palabras o expresiones de la lengua extranjera. Actúa de forma autónoma en contextos conocidos.
OTROS IDIOMAS	Decodifica los mensajes expresivos entrantes a través del adulto de referencia. Manifiesta su estado de ánimo a través de gestos o de una forma que sólo es interpretada por el adulto de referencia.	Descodifica los mensajes expresivos entrantes de forma independiente. Expresa su estado de ánimo y sus necesidades de forma clara y comprensible.	Interpreta los mensajes expresivos entrantes y reacciona adecuadamente. Puede expresar emociones, sentimientos, necesidades y preferencias.
Eje científico y tecnológico	Utiliza algunas tecnologías funcionales para aprender y ejercer su autonomía. Trabaja bajo la orientación de un adulto en diversos contextos.	Utiliza algunas tecnologías esenciales y funcionales para la autonomía, el aprendizaje y la comunicación. Actúa de forma autónoma en contextos conocidos y estructurados.	Sabe aplicar procedimientos sencillos para utilizar distintas tecnologías en función de su finalidad. Elige la tecnología adecuada a las situaciones y necesidades que debe satisfacer. Actúa de forma autónoma en la realización de una tarea determinada.
Eje sociohistórico	Permanece en el grupo conocido con la mediación del adulto de referencia. Participa en la actividad grupal con estímulos proporcionados por el adulto de referencia. Debe ser guiado de manera puntual en el cuidado de sí mismo y de su material de estudio.	También forma parte del grupo de forma independiente. Participa y colabora en actividades de grupo con estímulos proporcionados por el adulto de referencia. Se le recuerdan tareas relacionadas con el autocuidado y su propio material de estudio.	Participa de forma independiente en actividades de grupo. Colabora en actividades de grupo. Reconoce e identifica a las personas que se utilizarán para realizar una tarea. Sabe cuidar de sí mismo y de su material de estudio de forma autónoma. Es consciente de sus puntos fuertes y débiles.

6.8 Consideraciones sobre la certificación de las competencias de los estudiantes con discapacidad

La dificultad que plantea la certificación de competencias en el caso de estudiantes con discapacidad severa es una cuestión que no puede subestimarse. La insuficiencia de las actuales formas ministeriales demuestra, de hecho, que se presta poca atención a la diferenciación de itinerarios, especialmente para los estudiantes discapacitados que tienen un retraso cognitivo importante. La gran heterogeneidad de casos que acompaña a la discapacidad, para la que no es casualidad que se prevea la elaboración de planes educativos individualizados cuyo objetivo sea captar y potenciar las potencialidades y capacidades del estudiante individual (Cottini, 2016), la hace de poca utilidad. pensar en una herramienta estandarizada.

Esto podría examinarse, como máximo, mediante un razonamiento por “clusters”, es decir, por casos y tipos de sujetos que presentan situaciones y condiciones evolutivas bastante similares, para los que se podría identificar un modelo de certificado de competencias común, manteniendo siempre la posibilidad de posibles adaptaciones a casos individuales. De hecho, incluso para aquellos estudiantes que presentan un cuadro clínico-funcional bien definido, la posibilidad de proporcionar espacios específicos de personalización parece ser una necesidad imprescindible. Sin embargo, la necesidad de reflexionar e investigar sobre la certificación de habilidades para estudiantes con discapacidad no debe estar dictada por la vulnerabilidad regulatoria que las escuelas están experimentando en este momento, sino por la creencia de que la certificación de habilidades puede ser una herramienta más para el beneficio de la inclusión escolar, social y profesional de las personas con discapacidad, capaces de potenciar las habilidades que están desarrollando gracias al trabajo sinérgico que muchos docentes realizan en colaboración con los educadores extraescolares, el equipo médico-especialista y sobre todo con las familias (Ianés, 2006). El modelo de certificación propuesto en las páginas anteriores, aunque limitado y necesitado de mayor investigación, puede representar un primer resultado a partir del cual comenzar a activar nuevas vías de investigación en el seno de las escuelas capaces de resaltar las habilidades que tienen las personas con discapacidad, incluso las graves. capaz de manifestarse en situaciones específicas y con los apoyos necesarios (Besio, 2010; Cottini, Morganti, 2015). Si hoy parece cada vez menos necesario que todos los estudiantes sepan y puedan hacer las mismas cosas, esto parece ser aún más claro para los estudiantes con discapacidad, que tienen derecho a que sus

competencias se certifiquen de la forma más transparente y precisa posible, para que luego puedan ser reconocidos en múltiples contextos, incluso fuera de la escuela, en beneficio de la plena realización de su proyecto de vida.

CAPÍTULO SIETE

Deporte adaptado: experiencias y reflexiones

7.1 Principios metodológicos de la educación física y deportiva como herramientas de inclusión

Desde un punto de vista pedagógico, la valorización de la educación motriz y del deporte es fundamental para el niño y para su desarrollo, especialmente a nivel emocional, cognitivo y relacional; se erige como un momento real de coeducación, de intercambio mutuo y negociación de significados, en el que el educador se configura como un punto de referencia educativo (Bruner, 1990).

En el ámbito educativo y formativo, parece ser un enfoque decisivo para el desarrollo funcional del individuo, ya que tiene en cuenta sus posibilidades y la expresión de su afectividad en las relaciones con el medio ambiente. Sin duda, la educación motriz y deportiva es un factor determinante en la calidad de vida y la salud en todas las fases del ciclo vital del sujeto, pero más aún en los primeros años de vida, por lo que resulta ser la clave del desarrollo saludable y armonioso de cada alumno (Chevallard, 1985).

En relación a lo dicho, el adulto está llamado a cumplir y respetar las necesidades de cada estudiante, tratando de estimular su motivación e intencionalidad. El papel del educador es el de facilitador que acompaña a los estudiantes hacia un crecimiento integrado de los diversos aspectos de su personalidad. Por lo tanto, el educador es quien facilita el proceso, observa el comportamiento de los niños, brinda el apoyo necesario para ayudarlos a resolver dificultades inesperadas y adopta intervenciones específicas para aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Además, el educador debe necesariamente cuidar de planificar la actividad, diversificándola y adaptándola a las necesidades del alumno.

La educación motriz y deportiva es una actividad fundamental para el niño, favorece el desarrollo, a través del cuerpo, de habilidades motrices, cognitivas y sociales. A partir del juego, se debe orientar progresivamente al niño a la práctica

deportiva; el camino comprende una fase inicial que se caracteriza por ser un juego espontáneo, posteriormente, en un juego semiestructurado y estructurado, nuevamente, en un juego-deporte o mini- modalidad deportiva, para llegar luego a la práctica del deporte real (Prochnow, Kearney, Carroll-Lind, 2000).

La educación motriz y deportiva, en las múltiples formas en que puede implementarse, da profundidad y significado a la relación relacional entre profesor y alumno y establece un entendimiento mutuo real (Selis, 2002).

Para que las actividades motrices y deportivas sean consideradas una “experiencia educativa”, es necesario implementar un método de enseñanza basado en el uso del lenguaje no verbal, donde el cuerpo en movimiento, las sensaciones y emociones que emergen, representen el punto de apoyo de las relaciones humanas y determinan una realidad educativa e inclusiva que puede definirse como una experiencia de vida real (Magnanini, 2008).

Por lo tanto, normalmente se deben integrar aspectos de las actividades físicas y deportivas en el proceso educativo y de enseñanza en todos los niveles escolares, de modo que el estudiante esté preparado para un completo desarrollo personal. El deporte hace referencia a un sistema de valores sumamente compatibles con los clásicos del sistema educativo; entre ellos, de hecho, reconocemos: el crecimiento personal, la dialéctica del individuo y del grupo dentro del equipo, la participación en una realidad social que tiene sus reglas y que debe ser aprendida y aplicada posteriormente, el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Rosa y Colella, 2004).

La Carta Internacional de los Derechos de los Deportistas a la Educación y el Deporte indica cómo la práctica de la educación física y deportiva es un derecho fundamental para todos. En este sentido, conviene potenciar el deporte como herramienta para lograr una mayor salud psicofísica y para superar las dificultades y la exclusión social de las personas con discapacidad. Además, apoyar la práctica del deporte como herramienta de cohesión e integración social entre niños discapacitados y sanos a través de las distintas disciplinas deportivas representan los objetivos claros a alcanzar en términos educativos para la inclusión.

Principios Metodológicos en el Deporte para promover un Enfoque Inclusivo

Los principios metodológicos en las actividades físicas y deportivas para promover un enfoque inclusivo se refieren a los siguientes aspectos:

- Principio de accesibilidad.

A los estudiantes se les deben asignar tareas acordes a su nivel de maduración psicofísica, evitando aquellas que sean demasiado difíciles o simples.

- Principio de participación activa y consciente

Los estudiantes deben ser conscientes de lo que están haciendo, los métodos y por qué el educador debe animarlos a participar con convicción en las actividades propuestas.

- Principio sobre el modelo.

Se refiere a las imitaciones que hace el alumno del modelo propuesto por el profesor. Cuanto más tiempo tardes, más perfecto será el ejercicio.

- Principio de transferencia

Es la capacidad de transferir un aprendizaje específico de un contexto a otro una vez adquirido.

- Principio de variabilidad

Los estímulos motores propuestos deben ser variados y diversificados para evitar la monotonía y el aburrimiento y mejorar los resultados. El profesor debe disponer de una amplia gama de ejercicios diferentes para alternar periódicamente (Caputo, Ippolito, & Maietta, 2008).

- Principio de adaptación

Para mejorar las habilidades y mantener el nivel de resultados ya obtenidos, será necesaria la repetición de acciones ya aprendidas (Botto, 2006).

- Principio de progresividad

Para mejorar resultados será necesario aumentar progresivamente la carga de entrenamiento, el volumen e intensidad de los ejercicios y la complejidad de los movimientos así como el esfuerzo psicológico. De lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido.

- Principio de especificidad

La habilidad mejora cuando se trabaja en un aspecto específico de la actividad elegida. Se debe realizar un trabajo específico en cuanto a los sistemas energéticos, grupos musculares, movimientos técnicos propios de la actividad elegida.

– Principio de multilateralidad

Es necesario ir de lo general a lo específico, al principio se realizará un trabajo general y polivalente para luego ir paulatinamente a ejercicios específicos.

– Principio de individualidad

Las actividades propuestas deben adaptarse a las diferentes características de los individuos, ya que cada persona responde de manera diferente a los estreses propuestos en función de sus características físicas hereditarias, madurez, tipo de alimentación, descanso y sueño, nivel de condición física, motivación e influencias ambientales.

Técnicas de enseñanza inclusiva en el deporte

– Método inductivo/directivo

Se suelen utilizar cuando todo lo que hay que comunicar sigue su propia estructura jerárquica. El docente define los objetivos y recursos que utilizará para realizar la actividad en cuestión; el estudiante seguirá las instrucciones dadas; la evaluación de los resultados se realizará al final (Andriolo, El Dib, Ramos, Atallah, & Da Silva, 2011).

– comando directo

La actividad es única para todo el grupo y el profesor gestiona su progresión diciendo qué hay que hacer y cómo. Este método es adecuado para grupos grandes y homogéneos. El profesor debe poseer la capacidad de demostrar el contenido técnico de los ejercicios con movimientos adecuados para que los alumnos puedan repetirlos correctamente (Celani, 2005). Todo lo mide el profesor que tiene control total sobre ello (señal de inicio de la actividad, fin de la actividad, ritmo de ejecución, posicionamiento). La evaluación se indica de forma individual o en grupo.

– Asignación de tareas

Los contenidos de la actividad, la actividad en sí y sus tiempos de ejecución son fijados previamente por el profesor. La actividad debe ser mostrada precisamente por el profesor o por un miembro del grupo. El profesor indicará el número de repeticiones de cada ejercicio. Durante la ejecución el docente tendrá la tarea de supervisar, brindar información y motivar a los estudiantes. La evaluación se hará de forma individual.

– Método deductivo/activo

Los objetivos deben adaptarse a las características de los estudiantes. El profesor facilita la participación. La evaluación es informativa.

– Enseñar con reciprocidad

Los estudiantes se organizan en parejas o grupos a los que se les asignarán diferentes funciones y responsabilidades. Los contenidos de las actividades son determinados previamente por el profesor. Habrá participantes activos y no activos; los participantes activos realizarán los ejercicios que hayan sido sugeridos por los no participantes quienes, además, deberán asesorar, liderar, evaluar, controlar, ayudar y solicitar la ayuda del profesor cuando lo consideren necesario. El profesor supervisará y corregirá a los participantes inactivos (Bellagamba, 2001).

