



- *“Hezkuntza-jardunbideak ebidentzietan oinarrituta egon behar du”.* **Miguel Ángel Verdugo**
- *En primera persona.* **Raquel Cárcamo**
- *“Premiaz jokatu behar dugu egoera zaugarrienean dauden ikasleen eten digitalean”.* **Mábel Villaescusa**
- **Hacia una Euskadi más accesible, también en el ámbito educativo**
- *Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala, tresna didaktiko bat baino zerbait gehiago.* **Inés Guerrero**

sumario aurkibidea

Miguel Ángel Verdugo

(Universidad de Salamanca)

"La práctica educativa debe estar basada en evidencias"

"Hezkuntza-jardunbideak ebidentzietan oinarrituta egon behar du"



3



13

Eguzkiñe Etxabe

(Apnabi-Autismo Bizkaia y FEVAS Plena inclusión Euskadi)

"El Diseño Universal para el Aprendizaje es una filosofía de trabajo"

"Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala laneko filosofia bat da"

Raquel Cárcamo

(Centro Español de Accesibilidad Cognitiva)

En primera persona

Lehen pertsonan



6



16

Mikel Cañada

(Euskadiko Orkestra)

"La música transmite alegría, algo que todos las niñas y niños necesitan"

"Musikak alaitasuna, haur guztiek behar duten zerbait, transmititzen du"

Mábel Villaescusa

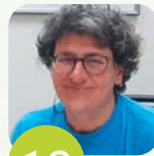
(Orientadora y formadora del profesorado)

"Tenemos que actuar con urgencia en la brecha digital del alumnado más vulnerable"

"Premiaz jokatu behar dugu egoera zaugarrienean dauden ikasleen eten digitalean"



8



19

Alicia Figueroa

(Federación Guipuzcoana de Deporte Adaptado)

"Se debe generar una responsabilidad social, educativa y comunitaria en torno a las personas con discapacidad".

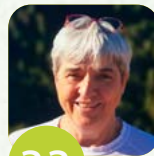
"Erantzukizun sozial, hezitzaile eta komunitarioa sortu behar da desgaitasun duten pertsonen inguruan"

Hacia una Euskadi más accesible, también en el ámbito educativo

Euskadi irisgarriagorantz, baita hezkuntzaren eremuan ere



11



22

Fefa Álvarez

"No podrá haber inclusión real si no se tiene la posibilidad de acceder y comprender cómo utilizar un espacio de manera autónoma, eficaz, cómoda y segura".

"Ezin izango da benetako inklusiorik egon, espazio batera modu autonomo, eraginkor, eroso eta seguruan sartzeko eta nola erabili ulertzeko aukerarik ez badago".

Inés Guerrero

(Plena inclusión)

Diseño Universal para el aprendizaje, algo más que una herramienta didáctica

Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala, tresna didaktiko bat baino zerbait gehiago



12



25

Referencias bibliográficas de interés

Intereseko erreferentzia bibliografikoak

Dirección:
Valeria García-Landarte

Coordinación:
Eguzkiñe Etxabe

Redacción:
Lucía Soria

Maquetación e impresión:
Cianoplan, S.L.

Depósito Legal:
BI-694/2010

FEVAS Plena inclusión Euskadi
C/ Colón de Larreategui, 26 bajo C
48009 Bilbao
Tfno.: 94 421 14 76
comunicacion@fevas.org
www.fevas.org

FEVAS
Plena
inclusión
Euskadi



Miguel Ángel Verdugo

Catedrático de Psicología de la Discapacidad en la Universidad de Salamanca, director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y del Servicio de Información sobre Discapacidad (SID)

Desgaitasunaren Psikologiako katedraduna Salamancako Unibertsitatean, Komunitatean Integratzeko Unibertsitate Institutuko (INICO) eta Desgaitasunari buruzko Informazio Zerbitzuko (SID) zuzendaria

“La práctica educativa debe estar basada en evidencias”

Este experto, referente indiscutible en materia de discapacidad intelectual y del desarrollo, aclara en esta entrevista las derivadas que la nueva definición de la discapacidad intelectual tiene en el sistema educativo. Entre otras ideas, argumenta que la práctica educativa debe estar basada en evidencias que sirvan para constatar que realmente funciona.