– Enseñanza individualizada

Adapta el trabajo del docente a las aptitudes y habilidades de cada persona, permitiéndole avanzar a su propio ritmo y ritmo, alcanzando diferentes niveles de aprendizaje. El programa será elaborado por el profesor, dividiéndolo en sesiones consecutivas, partiendo del nivel de desarrollo más cercano al del alumno (Colardaci, 1992). Partiremos de una valoración inicial para determinar el nivel de partida. Durante la ejecución del ejercicio el alumno deberá autoevaluarse. La autoevaluación consistirá en que cada estudiante determine el nivel alcanzado y decida cuándo (preferiblemente con el consejo del profesor) será el momento adecuado para pasar al siguiente nivel (Corona, 2008). El profesor puede constantemente proporcionar información a los estudiantes, comunicar el progreso realizado al grupo, resolver problemas, revisar las tareas. El profesor también supervisará el nivel de responsabilidad de los presentes y su participación en el proyecto.

– Descubrimiento guiado

El profesor es el encargado de establecer los objetivos y contenidos. Debe conocer el nivel inicial de los participantes y prever las dificultades. Este método se basa en el aprendizaje mediante prueba y error, en ocasiones también a través de medios de comunicación digitales (Limone, 2012). El docente esperará la respuesta del estudiante y orientará el aprendizaje ofreciendo continuamente información sobre los resultados. La evaluación se realizará mediante observación continua e individual.

– resolución de problemas (problem solving)

Los problemas presentados al grupo son abiertos y no existe una única respuesta posible. El profesor es el encargado de establecer los objetivos y contenidos. Llamará la atención general sobre un problema, actuará como guía y continuará aprendiendo sólo cuando sea necesario (Fabbri, 1976). Los problemas son un desafío que motiva realmente al grupo. Los resultados serán evaluados por el profesor, aunque se deberá

facilitar la participación en grupo. Los alumnos necesitarán toda una gama de apoyos orales o ayudas visuales o manuales para facilitar su aprendizaje dependiendo de la técnica de enseñanza utilizada por el profesor (Forlin, & Chambers, 2011) Se utilizará una metodología integral en la que se integren los movimientos de los estudiantes con entre sí, una metodología analítica en la que se dividen los distintos movimientos, o una metodología mixta que combine los dos tipos de metodologías.

7.2 Beneficios de las actividades físicas y deportivas para personas con discapacidad

Las actividades motrices y deportivas permiten al individuo mejorar cualidades físicas, potenciar aspectos cognitivos y psicológicos y desarrollar habilidades socio relacionales. Además, satisfacen productivamente algunas necesidades humanas relacionadas con la experiencia de juego, movimiento, espíritu competitivo y vida grupal. Esto convierte la actividad física y deportiva en una herramienta fundamental para mejorar las potencialidades en todos los grados de discapacidad:

1. en situaciones graves mejora la autonomía en el movimiento y el reconocimiento/conciencia de los datos sensoriales-perceptivos inherentes a las conductas motoras implementadas;
2. en situaciones de gravedad media facilita la adquisición de habilidades motoras elementales y
3. su correcta utilización en la vida escolar, las relaciones y la preparación para el deporte;
4. en situaciones menos graves permiten la adquisición de habilidades motoras más complejas que pueden permitir la práctica de actividades deportivas.

Los niños que realizan actividad física y deportiva de forma regular adquieren con el tiempo mayor confianza en sus propias capacidades, mayor autoestima, facilidad en las relaciones sociales y mayor tolerancia al estrés. Diversos estudios han destacado que la práctica constante de actividad deportiva produce efectos beneficiosos en funciones como el aprendizaje. Otro aspecto importante está representado por los efectos a favor de la salud mental y la prevención de enfermedades cardiovasculares, diabéticas e hipertensivas, muchas veces ligadas a las condiciones de sobrepeso que aquejan a los niños durante la infancia. El objetivo principal de introducir a personas con discapacidad intelectual y/o psíquica en la práctica deportiva es pro-

mover la integración social, la autoestima, prevenir el riesgo de obesidad y mejorar la calidad de vida (Carraro, & Bertollo, 2005).

Los motivos que empujan a las personas con discapacidad a practicar deporte son, por ejemplo: el desafío de la competición, la diversión, el gusto por el deporte, la salud, el aprendizaje y la práctica de habilidades deportivas y la implicación en el espíritu de equipo. El autocontrol, el respeto por uno mismo, la competitividad y el espíritu de equipo son factores que se desarrollan a través de la actividad física y el deporte. Por este motivo, el deporte puede considerarse un excelente método en los procesos de rehabilitación y reinserción social, permitiendo a una persona con discapacidad demostrarse a sí misma y a la sociedad que discapacidad no es sinónimo de incapacidad.

Podemos dividir los beneficios de la actividad física y deportiva en:

1. Fisiológicos, es decir, aquellos que se refieren al fortalecimiento del tejido muscular, el uso del equilibrio, la exploración de los límites articulares, el control del movimiento voluntario, la mejora de la actitud física general y la salud.
2. Psicológico, que se refiere al dominio del gesto que conduce a un aumento de la confianza en uno mismo, la autoestima, mejoras en la concentración, disminución de la ansiedad y aumento de las habilidades comunicativas, estabilidad del estado de ánimo y de las emociones.
3. Sociales, que contribuyen al logro de la autonomía y la integración social. Los deportes colectivos conducen a la realización de lo que una persona es capaz de hacer, a la comprensión y aceptación de las dificultades propias y de los demás.

Por lo tanto, partiendo del concepto de Salud que según la indicación de la OMS no es sólo la ausencia de enfermedades, sino que es un completo estado de bienestar físico, mental y social, es posible afirmar que esta condición se puede lograr a través del deporte. De hecho, los beneficios del deporte se extienden a nivel físico, psicológico y socio relacional (Carraro, 2004).

1. Nivel físico: aumento de la fuerza muscular, mejora de la capacidad cinestésica y coordinación motora general, equilibrio, beneficios a nivel cardiovascular, respiratorio, postural y para el control de peso;
2. Plan socioeducativo: se anima a los deportistas a realizar actos voluntarios y propositivos para adquirir e incrementar su autonomía. La actividad se desarrolla en relación con otros sujetos, promoviendo la interacción con otros sujetos y elevando la calidad de las relaciones sociales del sujeto;

3. Nivel cognitivo: mejor conocimiento de los diferentes aspectos del cuerpo, relación entre las distintas partes del cuerpo;
4. Plan deportivo: aprendizaje del gesto técnico;
5. Nivel psicológico: consecución de un estado de satisfacción general, control de los diferentes estados emocionales debidos a la competición, aumentando la capacidad de autocontrol; además, el deporte potencia la motivación del deportista haciéndole creer en sus propias capacidades gracias al “saber hacer”.

7.3 Actividad física adaptada

Las siglas APA de Actividad Física Adaptada, indican un área interdisciplinaria que incluye disciplinas deportivas, rehabilitación funcional y ciencias motoras que están al servicio de las personas con dificultades. La actividad física adaptada trae consigo el concepto de “adaptación” que marca la diferencia entre la educación física tradicional y la actividad física y deportiva adaptada. La adaptación consiste en encontrar soluciones alternativas que permitan alcanzar el objetivo establecido (Rosa, & Colella, 2004).

Las adaptaciones pueden ser:

1. deportes: relacionados con el deporte;
2. social: vinculado a la inclusión de la persona con discapacidad en contextos sociales en los que pueda disfrutar de la actividad practicada;
3. psicomotora: vinculada a la ayuda prestada a aquellos sujetos que no son capaces de optar de forma independiente por practicar actividad física.

La APA está gestionada a nivel internacional por la IFAPA (Federación Internacional de Actividad Física Adaptada), con el objetivo principal de coordinar los Organismos Internacionales, Nacionales y Regionales que se ocupan de los aspectos científicos de la “adaptación”, la rehabilitación, la educación física y el deporte. sino también de discapacidad, disfunción y minusvalía. Entre estas organizaciones se encuentra la IBSA (Federación Internacional de Deportes para Ciegos), que es la autoridad internacional en el ámbito del deporte para ciegos y personas con discapacidad visual. Sus funciones son supervisar y controlar la actividad de los países miembros y establecer las normas y actualizaciones técnicas a aplicar en cada nación afiliada. En Italia está representada por la FISD (Federación Italiana de Deportes para Discapacitados), que actúa como punto de referencia en el sector de los deportes para discapacitados.

La Federación Internacional de Actividad Física Adaptada fue fundada en 1973 en Quebec (Canadá). Es una Organización Interdisciplinar Internacional formada por personas, instituciones y organismos que promueven y apoyan la Actividad Física Adaptada, el deporte para personas con discapacidad y todos los aspectos del deporte para personas con necesidades especiales. Incluye varias áreas, entre ellas educación física adaptada, recreación terapéutica y comunitaria, danza y artes creativas, medicina, deporte y rehabilitación (Ringlaben, & Griffith, 2008).

7.4 Deporte para personas con discapacidad

En el pasado, la persona discapacitada no tenía acceso al ámbito deportivo y competitivo, lo que parecía contrastar con el modelo dominante de armonía. De hecho, los discapacitados, al igual que los pobres y los enfermos, fueron excluidos de la vida social y, por tanto, privados de su humanidad. Posteriormente, la actitud hacia estas personas cambió primero hacia el *agape* (caridad) y luego, en el siglo XIX, se produjo un punto de inflexión cultural que llevó al reconocimiento de la dignidad humana de las personas con discapacidad (Schianchi, 2009).

Refiriéndose a la literatura, Jean Itard (1800), médico francés, fue el primero en experimentar con la educación de un niño “salvaje”, sentando las bases del modo de pensar que está en la base de la visión contemporánea de la discapacidad. De hecho, asistimos a un cambio en la forma en que concebimos a las personas con discapacidad, pasando de la indiferencia y el desprecio a una progresiva inclusión social.

Un cambio adicional se produjo en el campo terminológico, gracias al aporte de la OMS (2001) que definió la discapacidad teniendo en cuenta que sus causas no sólo están vinculadas a la naturaleza, sino también a la sociedad. La evolución del concepto de discapacidad, que valora a la persona y no enfatiza su patología, permite a las personas con discapacidad poder participar en contextos sociales, antes reservados sólo a las personas sin discapacidad, como el deporte. Hoy, antes de la discapacidad existe una persona, considerada única e irrepetible, que puede acceder al mundo del deporte, por su derecho a desarrollar habilidades físico-motrices, intelectuales y sociales (Tessari, 2005).

Clasificación de deportistas

Para las competiciones competitivas, los deportistas se identifican en función de su discapacidad, con el objetivo de garantizar la igualdad en las competiciones y

no penalizar a aquellos con discapacidades más graves. Una primera distinción se refiere a los discapacitados físicos y a los discapacitados intelectuales y relacionales. La actual clasificación de deportes para discapacitados es un sistema impulsado por el Comité Paralímpico Internacional (CPI) para crear categorías específicas para deportes para discapacitados en función del tipo y grado de discapacidad de los deportistas.

En el Código vigente se identifican las siguientes categorías de discapacidad, válidas tanto para los juegos de verano como de invierno:

- Amputación;
- Parálisis cerebral;
- Retraso mental;
- Silla de ruedas;
- Ceguera;
- Les Autres (los Otros): deportistas con alguna discapacidad que no entra en ninguna de las categorías anteriores, como aquellos que padecen enanismo, esclerosis múltiple o deformidades congénitas de las extremidades.

Los deportistas ciegos o con baja visión se clasifican en tres clases:

- Clase B1: ausencia de percepción de la luz en ambos ojos, incapaz de reconocer la forma de una mano a cualquier distancia y dirección.
- Clase B2: incluye deportistas con una visión residual no superior a 2/60 y/o campo visual no superior a 5°.
- Clase B3: incluye deportistas cuya agudeza visual esté entre 2/60 y 6/60 o el campo visual de 5° a 20°, midiendo el mejor ojo.

El Comité Italiano Paralímpico y de Olimpiadas Especiales

Junto a las realidades de los deportes de competición, también se desarrollan y difunden experiencias de deportes de motor que tienen como objetivo crear oportunidades para entrenar y practicar deportes incluso por el simple placer de hacerlo. Así nació “Special Olympics”, un Programa Educativo Internacional que organiza entrenamientos, eventos y competiciones para promover mejoras a nivel psicofísico y social de las personas con discapacidad.

La práctica deportiva de los deportistas con discapacidad mental y psicológica se desarrolló más tarde que la de las personas con discapacidad física o sensorial. De hecho, en 1968 nació la Special Olympics International, de la mano de Eunice

Kennedy Shriver (1921-2009), con el objetivo de promover el mantenimiento y la mejora de las capacidades físicas y permitir a individuos con déficit mental competir con otras personas en su propia condición. Los primeros Juegos Internacionales de Olimpiadas Especiales se celebraron en Chicago (Illinois, EE.UU.) y fueron financiados por la Fundación Kennedy.

Estos eventos deportivos se denominan “Juegos” porque ningún participante se queda sin medalla. El principal objetivo del evento es permitir a los deportistas con discapacidad intelectual la oportunidad de estar juntos.

Hayden apoyó firmemente la creación de programas deportivos nacionales para canadienses con discapacidad mental, que posteriormente se integró a la acción innovadora de la Fundación Kennedy en Washington, favoreciendo el nacimiento de las Olimpiadas Especiales Internacionales.

La familia Kennedy, en particular la hermana de la presidenta estadounidense Eunice Kennedy, fue responsable de la fundación de la organización en 1968 con ocasión de los primeros Juegos Internacionales en Chicago.

La asociación fue fundada en aquellos años como una organización internacional sin ánimo de lucro con el objetivo de promover la práctica de deportes por parte de personas con discapacidad mental en eventos deportivos oficiales como los juegos de invierno y verano. En 1971, la Comisión Olímpica de los Estados Unidos dio la aprobación oficial a Olimpiadas Especiales para utilizar el nombre “Olimpiadas”, siendo la única organización autorizada a utilizar este nombre. En 1988, la Comisión Olímpica Internacional reconoció oficialmente a Special Olympics International como representante de los intereses de los atletas con discapacidades mentales. Este reconocimiento tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los ideales del movimiento olímpico internacional en la realización de competiciones y entrenamientos.

Special Olympics Italia propone un modelo metodológico basado en el principio pedagógico de que cada actuación es una victoria personal independientemente del ranking y del nivel de habilidad poseído, por lo que cada atleta es siempre recompensado con una medalla.

En el ámbito extracurricular, los principales organismos que gestionan la promoción y organización de eventos y competiciones deportivas competitivas o amateurs son el Comité Paralímpico Italiano y Special Olympics Italia.

7.5 Caminos inclusivos para promover la educación motriz y deportiva

Los caminos para el desarrollo sistémico de la práctica de la educación motriz y deportiva representan un salto cualitativo en el campo de la inclusión y la reconquista del valor social y educativo de la actividad física y el deporte a través de un nuevo e innovador uso de la propia práctica motriz y deportiva (Rademacher, Callahan y Pederson-Seelye, 2000). La educación motriz y deportiva, a partir de lo que una persona es capaz de dar o hacer, estimula la consideración de sí mismo y de su existencia. De este modo queremos reducir la consideración del deporte como una única prestación competitiva, sino concebirlo ante todo como una pluralidad de prácticas motrices útiles para hacer que la forma de percibir la propia experiencia motriz y cognitiva sea significativa para la propia persona (Resnikoff, Pascolini, Mariotti y Pokharel, 2008). Desde esta perspectiva, las buenas prácticas en los deportes de motor deben estar atentas al crecimiento de la autonomía individual y grupal y centrarse en el desarrollo de un alto nivel de sociabilidad y capacidad relacional, y en la producción de niveles cada vez más ricos de cohesión social. Además, representan una forma de utilizar el movimiento y el deporte para construir redes y relaciones circulares ricas en significado entre la escuela, el territorio y las realidades deportivas, con el fin de contribuir a la calidad de vida de los sujetos involucrados.

Lo que caracteriza los caminos para el desarrollo de la práctica de la educación motriz y deportiva es sobre todo la libertad para realizar una actividad en la que el elemento que marca la diferencia es la diversión que brindan estas actividades, la sensación de bienestar y placer (Tosi, Ceciliani, Manferrari y Ricci, 1995). Por esta razón se convierten en un tiempo significativo para que la persona (con y sin discapacidad) promueva su calidad de vida, ciertamente no en un tiempo vacío.

Sin embargo, este concepto no es obvio, es necesario educar a las personas involucradas para transformar estos caminos en una oportunidad para el crecimiento de su personalidad a través de actividades y situaciones capaces de permitirle a la persona sentirse bien consigo misma, con los demás y con la realidad que los rodea.

Se trata de implementar cursos de motricidad y deporte que pretenden adaptar la disciplina específica a las capacidades y potencialidades de cada uno, permite procesos de comparación entre pares, potencia el nivel experiencial y no especializado del movimiento y el deporte para convertirlos en una parte fundamental y significativa de la vida de todo ser humano, para superar todo estereotipo y construir proce-

sos plenamente integrados e inclusivos con una fuerte acción de cohesión social en una fase particularmente delicada del proceso educativo y del recorrido vital de las personas (Vianello, y Moalli, 2001).

7.6 La promoción de la educación motora y deportiva inclusiva: las bochas paralímpicas

La inclusión de intervenciones y estrategias encaminadas a promover el desarrollo físico y cognitivo de los estudiantes a través de actividades físicas puede y debe convertirse en el objetivo primordial de un proceso educativo que mire positivamente la salud de los jóvenes (Errisuriz et al., 2018). En este sentido, la petanca representa una herramienta que puede utilizarse para promover la psicomotricidad y el bienestar psicofísico en todas las edades, es un deporte que puede satisfacer todas las necesidades gracias a su adaptabilidad. La característica del deporte de bolos es que no requiere de ciertas características físicas para ser práctico, por lo que todo tipo de discapacidad tiene acceso al deporte.

Las bochas paralímpicas se diferencian en algunas reglas de las tradicionales, ya que se adaptan a las características y necesidades de los alumnos especiales. Niños y adultos con discapacidad intelectual y física severa y muy grave pueden practicar bolos, teniendo en cuenta que a través del ejercicio físico se tiene la posibilidad de adaptar conductas y corregir deficiencias físicas gracias al entrenamiento y reciclaje (Nielsen, 1996).

Es un deporte que forma parte de los Juegos Paralímpicos y la posibilidad de participar en competiciones de cierto calibre, tiene un gran valor motivacional y gratificante para individuos que muchas veces se encuentran aislados y que muchas veces tienen un horizonte limitado por la propia sociedad.

Los bolos pueden ser practicados por niños y adultos, acompañando cada etapa de la vida de una persona, desde la niñez hasta el envejecimiento exitoso. La práctica del deporte de los bolos favorece especialmente facultades mentales como:

- percepción en referencia a espacios;
- planificar la acción adecuada en el momento adecuado: entre las muchas habilidades que se mejoran con los bolos se encuentra la capacidad de imaginación motora. Los bolos pone al sujeto en la tesitura de tener que resolver un problema motor de forma original;

- Coordinación de la fuerza con la distancia: para acercarse lo más posible a la pelota. Además de la fuerza y la distancia, se debe coordinar la dirección.

La conciencia de los beneficios especialmente psicológicos de este deporte debe conducir a la planificación de una intervención educativa específica, que potencie estos aspectos, de modo que se caracterice también como una actividad rehabilitadora y educativa. La persona debe ser considerada globalmente, sus necesidades, sus intereses y sus capacidades pueden organizarse y considerarse a través de programas que deben basarse en el conocimiento de la persona y de las actividades que se promueven.

Para planificar una intervención es necesario conocer las fortalezas y debilidades del deportista, la intervención educativa y deportiva debe estar dirigida a potenciar las fortalezas, aprovecharlas, potenciar el aspecto funcional (Campeão, & Oliveira, 2006).

Se deben tener muy en cuenta las características del alumno, sus tiempos y sus necesidades a la hora de planificar actividades para que se produzcan aprendizajes significativos, es necesario que la enseñanza se adapte al alumno y no al revés. El docente debe conocer dos aspectos fundamentales:

- intereses y necesidades;
- capacidades intelectuales y físicas.

La adaptación de la intervención motriz a las características de los sujetos, en el caso del deporte de bolos, permite partidos y entrenamientos conjuntos entre personas sanas y discapacitadas, creando así un entorno social en el que se contienen desinteresadamente barreras y obstáculos. como una acción espontánea y diaria. En estos términos, el individuo discapacitado no representa una carga, sino que es parte integral del contexto social en el que se identifica y puede hacer un aporte importante (José Flavio et al., 2016).

El amor por el alumno, por los demás, pasa por la búsqueda constante de herramientas educativas que puedan garantizar la realización de la persona, su pleno bienestar físico, mental y social. Para promover el bienestar total no se puede ignorar la necesidad de colaborar con otras figuras educativas: padres, monitores, profesores, etc.

Una intervención completa, eficaz y global será posible cuando cada figura educativa comprenda y haga suya la misión socioeducativa, creando una red educativa con otros expertos y operadores. Una red educativa eficaz ofrece al sujeto continuidad educativa hasta alcanzar la inclusión social y finalmente crear una identidad exitosa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano N. (2018), pensamiento griego, RCS Media Group SpA, Milán.
- Adorni, G., Brondo, D. y Vivanet, G. (2009). Redes conceptuales para el diseño micro y macro de unidades didácticas.
- Ainscow M. (2005), «Desarrollar sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas para el cambio?», Revista de cambio educativo, 6 (2), págs.109-124.
- Ainscow M. (2016), «Diversidad y equidad: un desafío educativo global», Revista de Estudios Educativos de Nueva Zelanda, 51 (2), págs. 143155.
- Ainscow M. Messiou, K. (2018), «Comprometerse con las opiniones de los estudiantes para promover la inclusión en la educación», Journal of Educational Change, 19 (1), págs.1-17.
- Ainscow M., Booth, T., Dyson, A. (2006), Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión, Routledge, Nueva York.
- Ainscow M., Miles S. (2008), «Hacer una educación para todos inclusiva: ¿hacia dónde sigue?», Perspectivas, 38 (1), págs. 15-34.
- Ainscow M., Slee R., Best M. (2019), «Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on», Revista Internacional de Educación Inclusiva, 23(7-8), pp.671-676.
- Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist, K. (2016), «Diseño universal para el aprendizaje (UDL): un análisis de contenido de revistas revisadas por pares de 2012 a 2015», Revista de la Beca de Enseñanza y Aprendizaje, 16 (3), págs. 39-56.
- Alheit P. (1995), Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a news approach in adult education, in P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A. y Pepi, A. (2014). Mejora de las habilidades motoras gruesas y cognitivas mediante un programa de entrenamiento físico: tres informes de casos. *Neuropsychiatr Dis Treat*, 10, 479-485.
- Allen D., Tanner K. (2006), «Rúbricas: herramientas para hacer explícitos los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación tanto para profesores como para alumnos», *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), págs. 197-203.
- Altavilla, G., et al. (2014). Algunos aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante la actividad física. *Ciencias del Deporte*, 7 (1), págs. 7-9.

- Amenta G. (ed.) (2014), *Docimología e investigación educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ames, C. (1992). Metas de logro, clima motivacional y procesos motivacionales. En Roberts, GC (Ed.). *Motivación en el deporte y el ejercicio* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Andriolo, R.B., El Dib, R.P., Ramos, L., Atallah, Á. N. y da Silva, EM (2010). Programas de entrenamiento con ejercicios aeróbicos para mejorar la salud física y psicosocial en adultos con síndrome de Down. *La Biblioteca Cochrane*.
- Arter J., McTighe J. (2001), *Rúbricas de puntuación en el aula: uso de criterios de desempeño para evaluar y mejorar el desempeño de los estudiantes*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA).
- Asquini G. (ed.) (2018), *Investigación-Formación. Temas, experiencias, perspectivas*, Franco Angeli, Milán.
- Augello G. (2017), «Culturas inclusivas, procesos organizativos e innovación educativa entre utopía y realidad», en Ianes D., Canevaro A. (ed.), *Lontani da dove? Pasado y futuro de la inclusión escolar en Italia*, Erickson, Trento, pp. 169-178.
- Bailey, R. (2006). Educación física y deporte en las escuelas: una revisión de beneficios y resultados. *Revista de Salud Escolar*, 76, 397-401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. y Sandford, R. el Grupo de interés especial de pedagogía deportiva y educación física de BERA. (2009). Los beneficios educativos reivindicados por la educación física y el deporte escolar: una revisión académica. *Trabajos de investigación en Educación*, 24 (1), 1-27.
- Baldacci M. (2005), ¿Personalización o individualización?, Erickson, Trento.
- Baldacci, M. (2002). Educación de la mente, cultura escolar y enseñanza. En N. Filograsso (Ed.) *La educación de la mente. Enseñanza de procesos cognitivos*. Milán: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2005). **¿Personalización o individualización?** Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2006). *Repensar el currículum*. Carocci: Roma.
- Baldacci, M. (2008) *La dimensión emocional en el currículum. Educación afectiva racional en la escuela*. Milán: Franco Angeli.
- Barbero A. (ed.) (2017), *Historia*, Vol. 22, *La Revolución Científica y la Ilustración*, RCS Media Group SpA, Milán.
- Bargh J. (2018), *Sin tu conocimiento*, Bollati Boringhieri, Turín.
- Barr, M. y Shields, N. (2011). Identificar las barreras y facilitadores de la participación en la actividad física de niños con síndrome de Down. *Revista de investigación sobre discapacidad intelectual*, 55 (11), 1020-1033.

- Bateson G., *Esto es un juego*, Raffaello Cortina, Milán 1996
- Bateson, G. (1997). *Hacia una ecología de la mente*. Milán: Adelphi.
- Benadusi L., Molina S. (ed.) (2018), *Habilidades. Un mapa para orientarse*, Il Mulino, Bolonia.
- Bernstein NA (1980) *Fisiología del movimiento*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Bertagna, G (ed.) (2004). *Escuela en movimiento*. Milán: Franco Angeli. Bortoli, L. y Robazza, C. (2007). El clima motivacional en la educación física. *Educación física y deporte en la escuela*, 207/208, 41-53.
- Besio S. (2009), «*Planificación y orientación de la vida*», en Paparella N. (ed.), *El proyecto educativo (Vol. 2)*, Armando, Roma, pp. 67-93.
- Besio S. (2010), «*Desarrollo tecnológico y culturas de la discapacidad: conexiones, referencias, perspectivas*», *Integración Escolar y Social*, 9(5), pp. 441-453.
- Mejor, JR (2010). Efectos de la actividad física sobre la función ejecutiva infantil: Aportes de la investigación experimental sobre el ejercicio aeróbico. *Revisión del desarrollo*, 30, 331-351.
- Beyer, R., Flores, M. M., Vargas-Tonsing, TM (2009). *Estrategias y métodos para entrenar a atletas con discapacidades invisibles en actividades deportivas juveniles*. Revista de deportes juveniles. (Vol. 4, 2).
- Binet A., Simon T., *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, “Année psychologique”, 1905, cit. en Anastasi A., *Pruebas psicológicas*, Franco Angeli, Milán 1990
- Blume DD (1986), *Posiciones teóricas esenciales para el desarrollo de las habilidades de coordinación*, Escuela del Deporte, Roma.
- Bocci F. (2011), *Una maravillosa aventura. Historia de la educación de las personas discapacitadas de J. Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Florencia.
- Bocci F. (2015a), «*La cuestión del apoyo al profesorado, entre evoluciones, boicots y libertad de investigación*», *revista italiana de educación especial para la inclusión*, 2(2), pp. 139-153.
- Bocci F. (2015b), «*Un nuevo intento de problematizar el debate actual sobre el sistema educativo en Italia a través de la perspectiva de los Estudios de Discapacidad*», *L'integrazione Scholastica e Sociale*, 14(2), pp. 100-109.
- Bocci F. (2018), «*Construyendo el perfil del docente inclusivo: formación continua mediada por experiencias de investigación-acción con el Índice de Inclusión*», en S. Ulivieri (ed.), *Las emergencias educativas de la sociedad contemporánea. Proyectos y propuestas de cambio*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1069-1081.

- Bocci F. (2019), «Más allá de los dispositivos. La escuela como ágora pedagógica inclusiva», en Isidori MV (ed.), *La formación del docente inclusivo. Superar los viejos y nuevos riesgos de la pobreza educativa*, FrancoAngeli, Milán.
- Bocci F. (2018), «El docente inclusivo y su formación: una cuestión abierta desde la perspectiva de los Estudios de la Discapacidad», en Goodley D. et. al., *Estudios de discapacidad e inclusión. Para una lectura crítica de las políticas y prácticas educativas*, Erickson, Trento 2018, pp. 141-172.
- Bochicchio F. (ed.) (2017), *Acción inclusiva en las escuelas. Lógica, metodologías y tecnologías para educadores y profesores*, Libellula, Tricase (Lecce).
- Booth T., Ainscow M. (2000), *Índice de inclusión*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol.
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. (2002), *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*, 2, Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE), Bristol, Inglaterra.
- Borgogni A., Geri M., Lenzerini F., *El ambiente es deportivo*, Meridiana, Molfetta 2004.
- Borgogni Antonio (2003), *El deporte es un derecho*, Carta de los derechos de las niñas y los niños en el deporte, Nuevas Artes Gráficas, Trento
- Brugger-Paggi E. et al. (2013), *El índice de inclusión en la práctica. Cómo construir la escuela de la heterogeneidad*, FrancoAngeli, Milán.
- Bruner, JS (1990). *Acto de significado*. Cambridge, MA : Prensa de la Universidad de Harvard.
- Bruner, JS (2002). *La cultura de la educación. Nuevos horizontes para la escuela*. Milán: Feltrinelli (trabajo original publicado en 1996).
- Brunetti G., *El entrenamiento del deportista. Manual de metodología del entrenamiento deportivo*, 2016.
- Caldin R. (2011), «¿Hacia dónde va la Pedagogía Especial?», en U. Margiotta (ed.), *La pedagogía de las ciencias antes de la formación*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Caldin R. (2014), «Educatibilidad y posibilidad, diferencia y diversidad: el aporte de la Pedagogía Especial», *Ciencias de la educación y sociedad*, 4(2), pp. 65-77.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La perspectiva inclusiva. De la respuesta ‘especializada’ a la respuesta ‘ordinaria’», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.

- Calidoni, P., Cunti, A., De Anna, L., De Mennato P., Gamelli, I., Tarozzi, M. (primera edición 2004, reimpresión 2011). *Pedagogía y educación motora*. Milán: Reimpresión de Guerini.
- Calvani A. (2018), *Cómo hacer una lección inclusiva*, Carocci, Roma.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017), «Formación para el apoyo. Evaluación de la innovación docente desde una perspectiva de calidad», *Form@re – Revista abierta para la formación en línea*, 17(1), pp. 18-48.
- Calvani, A. (1998). *Constructivismo, diseño educativo y tecnologías*. Diseño y evaluación de la formación. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Por una educación basada en evidencia. Análisis teórico-metodológico internacional de la enseñanza efectiva e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Calvesi, A. y Tonetti, A. (1992). *Actividad física y educación – propuestas para la escuela primaria*. Milán: Principato Editore.
- Cambi F. (2000), *Manual de filosofía de la educación*, Roma-Bari (Italia): Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Habitar el desencanto. Una pedagogía para lo posmoderno*. Novara: colegio De Agostini.
- Camerota L., «La revolución científica», en Barbero A. (ed.), *La storia. La revolución científica y la Ilustración*, RCS, Milán 2017, vol. 22, págs. 655-695.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *La integración escolar en la percepción de los docentes*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2000), Goussot A. (ed.), *La difícil historia de los discapacitados*, Carocci, Roma.
- Canevaro A. (2000), *Pedagogía especial. Reducción de handicap*, Mondadori, Milán 2000.
- Canevaro, A. (2007). *Integración escolar: aspectos pedagógicos, psicológicos y sociológicos del modelo italiano. Incapacidad de la escuela al trabajo*. Jesi (Ancona): Grupo de Solidaridad.
- Canevaro, A. Rossini, S., *De la psicomotricidad a una educación física diferente*, Ed. Omega, Turín 1983.
- Canevaro, A., *Los niños que se pierden en el bosque*, La nuova Italia, Florencia 1976.
- Canevaro, *Introducción al libro de P. Zanelli, Un contexto para integrar*, Cappelli, Bolonia 1986.
- Capperucci D. (2016), «El uso de rúbricas de evaluación para la certificación de competencias: el modelo Va.RCCo.», *Form@re Revista Abierta para la formación en línea*, 16, pp. 133-151.

- Capperucci D. (ed.) (2011), *La evaluación del aprendizaje en las escuelas. Promover el éxito educativo a partir de la evaluación*, FrancoAngeli, Milán.
- Capperucci D. (ed.) (2011), *La evaluación del aprendizaje en las escuelas. Promover el éxito educativo a partir de la evaluación*, FrancoAngeli, Milán.
- Capperucci D., Cartei C. (2010), *Currículo e intercultura: problemas, métodos y herramientas*, FrancoAngeli, Milán.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G. (2016), *Diseño de unidades de competencia en la escuela primaria*, FrancoAngeli, Milán.
- Carr ML (2015), «Los docentes líderes y el arte de la autotutoría», en N. Bond (ed.), *El poder de los docentes líderes. Su papel, Influencia e impacto*, Kappa Delta Pi, Routledge, Nueva York y Londres, págs. 31-42.
- Capperucci D., Piccioli M. (2015), *El maestro de escuela primaria. Identidad, competencias y perfil profesional: Identidad, competencias y perfil profesional*, FrancoAngeli, Milán.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E. y Perticone, G. (2016). *Planificación de unidades de competencia en la escuela primaria*. F. Angeli.
- Carli, R., Panicia, MR (1999), *Psicología educativa*. Bolonia: El Molino.
- Carlino, A. (2012). *Discapacidades y necesidades educativas especiales en la escuela de la autonomía Tecnodid*.
- Carraro A., Bertollo M. (2005), *Ciencias del motor y del deporte en la escuela primaria*, Cleup, Padua.
- Carraro, A. (2004). *Educación a través del deporte: una reflexión crítica*. *Orientaciones pedagógicas*, 51 (306), 969-980.
- Casolo F. (2002). *Esquemas de teoría y metodología del movimiento humano. Vida y pensamiento*
- Casolo F., Melica S. (2005), *El cuerpo que habla. Comunicación y expresividad del pensamiento humano*, Vida y pensamiento, Milán.
- Casolo, F. y Pignato, S. (2019). *Actividades de deportes de motor en la escuela primaria. El proyecto de Lombardía en juego. Formación y Enseñanza*. *Revista internacional de ciencias de la educación y la formación*.
- Castoldi M. (2016), *Evaluación y certificación de competencias*, Carocci, Roma.
- Castoldi, M. (2015). *Diseño para habilidades*. Roma: Carocci.
- Cattell R.B., *Habilidades: su estructura, crecimiento y acción*, 1971, Nueva York: Houghton Mifflin

- Cazzoli S. (2002), Corporeidad y comunicación no verbal: herramientas para el desarrollo de las relaciones y la integración, en Para la escuela del 2000. Los profesores, entre el presente y el futuro – Universidad de Turín, Stampatori.
- CCE (2007). Libro Blanco sobre el deporte. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Cesa, CC, Sbruzzi, G., Ribeiro, RA, et al. (2014). Actividad física y factores de riesgo cardiovascular en niños: metanálisis de ensayos clínicos aleatorios. *Med. anterior* 69, 54–62.
- Cei, A (1998), Psicología del deporte. Bolonia: El Molino.
- Ceriani G. (2003), El sentido del ritmo, Meltemi, Milán.
- Chatoupis C. (2005). Efectos de los estilos de práctica e inclusión sobre la competencia atlética percibida de niños griegos de escuela primaria. *Estudios de cultura física y turismo*, 12, 1, 47-57.
- Chen, J. (2016). Comprensión de las emociones de los docentes: el desarrollo de un inventario de emociones de los docentes. *Enseñanza y formación del profesorado*, 55: 68-77.
- Chen, J. (2019). Explorando el impacto de las emociones de los docentes en sus enfoques de la enseñanza: un enfoque de modelado de ecuaciones estructurales. *Revista Británica de Psicología Educativa*, 89 (1), 57-74.
- Chiappetta Cajola LC, Ciraci AM (2013), Enseñanza inclusiva: ¿qué habilidades para los docentes?, Armando, Roma.
- Chiappetta Cajola LC, Ciraci AM (2018), «El docente inclusivo entre necesidades formativas y prácticas docentes. Una investigación empírica sobre la eficacia de los cursos de formación», *Educación MeTis-Mondi. Sugerencias de investigaciones temáticas*, 8(2), págs. 292-329.
- Chiosso G. (1997), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia. Crispiani P. (ed.) (2016), *Historia de la educación especial. El origen*,
- Chomski N. (2010), *El lenguaje y la mente*, Bollati Boringhieri
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, AG, Giovani, C.,... y Mainelli, XU (2019). Promover el aprendizaje activo en las universidades.
- Chunlei, L., Buchanan, A. (2014). Desarrollar el bienestar emocional de los estudiantes en Educación Física. *JOPERD*, 85, 28-33.
- Cilia G., Cecilia A., Dugnani S., Monti V. (1996). *Educación Física. La base científica del control y desarrollo del movimiento*.
- Giotto, M. C., Fede, M. H. (2014). APROBAR: Crear sistemas escolares físicamente activos. *JOPERD*, 85, 8, 1 3-19.

- Ciraci AM (2019), «Estrategias didácticas para la inclusión. La perspectiva de las competencias», en Isidori MV (ed.), *La formación del profesorado inclusivo. Superar los viejos y nuevos riesgos de la pobreza educativa*, FrancoAngeli, Milán.
- Colella, D. (2003). *Habilidades motoras y proceso de evaluación*. Lecce: piensa en multimedia.
- Colella, D. (2011). *Estilos de enseñanza y habilidades motoras en educación física*. CQIA, III, octubre, 85-93.
- Cornoldi, C. (Ed.). (2007). *Dificultades y trastornos del aprendizaje*. El molino.
- Corsi, M. (ed.) (2014). *La investigación pedagógica en Italia entre innovación e internacionalización*. Lecce (Italia): Pensa Multimedia.
- Cottini L. (2014), «Editorial-Promoción de la inclusión: el profesor especializado para actividades de apoyo en primer plano», *Revista Italiana de Educación Especial para la Inclusión*, 2(2), pp. 10-20.
- Cottini L. (2016), «El paradigma de la inclusión escolar: un marco», *Revista Italiana de Trastornos del Neurodesarrollo*, 1(1), págs. 32-50.
- Cottini L. (2016), *Autodeterminación en personas con discapacidad: caminos educativos para desarrollarla*, Erickson, Trento.
- Cottini L. (2017), *Educación especial e inclusión escolar*, Carocci, Roma.
- Cottini L. et al. (2016), «Una escala para evaluar la inclusión de las escuelas y clases italianas», *Form@re Open Journal para la formación en línea*, 16 (2), pp. 65-87.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Educación basada en evidencia y pedagogía especial. Principios y modelos para la inclusión*, Carocci, Roma.
- Craighero L., Rizzolatti G (2004), *El sistema de neuronas espejo*, *Revista Anual de Neurociencia*.
- Cunti A. (2014). *Formación en cuidados reflexivos. Entre existencia y profesión*. Milán: Franco Angeli.
- Cunti, A. y Priore, A. (2019). *Relaciones y emociones en la construcción del profesionalismo docente*. *Pedagogía Hoy*, 17 (1), 525-540.
- Cunti, A. (2017). *Orientación formativa para prevenir el abandono escolar: análisis y estrategias de intervención*. *Civitas Educationis. Educación, Política y Cultura*, 6(2): 83-98.
- D'Alessio S. (2011), *Educación inclusiva en Italia. Un análisis crítico de la política de inclusión escolar*, University of London Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alessio S., «Los estudios sobre discapacidad en la educación: implicaciones para la investigación educativa y la práctica escolar italiana», en Medeghini R. et. al.,

- Estudios de discapacidad. Emancipación, inclusión escolar y social, ciudadanía, Erickson, Trento 2013, pp. 89-124.
- D'Alessio S., «Formulación e implementación de políticas y prácticas escolares inclusivas: reflexiones desde la perspectiva de los Estudios de Discapacidad», en Goodley D., et al. Estudios de discapacidad e inclusión. Para una lectura crítica de las políticas y prácticas educativas, Erickson, Trento 2018, pp. 121-140.
- D'Alonzo L. (2008), *Integración de los discapacitados, raíces y perspectivas educativas*, La Scuola, Brescia.
- D'Alonzo L., «La pedagogía especial en la escuela: el modelo italiano», en Crispiani P. (ed.), *Historia de la pedagogía especial. El origen, desarrollo, diferenciación*, ETS, Pisa 2016, pp. 629-635.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (2015), *Enseñanza especial para la inclusión*, La Scuola, Brescia.
- D'Alonzo L., Caldin R. (ed.) (2010), *Cuestiones, desafíos y perspectivas de la educación especial*, Liguori, Nápoles.
- D'Anna, C. (2018). *Educación Física en el primer ciclo de educación. De los núcleos fundados a la planificación educativa: Sugerencias metodológicas e ideas didácticas (Vol. 5)*. Nuevas ediciones de cultura.
- Damasio A. (2018), *El extraño orden de las cosas*, Adelphi, Milán.
- Damasio, A., *El error de Descartes*, Adelphi, Milán 1993.
- Darling-Hammond L. (2000), «Teacher Quality and Student Performance», *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> (consultado el 18/8/ 2019)
- Darling-Hammond L., Hyler ME, Gardner M. (2017), *Desarrollo profesional docente eficaz*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Dado, D. (2017). *El maestro emocional. Formando entre la mente y los afectos*. Bari: Progedit.
- De Anna, L. (2005). Planificación y promoción de actividades motrices y deportivas integradas en la formación de personas con discapacidad. *Escuela e integración social*, 4 (1), 39-45.
- De Anna, L. (2007). Las actividades motrices y deportivas en centros de educación infantil y primaria en una perspectiva inclusiva. *Integración escolar y social*, 6 (4), 307-314.
- Demo H. (2017), *Aplicación del índice para la inclusión. Utilizar estrategias y buenas prácticas en las escuelas italianas*, Erickson, Trento.

- Derri, V., Pachta, M. (2007). Habilidades motoras y adquisición y retención de conceptos: una comparación entre dos estilos de enseñanza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9,3, 37-47.
- Desarrollo como libertad. Nueva York: Knopf (traducción al italiano, Desarrollo es libertad, Mondadori, Milán 2000).
- Dewey J. (1938), *Lógica. Teoría de la investigación*, Einaudi, Turín. Dewey J. (1981), *Experiencia y educación*, La Nuova Italia, Florencia.
- Dewey J. (1961), *Cómo pensamos*, trad. it., La Nuova Italia, Florencia. Dewey J. (1984), *Las fuentes de una ciencia de la educación*, La Nuova Italia,
- Dewey, J. (1902). *El niño y el currículum*. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Nueva York: The McMillan Company.
- Di Palma, D. (2017). Metodologías de Entrenamiento y Herramientas Tecnológicas para el Deporte. *Revista de Investigación de Humanidades y Estudios Culturales (RJHCS)*, Vol. 3 No. 3 – 2017: 13-21
- Di Palma, D., Ascione, A. (2020). LA FORMACIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ: UN PROTOCOLO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL. *CIENCIA DEL DEPORTE*, vol. 13 (2020) 1, pág. 76-85.
- Di Palma, D., Ascione, A. y Peluso Cassese, F. (2017). Gestión de la actividad deportiva y la discapacidad en Italia. *Ciencias del deporte*, 10 (2017) Suplemento 1: 18-22.
- Di Palma, D., et al. (2016). Gestión Educativa y Deporte. *Formación y Docencia XIV – 1 – 2016 – Suplemento*. ISSN 1973-4778 impreso – 2279-7505 en línea.
- Di Palma, D., Iovino, S., Ascione, A. (2019). La importancia de la educación deportiva en la escuela primaria: un proyecto pedagógico experimental. *REVISTA DE DEPORTE Y EJERCICIO HUMANOS*, vol. 14, pág. 1908-1924, ISSN: 1988-5202, doi: 10.14198/jhse.2019.14.Proc5.10
- Di Palma, D., Masala, D., Ascione, A., Tafuri, D. (2016). *Gestión Educativa y Deporte*. Formación y enseñanza (Vol. XIV, 1, Suplemento).
- Di Palma, D., Raiola G., Tafuri, D. (2016). *Discapacidad y Gestión Deportiva: una revisión sistemática de la literatura*. *Revista de Educación Física y Deporte* (Vol. 16, 3, págs. 785–793).
- Donati A. (ed.) (2006), *Teoría y metodología de la formación*. Material didáctico, CONI, Roma.
- Donati A., LaI G., Franco M., Masia P. (1994), *Evaluación en la introducción al deporte*, Società Stampa Sportiva, Roma.

- Dovigo F. (2007), *Marcando diferencias. Indicadores para la inclusión escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2016), «Formar docentes para la inclusión: ¿hacia un nuevo paradigma?», en Dovigo F., Favella CD, Pietrocarlo A., V., Rocco E., Zappella E., *Conocimientos prácticos. Buenas prácticas para una escuela inclusiva*, Serie Educación Inclusiva Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Bérgamo, Vol. 3, págs. 4-21.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogía y enseñanza para lograr la inclusión. Guía del Índice*, Carocci Faber, Roma.
- Dovigo F. (ed.), (2014), *Nuevo índice de inclusión. Caminos de aprendizaje y participación en la escuela*, Carocci Faber, Roma, tr. él. por stand T., Ainscow M., *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol, 2011.
- Dovigo F., Ianes D. (ed.), (2008), *El índice para la inclusión. Promover el aprendizaje y la participación en la escuela*, Erickson, Trento, tr. él. E. Valtellida por T. Booth, M. Ainscow, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE. Bristol, 2002.
- EFEECTO (2019). *Promoción de una dimensión europea para la mejora de la enseñanza. Un estudio de viabilidad del proyecto del foro europeo para una mayor colaboración en la enseñanza (EFFECT)*. EUA 2019.
- Eisenmann, JC (2006). Información sobre las causas de la reciente tendencia secular en la obesidad pediátrica: el sentido común no siempre prevalece para fenotipos complejos y multifactoriales. *Medicina preventiva*, 42 (5), 329-335.
- Elia G. (2013), *Cuestiones de Pedagogía Especial*, Progedit, Bari.
- Elia G. (2018), «Introducción, Grupo 12 Por una nueva formación de docentes de apoyo. Proyectos y propuestas de cambio», en Ulivieri S. (ed.), *Las emergencias educativas de la sociedad contemporánea*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1067-1068.
- Comisión Europea (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. Bruselas.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Educación física y deporte en la escuela en Europa Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fairman JC, Mackenzie SV (2012), «Esferas de acción del liderazgo docente para el aprendizaje», *Desarrollo profesional en educación*, 38(2), págs. 229-246.
- Farfel VS (1988), *El control de los movimientos deportivos*, Società Stampa Sportiva, Roma.

- Farinelli, G. (2005). *Pedagogía del deporte y educación personal* (Vol. 3). Editor Morlacchi.
- Farrell P., Ainscow M. (2002), *Hacer que la educación especial sea inclusiva*, David Fulton Publishers, Londres.
- Ferrara G. (2016), «La calidad inclusiva de la escuela y las competencias del profesorado: una herramienta de encuesta», *Form@re – Revista abierta para la formación en línea*, 16(3), pp. 5-19.
- Ferrucci P. (2005), *La fuerza de la bondad. Pensar y actuar con el corazón es bueno para el cuerpo y el espíritu*, Arnoldo Mondadori, Milán.
- Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2019), «Las prácticas inclusivas de los docentes de aula: una revisión de alcance y un análisis temático», *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, págs. 1-28.
- Fioravanti S., Spina L. (2006), *Almas de nariz roja*, Armando Editore, Roma.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio y habilidades. Bases metodológicas pedagógicas y docentes*. Milán: Franco Angeli.
- Fiorucci A. (2014), «Actitudes de los docentes hacia la inclusión y la discapacidad: una perspectiva internacional», *Revista Italiana de Educación Especial para la Inclusión*, 2(1), págs. 53-66.
- Fiorucci A. (2015), «Por una escuela intercultural», *Pedagogia Oggi*, 2, 279-283.
- Fiorucci A. (2017), «La función docente en el desarrollo y promoción de una escuela inclusiva», *Formación, Trabajo, Persona*, 7(20), pp. 79-90.
- Flores D'Arcais, G. (1955). *La gimnasia como educación*, en: Lama, E. (ed.). *Pedagogía y enseñanza de la educación física*. Florencia: Ediciones Giuntine.
- Florian L., Black, Hawkins K. (2011), «Explorando la pedagogía inclusiva», *British Educational Research Journal*, 37(5), págs. 813-828.
- Florian L., Linklater H. (2010), «Preparar docentes para la educación inclusiva: utilizar la pedagogía inclusiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos», *Cambridge Journal of Education*, 40(4), págs. 369-386.
- Forlin, C.I., Chambers DJ, Loreman T., Deppler J., Sharma U. (2013), *Educación inclusiva para estudiantes con discapacidades: una revisión de la mejor evidencia en relación con la teoría y la práctica*, The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), Australia.
- Foucault M. (1997), *Ilustración y crítica*, Donzelli, Roma.
- Foucault, M. (2009). *Cuidados personales*. Milán: Feltrinelli.
- Frabboni, F. (1980). *Escuela y medio ambiente* Milán: Bruno Mondadori.

- Frabboni, F. (2015). *La escuela integral. Reflexiones sobre el currículo vertical y la continuidad educativa*. Trento: Erickson.
- Fraghero L. (2017), *Neuronas espejo. Ver para hacer*, Il Mulino, Bolonia.
- Franceschini G. (2012), *Profesores conscientes. Conocimientos y habilidades para profesores de educación infantil y primaria*, CLUEB, Bolonia.
- Franceschini G. (2018), «Enseñanza inclusiva: aspectos metodológicos, epistemológicos y caminos de investigación», *Estudios sobre Educación*, 21(2), pp. 201-216.
- Franceschini G. (2017), «Didáctica para grupos: un enfoque evolutivo», *Psicología y Escuela*, 25.
- Franceschini G. (2018), «Enseñanza inclusiva, aspectos metodológicos, epistemológicos y caminos de investigación», *Estudios de Educación*, 2.
- Franzini, E. (2009). *Elogio de la Ilustración*. Milán: Pearson Paravia Bruno Mondadori.
- Frenzel AC, Götz Th., Pekrun R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. En M. GläserZikuda y J. Seifried (Ed.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (págs. 188-211). Münster: Waxmann.
- Frith C. (2008), *Inventar la mente. Cómo el cerebro crea nuestra vida mental*, Raffaello Cortina Editore, Milán.
- Frost D. (2014), *Liderazgo docente no posicional: un milagro de movimiento perpetuo*. Trabajo presentado en el simposio «Cambiar la profesionalidad docente mediante el apoyo al liderazgo docente en Europa y más allá» en la Conferencia del Consejo Europeo de Investigación Educativa (ECER), Oporto, Portugal.
- Galimberti U., *El cuerpo*, Feltrinelli, Milán 2002
- Galimberti, U. (2006). *El cuerpo*. Milán: Feltrinelli.
- Gallahue, DL, Cleland, FE (2003). *Educación física para el desarrollo de todos los niños*. Champaign, IL: Cinética humana.
- Gamelli, I. (2004). *Pedagogía y Educación Motora*. En: AA. VV. *Pedagogía y educación motora* (págs. 97-129). Milán: Guerini Scientific.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogía del cuerpo*. Milán: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2012). *Sensible al cuerpo. Los gestos de entrenamiento y cuidado*. Milán: ediciones librería Cortina.
- Gardner H. (2007), *Cinco claves para el futuro*, Feltrinelli, Milán.
- Gardner H., *Formaementis*, Feltrinelli 1987

- Gardner H., Inteligencias múltiples, 1994, Anabasi
- Garrison, DR y Vaughan, ND (2008). *Aprendizaje combinado en la educación superior: marco, principios y directrices*. John Wiley e hijos.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogía de los entornos educativos*. Roma: Armando.
- Ghidoni, E., Genovese, E. y Guaraldi, G. (2015). *Adultos jóvenes con TEA: diagnóstico, aspectos psicológicos y perspectivas de desarrollo*. Ediciones del Centro de Estudios Erickson.
- Giaconi C., Del Bianco N. (2018), *En acción. Ensayos de inclusión*, FrancoAngeli, Milán.
- Gianfagna, R. (2007). El deporte como mediador para el crecimiento de las personas con discapacidad. *Integración escolar y social*, (6/4), 320.
- Gil PH (2009), Emoticones y emoticones 101.
- Goleman D. (1997), Inteligencia emocional. Qué es y por qué puede hacernos felices, Rizzoli, Milán.
- Gómez ML, Allen AR y Clinton, K. (2004). Modelos culturales de atención en la enseñanza: un estudio de caso de un profesor de secundaria en formación. *Enseñanza y formación docente*, 20 (5), 473-488.
- Goodley D. et al. (2018), Estudios de discapacidad e inclusión. Para una lectura crítica de las políticas y prácticas educativas, Erickson, Trento.
- Gover, A., Loukkola, T. y Peterbauer, H. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante: enfoques para el aseguramiento de la calidad. EUA (Asociación Universitaria Europea).
- Guetta, S. (2014). Educación para la paz y deporte: dos experiencias comparadas en Oriente Medio, en: Corsi, M. (ed.). *La investigación pedagógica en Italia entre innovación e internacionalización*. Lecce (Italia): Pensa Multimedia.
- Guglielman, E. (2011). *Hacia un "e-learning" inclusivo. Primeros aportes para la construcción de lineamientos de accesibilidad metodológico-didáctica*. Revista de Estudios Educativos, Culturales y Psicológicos (Revista ECPS), (Vol. 2, 4, pp.167-186).
- Guiggi, AB (2012). *Herramientas corporativas y palancas estratégicas para la promoción de actividades deportivas al servicio de la discapacidad*. Editorial Giapichelli.
- Hall E. (1996), *La dimensión oculta*, Bompiani, Milán.
- Hallinger P. (2011), «Liderazgo para el aprendizaje: Lecciones de 40 años de investigación empírica», *Revista de administración educativa*, 49(2), págs. 125-142.

- Halvorsen, A. y Nearly, T. (2001). *Construyendo escuelas inclusivas*. Boston: Allyn eBocon.
- Hanushek EA (2014), Impulsar la eficacia docente. En Finn Sousa (ed.) *Lo que les espera a los niños de Estados Unidos y sus escuelas*, Hoover Institution Press, Stanford, CA, págs. 23-35.
- Hargreaves A., Shirley D., (2012), *La cuarta vía global. La búsqueda de la excelencia educativa*, Corwin Press, California.
- Hargreaves, A. (1998). La política emocional de la enseñanza y el desarrollo docente: con aplicaciones del liderazgo educativo. *Revista Internacional de Educación en Liderazgo*, 1: 315-336.
- Hattie J. (2012), *Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje*, Nueva York, Routledge.
- Heidegger, M. (1987). La esencia de la fundación. En *Señalización*. Milán: Adelphi.
- Hillman, C., H., Erickson, K., I. y Kramer, A., F. (2008). Sea inteligente, ejercite su corazón: los efectos del ejercicio en el cerebro y la cognición. *Nature Reviews Neurociencia*, 9(1), 58-65.
- Hodge, SR, Lieberman, LJ, Murata, NM (2012). *Fundamentos de la enseñanza de la educación física adaptada: Diversidad, cultura e inclusión*. Editores Holcomb.
- Hotz A. (1992), *Aprendizaje cualitativo de movimientos*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *“Millennials en ascenso: la próxima gran generación”*. Antiguo.
- Howley et al., Franks BD (2006). *Manual del instructor de fitness*. calcetines mariucci
- Ianes D. (2006), *La especial normalidad: estrategias de integración e inclusión de discapacidades y necesidades educativas especiales*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *El plan educativo individualizado. Proyecto de vida* (Vol. 1), Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *El plan educativo individualizado. Proyecto de vida* (Vol. 1), Erickson, Trento.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *Enseñanza para necesidades educativas especiales: estrategias y buenas prácticas para un apoyo inclusivo*, Erickson, Trento.
- Iavarone ML (ed.), *Habitar la corporeidad.*, FrancoAngeli, Milán, 2013
- Iavarone ML (ed.), *Deporte y actividad física para el bienestar. Fronteras de la formación y la enseñanza*, Bradipolibri, Turín, 2016

- Iavarone, ML Pedagogía del bienestar, FrancoAngeli, Milán, 2011
- Obe-Unesco (2016), Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Llegar a todos los estudiantes: un paquete de recursos para apoyar la educación inclusiva, Unesco OIE, Ginebra.
- Isidori MV (2019), El paradigma de la inclusión para una escuela sostenible, en IsidoriM. V., (ed.), Formación docente inclusiva. Superar los viejos y nuevos riesgos de la pobreza educativa, Franco Angeli, Milán.
- Isidori MV, Traversetti M. (2019), La formación docente como acción sistémica para el desarrollo sostenible. El Curso de Especialización de Apoyo: la experiencia de pasantías y talleres, en Isidori MV (ed.), La formación del docente inclusivo. Superar los viejos y nuevos riesgos de la pobreza educativa, FrancoAngeli, Milán.
- Isidori, E. (2012). *Filosofía de la educación deportiva: de la teoría a la práctica*. Nuevas ediciones de cultura.
- Isidori, E. y Fraile, A. (2008). Educación, deporte y valores. *Un enfoque crítico-reflexivo*. Roma: Aracne.
- James W. (1890), Principios de psicología, Sel, Milán.
- Jaques-Dalcroze E. (1986), Ritmo, música, educación, Società Editrice Italiana, Turín.
- Jelle Vuijk, P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. y Visscher, C. (2011). Asociaciones entre rendimiento académico y motor en una muestra heterogénea de niños con problemas de aprendizaje. *Revista de problemas de aprendizaje*, 44 (3), 276-282.
- Jonsson A., Svingby G. (2007), «El uso de rúbricas de puntuación: confiabilidad, validez y consecuencias educativas», *Educational Research Review*, 2(2), págs. 130-144.
- Jorgensen, T. (2019). Habilidades digitales. *Donde las universidades importan. Documento de aprendizaje y enseñanza (EUA)*.
- Kaletka, R., Skibba, K. y Joosten, T. (2007). Descubrimiento, diseño e impartición de cursos híbridos, página 111 Perspectivas de investigación del aprendizaje combinado, editado por Anthony G. Picciano y Charles D. Dziuban. *El Consorcio Sloan*, p111.
- Kosslyn SM (1990), Imágenes de la mente, Giunti, Florencia.
- Lama, E. (ed.) (1955). Pedagogía y enseñanza de la educación física. Florencia: Ediciones Giuntine.

- Laporta, R. (1996). *El absoluto pedagógico. Ensayo sobre la libertad en la educación*. Florencia: la nueva Italia.
- Laurillard, D. (2014). *La enseñanza como planificación*. Franco Angeli, Milán.
- Lawrie G., Marquis E., Fuller E., Newman T., Qiu M., Nomikoudis M., Roelofs F, Van Dam L. (2017), «Avanzando hacia el aprendizaje y la enseñanza inclusivos: una síntesis de la literatura reciente», Investigación sobre enseñanza y aprendizaje, 5(1), págs. 1-13.
- Le Boulch J. (2000), La educación del cuerpo en la escuela del mañana, Edizioni Scientifiche Magi, Roma.
- Le Camus, J. Pratiques Psychomotrices, Mardaga, Bruselas 1984.
- Le Doux, L., El cerebro emocional, Baldini y Castoldi, Milán 1996.
- Light, R. y Dixon, MA (2007). Desarrollos contemporáneos en la pedagogía deportiva y sus implicaciones para la educación en gestión deportiva. *Revista de gestión deportiva*, 10 (2), 159-175.
- Lineamientos y ruta de valores de los Juegos Deportivos de Clase, MIUR-CONI, 2017.
- Lipoma, M. (2014) (ed.). Educación Física. Lecce: piensa en multimedia. desarrollo, diferenciación, ETS, Pisa.
- Sarracino, V. (2017). ESCUELA INCLUSIVA Y SOCIEDAD ABIERTA. PARA LA PEDAGOGÍA Y LA DOCENCIA DE LA SEN.
- Mangin MM, Stoelinga SR (2010), «Liderazgo docente de instrucción en acción», *Revista de casos de liderazgo educativo*, 13 (2), págs. 1-4.
- Mannucci A. (2006) (ed.), La emoción entre cuerpo y mente: educación, comunicación y metodologías, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Mantovani C. (ed.) (2016), Enseñar a entrenar. Metodología de la enseñanza, Escuela del Deporte, Roma.
- Maragliano, R. y Vertecchi, B. (1978). Práctica educativa. Del programa a la programación. En Visalbergi A. (Ed.), *Pedagogía y ciencias de la educación*. Milán: Mondadori.
- Margiotta U. (2012), «Una política para la formación continua del personal escolar», *Training & Teaching*, 10(1), págs. 13-34. Margiotta U. (ed.) (2018), *Agenda de formación docente: directrices para la formación inicial de profesores de secundaria*, Erickson, Trento.
- Mari, G. (2007). Deportes y educación. *PEDAGOGÍA Y VIDA*, 65 (3-4), 154-175.
- Mariani, A. (2004). El cuerpo del narrador. En: Gamelli I., *Pedagogía y Ciencias del Motor*, Milán: Guerini Scientific.

- Martens, R. (1987), *Guía para entrenadores de psicología del deporte*. Champaign, IL: Cinética humana.
- Martin B. (2007), «Líderes docentes: Cualidades y roles», *The Journal of Quality and Participation*, 30(4), págs. 5-6 p.m.
- Martin D., Carl K., Lehnertz K. (2004), *Manual de teoría del entrenamiento*, Società Stampa Sportiva, Roma.
- Massa, R. (1987). *¿Educar o instruir?* Milán: Unicopli.
- Material didáctico del curso “Actividades motoras en grupo y tiempo libre” a cargo de la profesora Lavinia Falese de la Universidad de Cassino y Sur Lacio.
- Maturana, H., R., Varela, J., F. (2001). *Autopoiesis y cognición. La realización de los vivos*. Padua: Marsilio.
- Maulini C., Migliorati M., Isidori E., Miatto E. (2017). *Educación motora en las escuelas primarias italianas: una investigación en una escuela de la región del Véneto*. Formación y Enseñanza.
- Maulini C., Ramos R. (2013). *¿Qué pasa en la educación física italiana? La percepción de los profesores de primaria y secundaria*. Tándem. Enseñanza de la Educación Física.
- Mazetti, S. A., Kraemer, W. J., Volek, J. S., Duncan, N. D. Ratamess, N. A., Gomez, A. L., Newton, R. U., Hakkinen, K. y Fleck, S. J. (2000). La influencia de la supervisión directa del entrenamiento de resistencia en el rendimiento de la fuerza. *Medicina y ciencia en el deporte y el ejercicio* 32(6), 1175-1184.
- Mecacci L., *Historia de la psicología del siglo XX*, 1999, Laterza Editore p. 256-7
- Medeghini R. (2006), *De la calidad de la integración a la inclusión. Análisis de indicadores de calidad para la inclusión*, Vannini, Brescia.
- Medeghini R. et al (2013), *Estudios de discapacidad. Emancipación, inclusión escolar y social, ciudadanía*, Erickson, Trento.
- Mehrabian A. (1972), *Mensajes silenciosos: comunicación implícita de emociones y actitudes*, Wadsworth Publishing Company.
- Meinel, K., Schnabel, G. (1984). *Teoría del movimiento*. Roma: Sociedad de Prensa Deportiva.
- Meinel, K., Schnabel, G. (1984). *Teoría del movimiento*. Roma: Sociedad de Prensa Deportiva.
- Wonder, MV (2012). *Sistemas de motor. Nuevos paradigmas de aprendizaje y comunicación*. Milán: Springer.
- Wonder, MV (2012). *Sistemas de motor. Nuevos paradigmas de aprendizaje y comunicación*. Milán: Springer.

- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenología de la percepción*. Milán: Bompiani.
- Messiou K., Ainscow M. (2015), «Respondiendo a la diversidad de estudiantes: ¿Las opiniones de los estudiantes como catalizador para un poderoso desarrollo docente?», *Enseñanza y formación docente*, 51, págs. 246-255.
- Meyer A., Rose DH, Gordon DT (2014), *Diseño universal para el aprendizaje: teoría y práctica*, CAST Professional Publishing, Wakefield, MA.
- Mezirow, J. (1991). *Dimensiones transformadoras en el aprendizaje de adultos*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (2003). *Aprendizaje y transformación*. Milán: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2010) (ed.). *Cuerpo libre. Deportes, entretenimiento y juegos*. Milán: Universidad Mondadori.
- Ministerio de Educación (2012). *Indicaciones nacionales para el currículo de la escuela infantil y del primer ciclo de educación* (pp. 31-78). Florencia: Le Monnier.
- Minuti R., «La Ilustración», en Barbero A. (ed.), *La storia. La Revolución Científica y la Ilustración*, RCS, Milán 2017, vol.22, pp. 789-825.
- Misener, L., Darcy, S. (2014). *Gestión del deporte para personas con discapacidad: de deportistas con discapacidad a perspectivas organizativas inclusivas*.
- Mitchell D. (2015), «La educación inclusiva es un concepto multifacético», *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), págs. 9-30.
- MIUR (2012), «*Indicaciones nacionales para el currículo de la escuela infantil y del primer ciclo*», *Anales de la Educación Pública, número especial, Le Monnier*.
- Moliterni, P. (2013). *Enseñanza y ciencias motoras: entre mediadores e integración*. Armando Editore.
- Monceri F., «Discapacidad y poder: supuestos, implicaciones, estrategias», en Goodley D., et. al., *Estudios de discapacidad e inclusión. Para una lectura crítica de las políticas y prácticas educativas*, Erickson, Trento 2018, pp. 27-44.
- Morin E. (2015), *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, Raffaele Cortina Editore, Milán.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto por el cambio de la educación*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- MPI (2007), *Indicaciones para el currículo de las escuelas infantiles y del primer ciclo de educación*, Roma.
- Muijs D., Harris, A. (2006), «Mejora escolar dirigida por los profesores: liderazgo docente en el Reino Unido», *Enseñanza y formación docente*, 22(8), págs. 961-972.

- Murdaca AM, Oliva P., Panarello P. (2017), «El docente inclusivo: factores individuales, percepción de la discapacidad y estrategias de enseñanza», *Training & Teaching*, 14(3), pp. 277-286.
- Murialdo, MNA (2009). Los componentes psicológicos de un deportista de alto nivel.
- Naccari, AG (2003) *Pedagogía de la corporalidad. Educación, actividad física y deporte a lo largo del tiempo*. Perugia: Morlacchi.
- Navarro SB, Zervas P., Gesa RF, Sampson DG (2016), «Desarrollo de competencias docentes para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas», *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), págs. 17-27.
- Nicholls, A. y Nicholls, H. (1976). *Guía práctica para el desarrollo curricular*. Milán: Feltrinelli.
- Nigris E. (2016), «Rutas de formación del profesorado entre la teoría y la práctica. Un viaje a lo largo de toda la vida», en L. Dozza, S. Ulivieri (ed.), *La educación permanente desde las primeras edades de la vida*, Franco Angeli, Milán, págs. 139-152.
- Nota Prot. N° 5737, de 11.07.2107, Proyecto Nacional “Deportes de Clase” para el año escolar de primaria 2017/2018.
- Nussbaum MC (1997). *Cultivar la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Cambridge: Harvard University Press (it. tr., *Cultivando la humanidad. Los clásicos, multiculturalismo, educación contemporánea*, Carocci, Roma 2006).
- O’Neill O. (2013), «Responsabilidad inteligente en la educación», *Oxford Review of Education*, 39(1), págs. 4-16.
- Ordóñez, F. J., Rosety, I., Rosety, M. A., Camacho-Molina, A., Fornieles, G., Rosety, M. y Rosety-Rodríguez, M. (2012). El entrenamiento aeróbico a intensidad moderada redujo la oxidación de proteínas en adolescentes con síndrome de Down. *Revista escandinava de medicina y ciencia en el deporte*, 22 (1), 91-94.
- Orifice P. (2009). *Pedagogía científica. Un enfoque complejo de la investigación y la profesionalidad*. Roma: Editorial Universitaria Editori Riuniti.
- Pavone M. (2004), *Personalizando la integración, La Scuola, Brescia. Soresi S. (2007), Psicología de la discapacidad*, Il Mulino, Bolonia.
- Pavone M. (2012), «Inserción, Integración, Inclusión», en L. D’Alonzo, R. Caldin, *Cuestiones, desafíos y perspectivas de la Pedagogía Especial*, Vol. 1, Liguori, Nápoles, pp. 145-158.
- Pellerey M. (2011), «Léxico pedagógico», *Ciencias de la Educación y Sociedad*, 2(1), págs. 173-179.

- Pellerey, M. (1994). *Planificación educativa. Métodos de planificación educativa escolar*. Turín: SEIS.
- Peñazio, V. (2015). Entornos inclusivos de enseñanza, juego y tecnología. F. Angeli.
- Perillo P. (2017), «Profesionalismo docente desde una perspectiva inclusiva. Docencia e investigación entre viejos y nuevos paradigmas», en Musello
- Perla L. (2016), «Desarrollo profesional docente. Hipótesis para el modelaje en ciernes», Mizar. Constelación de pensamientos, 2015 (1), págs. 9-22.
- Perrenoud P. (2002), Diez nuevas habilidades para la enseñanza. Invitación a viajar, Anicia, Roma.
- Pesci, G. (2011). *Psicomotricidad funcional. Ciencia y metodología*. Roma: Armando.
- Piaget J. (1923). *Las lenguas y el pensamiento chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Nieslté (Traducción italiana: *La lengua y el peso del niño*. Florencia: Giunti, 1962).
- Piaget J., *Epistemología genética*, 1973, Laterza, Bari
- Pianigiani, O., *Vocabulario etimológico de la lengua italiana*, Versión online
- Plutchik R. (1983), *Emociones en el desarrollo temprano*, Academic Press, Cambridge (MA).
- Pontecorvo, C. (1973). *Psicología Educativa*. Téramo: EIT.
- Postic M. (1979). *La relación educativa*. París: Universitaires de France.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *En el horizonte*, 9 (5).
- Priore, A. (2017) Dis-percepción desde la desorientación. Posibles oportunidades educativas dentro de la escuela. *Civitas Educationis*, 2: 173-184.
- Przeweda, R. y Dobosz, J. (2003). Crecimiento y aptitud física de los jóvenes polacos en dos décadas sucesivas. *Revista de medicina deportiva y aptitud física*, 43 (4), 465.
- Radicchi, E., & Zagnoli, P. Investigación y desarrollo e innovación tecnológica en productos deportivos.
- Razuk, M. y Barela, JA (2014). Los niños disléxicos sufren de señales visuales menos informativas para controlar la postura. *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 35 (9), 1988-1994.
- Recalcati, M. (2014). *Hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Turín: Einaudi.
- República Italiana (1991), Ley del 27 de mayo de 1991, n.176 – Ratificación y ejecución de la conversión sobre los derechos del niño, hecha en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, Gaceta Oficial Serie General n.135 del 06-11-91 – Supl. ordinario 35.
- Revólver PC (2014). *Predicción. Neurociencia, aprendizaje, enseñanza*. Brescia: la escuela.

- Rizzolatti G., Gnoli A. (2016), *Me reflejo en ti*, Rizzoli, Milán.
- Rizzolatti G., Voza L. (2008), *En la mente de los demás*, Zanichelli, Bolonia.
- Roorda DL, Koomen HMY, Derramado JL, Oort FJ (2011). La influencia de las relaciones afectivas profesor-alumno en el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes. *Revisión de la investigación educativa*, 81(4), 493-529.
- Rosato MR, Tinto A. (1996), *Introducción al trabajo colectivo*, Edi Ermes, Milán.
- Rose DH, Meyer A. (2006), *Un lector práctico en diseño universal para el aprendizaje*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Rosen, LD (2010). *“Rewired: comprender la iGeneración y la forma en que aprenden”*. Prensa de San Martín.
- Rossi PG, Magnoler P., Scagnetti F. (2012), «Profesionalización de los docentes: del conocimiento para la práctica al conocimiento de la práctica», en AA.VV, *El futuro de la investigación pedagógica y su evaluación*, Quaderni della rivista Ciencias de la Educación y Sociedad, págs. 545-561.
- Rovelli C. (2018), *Qué es la ciencia. La revolución de Anaximandro*, Mondadori, Milán.
- Rubenson K. (2011). *Aprendizaje y educación de adultos*. Kidlington: Elsevier.
- Scandella O. (2007). *Tutoría de interpretación. Nuevos significados y prácticas en la escuela de la autonomía*. Milán: Franco Angeli.
- Ruso, P. (2004). *Deporte y sociedad*. Roma: Carocci Editore.
- Rustemier S., Booth T. (2005), *Conociendo el índice en uso; un estudio del Índice de Inclusión en escuelas y LEA en Inglaterra*, CSIE, Bristol.
- Sablonniere B. (2018), *Una nueva geografía del cerebro*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Salomoni, P., Sancassani, S. (2018). *Los ecosistemas digitales como impulsores de la innovación educativa*. Los magníficos encuentros. CRUI 2018, Plan Nacional de Universidad Digital, 27 y 28 de junio de 2018, p. 2.
- Sarsini, D. (2013). *El cuerpo en Occidente. Prácticas pedagógicas*. Roma: Carocci Faber.
- Satre, J.P. (1939). *Náuseas*. París: Ediciones Gallimard.
- Savia G. (2018), «Diseño Universal para el Aprendizaje en el contexto italiano. Resultados de una investigación local», *Revista Italiana de Educación Especial para la Inclusión*, 6(1), pp. 101-118.
- Scheerens J. (2018), *Eficacia e ineficacia educativa. Revisión crítica de la base de conocimientos*, Springer Healthcare Italia.
- Schianchi M. (2012), *Historia de la discapacidad. Del castigo de los dioses a la crisis del bienestar*, Carocci, Roma.

- Schiavone A. (2019), *Igualdad. Una nueva visión al borde de la historia*, Einaudi, Turín.
- Schleicher A. (2016), «Teaching Excellence Through Professional Learning and Policy Reform», *Lecciones de todo el mundo, Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente*, OCDE.
- Schmidt, R., Wrisberg, C. (2008). *Aprendizaje y rendimiento motor*. Roma: Sociedad de Prensa Deportiva.
- Schön DA (1993), *El profesional reflexivo: por una nueva epistemología de la práctica profesional*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Schön DA (1989). *El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Nueva York: Basic Books (traducción italiana, *El profesional reflexivo. Por una nueva epistemología de la práctica profesional*, Dedalo, Bari 1999). Sen A. (1999).
- Scurati, C. (1977). *Un plan de estudios en la escuela primaria*. Brescia: la escuela.
- Seclì P. (2014), *La enseñanza de la educación física en la escuela del nuevo milenio*, en Seclì P., Cecilianì A. (ed.), *Métodos y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la educación física*, EdiSES, Nápoles.
- Seclì P. (2016), *El valor del juego como herramienta educativa*, en Mantovani C. (ed.), *Enseñar a entrenar. Metodología de la enseñanza*, Escuela del Deporte, Roma.
- Seclì P., Mantovani C., Locatelli E. (2017) (ed.), *Quaderni di Sport di Classe. Guía didáctica para tutores y profesores de escuela primaria, Volumen 2*, CONI-SdC, Calzetti e Mariucci Editori, Perugia.
- Sgró, F. (2015). *Edu-Exergames. Tecnologías para la educación motora en un entorno educativo*. Franco Angeli.
- Sibilio M., Aiello, P. (2018), *El desarrollo profesional de los docentes. Razonamiento agente para una escuela inclusiva*, EdiSES, Nápoles.
- Sibilio M., D'Elia F. (2015) (ed.). *Enseñanza en movimiento. Experiencia motriz en infantil y primaria*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Sibilio, M. (2012). *Elementos de complejidad de la evaluación motriz en un ambiente educativo*. REVISTA ITALIANA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.
- Sirignano FM (2015). *Por una pedagogía de la política*. Roma: Editorial Universitaria Editori Riuniti.
- Sirignano F.M. (2019), *Pedagogía del decrecimiento. La educación desafía a la globalización*, Milán (Italia): Franco Angeli.

- Sirignano F.M. (2019), *La formación pedagógica. Modelos y caminos*, Nápoles (Italia): Liguori.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A. y Doughty, T. T. (2015). *Enseñar a estudiantes con necesidades especiales en entornos inclusivos*. Pearson.
- Sotgiu P., Pellegrini F. (1989). *Actividades motoras y proceso educativo*. Sociedad de Prensa Deportiva, Roma
- Stoelinga SR, Mangin M. (2010), *Examinando el liderazgo docente eficaz: un enfoque de estudio de caso*, Teachers College Press, Nueva York.
- Striano M., Capobianco R. Cesarano VP (2017), «Enseñanza inclusiva para una escuela de todos y para todos. Del reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales a la personalización del aprendizaje», *Personal Work Training*, 7(20), pp. 25-34.
- Stronge JH (2007), «¿Cuál es la relación entre la calidad docente y el rendimiento estudiantil? Un estudio exploratorio», *Revista de evaluación del personal en educación*, 20(3-4), pp. 165-184.
- Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Tendencia 2010: una década de cambios en la Educación Superior europea*, EUA 2010.
- Sutton RE (2004). Metas y estrategias de regulación emocional de los docentes. *Psicología Social de la Educación*, 7 (4): 379-398.
- Taba, H. (1962). *Desarrollo curricular: teoría y práctica*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.
- Tafari, D. y Priore, A. (2020). Recursos y cuestiones críticas de la innovación tecnológica en la escuela. *Revista Italiana de Educación para la Salud, Deporte y Enseñanza Inclusiva*, 4(1): 27-35.
- Tafari, D., Di Palma, D., Ascione, A. y Peluso Cassese, F. (2017). La aportación educativa del deporte a la educación de las personas con discapacidad. *Formación y Docencia XV – 3 – 2017*.
- Tamarro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M. (2016), «El perfil profesional del docente de calidad», *Form@re – Revista abierta para la formación en línea*, 16(2), pp. 8-19.
- Tata E. (2013), *Los derechos de los niños y los adolescentes en el deporte*, Tesis de maestría discutida en el Curso de Estudios en Ciencias de la Actividad Física Preventiva y Adaptada, Universidad de Cassino y Sur del Lacio.
- Tessaro F. (2014), «Las representaciones de la profesionalidad docente para las necesidades educativas especiales. Planificar el futuro», en Mantovani D.,

- Balduzzi G., Tagliaventi MT, Tuorto D., Vannini I. (eds.), *La profesionalidad del profesor. Valorar el pasado, planificar el futuro*, Aracne, Roma, pp. 321-328.
- Toniolo D. (2000), *Movimiento y ritmo*, Armando Editore, Roma.
- Traverso A. (2015). *Las competencias educativas del tutor de orientación en el ámbito escolar y universitario. Pedagogía hoy*.
- Trincheró R. (2012), *Construir, evaluar, certificar habilidades. Propuestas de actividades escolares*, FrancoAngeli, Milán.
- Trincheró R. (2016), «La pericia del docente, la representación de sus habilidades y los caminos para formarlas y evaluarlas», *Form@re – Revista Abierta para la formación en línea*, 16(2), pp. 1-7.
- Trisciuzzi L. (2002), *Manual de enseñanza para personas con discapacidad*, Laterza, Roma Bari.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti MA (2003), *Introducción a la pedagogía especial*, Laterza, Roma-Bari.
- Twenge, JM (2013). *Generación de enseñanza yo. Enseñanza de la Psicología*, 40 (1), 66-69.
- Ulivieri S. (ed.) (2012), *Enseñanza en las escuelas secundarias. Por una decadencia de la profesionalidad docente*, ETS, Pisa.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (ed.) (2008), *La escuela secundaria hoy. Innovaciones docentes y emergencias sociales*, ETS, Pisa.
- Ulmann, J. (1968). *Gimnasia, educación física y deporte desde la antigüedad hasta nuestros días*. Roma: Armando.
- Unesco (1994), *Declaración de Salamanca y marco de acción*, Presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7 a 10 de junio.
- Unesco (2002), *Educación para todos. ¿El mundo va por buen camino?*, Editorial Unesco, París.
- Unesco (2017) *Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*, Unesco, París, Francia.
- Unesco, Foro Mundial sobre la Educación 2015, Ministerio de Educación, República de Corea (2016), *Declaración y Marco de Acción de Incheon sobre Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos*, Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, <https://en.unesco.org/world-educationforum-2015/incheon-declaration> (consultado el 18/8/2019).

- Van Praag, H. (2008). Neurogénesis y ejercicio: direcciones pasadas y futuras. *Medicina neuromolecular*, 10 (2), 128-140.
- Vannini I. (2018), «Introducción. Realizar investigaciones educativas para promover el profesionalismo docente. El “aquí y ahora” del Centro Crespi», en G. Asquini, Investigación-Formación: temas, experiencias y perspectivas, Franco Angeli, Milán.
- Vertecchi B. (ed.) (1995), El siglo de la escuela. La educación en el siglo XX, La Nuova Italia, Florencia.
- Vicini M. (2015a). El caso de la escuela primaria y más allá: el conflicto entre deporte estatal y pedagogía personal. Nueva investigación secundaria.
- Vicini M. (2015b). Las ciencias del motor y del deporte en el mundo y en Europa, Nueva Investigación Secundaria.
- Vicini M. (2017). Instituciones de ciencias del deporte. Roma: Ediciones Studio.
- Visintin G. (2017), Aprender de los errores (parte I), Escuela de Deporte.
- Visintin G. (2017), Aprender mirando, Escuela de Deporte.
- Vygotsky LS (1934). *Myšlenie i reč*. *Psicholodičeskie issledovanija* (tr. it., Pensamiento y lenguaje. Investigación psicológica, Laterza, Roma-Bari 1990).
- Vygotsky, L. (1935). *Pensamiento y lenguaje*. Roma-Bari, Laterza.
- Wallon, H. (1975). Psicología y educación infantil. Florencia: la nueva Italia.
- Watkins A., Donnelly V. (2012), «La formación del profesorado para la inclusión en Europa», en Forlin C. (ed.). Direcciones futuras para la formación docente inclusiva: una perspectiva internacional, págs. 192-202.
- Weber M. (1905), *Die protestantische ethick und der geist des kapitalismus*.
- Weineck J. (2009), Formación óptima, Calzetti y Mariucci, Perugia.
- Wenger E. (2006). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cambridge: Cambridge University Press (traducción italiana, Comunidad de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, Raffaello Cortina, Milán 2006).
- Wenner JA, Campbell T. (2017), «La base teórica y empírica del liderazgo docente: una revisión de la literatura», Revisión de la investigación educativa, 87(1), págs. 134-171.
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. y Visscher, C. (2011). La relación entre las habilidades motoras gruesas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje. *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 32 (6), 2773-2779.
- OMS (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud, OMS, Ginebra.

- Wiggins G. (1993), *Evaluación del desempeño de los estudiantes: exploración del propósito y los límites de las pruebas*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Willems E. (1974), Carnets pédagogiques, Pro Musica, Bienne, Suiza.
- Wilson, PE y Clayton, GH (2010). Deportes y discapacidad. *PM&R*, 2 (3), S46-S54.
- Witcher, AE, Onwuegbuzie, AJ y Minor, LC (2001). Características de los docentes eficaces: percepciones de los futuros docentes. *La investigación en las Escuelas*, 8 (2): 45-57.
- Wood, D., Bruner JS y Ross G. (1976). El papel de la tutoría en la resolución de problemas. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 17: 89-100.
- Organización Mundial de la Salud. Comité Regional para Europa 65.º período de sesiones (2015). Estrategia de actividad física para la Región Europea de la OMS 2016-2025. Copenhague: Organización Mundial de la Salud, Oficina Regional para Europa.
- Zanazzi S. (2018), «¿Funciona la integración? Teachers' Perspectives on Inclusive Education», *Revista Internacional de Aprendizaje, Enseñanza e Investigación Educativa*, 17(10), págs. 55-69.
- Zanazzi S. (2018), «Docentes inclusivos entre teoría y práctica», *Revista Italiana de Investigación Educativa*, 21, pp. 261-274.
- Zanelli, P. Un contexto para integrar, Cappelli, Bolonia 1986.
- Zaniello, G. (ed.) (2008). Formación universitaria del profesorado de educación primaria y infantil. La integración del conocimiento, el saber ser y el saber hacer. Roma: Armando.
- Zannini L. (2005). Tutoría en educación de adultos. Una mirada pedagógica. Milán: Guerini Associati.
- Zappaterra T. (2010a), *Necesidades especiales en la escuela. Pedagogía y enseñanza inclusiva para alumnos con discapacidad*, ETS, Pisa.
- Zappaterra T. (2010b), Planificación individualizada. Las competencias del profesor de apoyo, en Biagioli R., Zappaterra T. (ed.), *La escuela primaria. Materias, contextos, metodologías y enseñanza*, ETS, Pisa, pp. 77-92;
- Zappaterra T. (2014), «*Discapacidad intelectual e inclusión. El trabajo como empoderamiento*», en Elia G. (ed.), *Los desafíos sociales de la educación*, FrancoAngeli, Milán, pp. 153-169.
- Zappaterra T. (2018), «Evaluando la formación de docentes especializados», en Ulivieri S. (ed.), *Las emergencias educativas de la sociedad contemporánea. Proyectos y propuestas de cambio*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1131-1135.

Definida como una educación de calidad para todos, la Educación Inclusiva es una verdadera orientación educativa, un estilo de enseñanza innovadora e interactiva que permite a todos los alumnos, incluidos los con discapacidades, de aprender y educarse de forma permanente. Esto implica un esfuerzo continuo por parte de la escuela para diseñar y elaborar programas específicos respetando cada alumno, independientemente de la existencia de malestares o discapacidades. Sólo si el entorno es favorable, si las estrategias planificadas reflejan concretamente las circunstancias ambientales y se conocen a fondo las necesidades y características de los alumnos, es posible crear realmente la inclusión.

Promover la enseñanza inclusiva en el salón es, por tanto, un reto muy complejo porque pretende garantizar el mayor grado de participación de todos los alumnos, valorando a cada alumno individualmente y, al mismo tiempo, a cada profesor con su propio estilo de enseñanza. Se trata de construir y garantizar un futuro mejor y menos excluyente para las generaciones futuras, asumiendo que, si existen límites, de la misma manera se pueden romper para crear más igualdad y menos desigualdad.

POMPILIO CUSANO

Doctorado en Ciencias y Gestión del Deporte y de las Actividades Deportivas en la Universidad de Nápoles “Parthenope”, donde es Profesor de Teoría, Métodos y Didáctica de las Actividades Motoras. También enseña Pedagogía Experimental, Métodos y Organización de las Actividades Lúdico-Deportivas y Métodos Didácticos de las Actividades Motoras en la Universidad “Pegaso”.

Su principal línea de investigación se coloca en temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje general y la pedagogía de la inclusión con un enfoque atento a la dimensión psicomotora.

Además, lleva a cabo un intenso trabajo de investigación internacional y es miembro, entre otros, del grupo de Investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria - Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación/Educación Inclusiva (GIDU-EDUTIC/IN) de la Universidad de Alicante y de la Junta de Profesores de la *Red Internacional de Grupos de Alto rendimiento Académico de Doctorado* entre universidades del *Sur de Europa y de EE.UU.*

Cusano, es autor que cuenta con numerosas monografías, ensayos en volumen y artículos, entre ellos se destacan: *“Psicomotricità & Gioco-sport (Napoli 2020), Percorsi educativi e didattici di educazione motoria nella scuola dell’Infanzia e Primaria” (Roma 2021)* y *“Applicazioni di Neurodidattica ed Apprendimento Motorio” (Roma 2022).*