“Hezkuntza-jardunbideak ebidentzietan oinarrituta egon behar du”

Adimen- eta garapen-desgaitasunaren arloan erreferente eztaba daezina den adituak adimen-desgaitasunaren definizio berriak hezkuntza-sisteman dituen ondorioak argitu ditu elkarrizketa honetan. Bestiak beste, hezkuntza-jardunbideak benetan funtzionatzen duela egiaztatzeko balio duten ebidentzietan oinarritu behar duela argudiatzen du.

La Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo ha actualizado la definición de la discapacidad intelectual, ¿cuáles son las principales novedades?

Hay bastantes, aunque es una continuidad del cambio de paradigma que supuso la conceptualización de 1992. Ahora se hace énfasis en el uso de una terminología más precisa, algo que implica mejorar la evaluación y diagnóstico, y también la toma de decisiones. Además, incorpora una aproximación global y funcional a la discapacidad intelectual; adopta el modelo de apoyos; y, sobre todo, enfatiza la idea de implementar prácticas basadas en la evidencia. Por otra parte, destacan el papel del empoderamiento de la persona y la familia, y el valor que se otorga al contexto. En este sentido, hace un análisis de las propiedades multidimensionales del entorno, algo que en el marco educativo significa tener en cuenta y actuar en lo que ocurre dentro y fuera del centro.

A éstas, se añaden otras novedades importantes. Antes se decía que la discapacidad intelectual aparecía antes de los 18 años, y ahora se amplía hasta los 22 años, y se concibe desde una óptica más integradora, de manera que aglutina perspectivas biomédicas, psicoeducativas, socioculturales, o de la justicia... para poder decidir en función de los objetivos planteados.

“Mugek zehazten dituzte laguntzak, ez etiketa diagnostikoak”.

Todavía existe cierta confusión en relación al término “discapacidad del desarrollo”, ¿a qué hace referencia?

Este concepto, que viene de la cultura norteamericana, todavía es impreciso en muchos países, pero es importante que el sistema educativo y la administración lo comprendan. Hace referencia a una discapacidad crónica severa atribuible a limitaciones físicas o mentales, o a una combinación de ambas. Éstas se generan antes de los 22 años, tienen continuidad indefinida en la persona, y restringen su vida en áreas relevantes: aprendizaje, interacción, comunicación, autonomía personal... Cuando se ven afectadas tres áreas o más, se entiende que es una discapacidad del desarrollo. Desde esta óp-

“Datu objektiboak eta subjektiboak aztertu behar dira pertsona batek adimen-
desgaitasuna duen ala ez eta zein
laguntza dituen zehazteko”.

tica, son las limitaciones las que determinan los apoyos, no la etiqueta diagnóstica. Si trasladamos este planteamiento al sistema educativo, los equipos deben hacer una valoración apropiada de las necesidades de apoyo, más allá de los diagnósticos.

Asimismo, bajo el paraguas de discapacidades intelectual y del desarrollo (parálisis, autismo...) podemos agrupar a muchas personas que necesitan el mismo tipo de políticas públicas, similares prácticas organizativas en cuanto la prestación de servicios y apoyos, y líneas de investigación comunes. Todo ello sin desdeñar que la investigación y las prácticas profesionales van aportando también conocimiento útil específico para síndromes o entidades diagnósticas concretas.

¿Qué implicaciones tiene la nueva definición en el ámbito educativo?

Retomando la idea anterior, es clave la terminología. Definir operativamente y de forma clara la población a la que se atiende, facilita a los diferentes agentes que intervienen en la educación comunicarse mejor, hacer mejores recomendaciones y tomar decisiones más apropiadas.

Por otro lado, en el diagnóstico debe considerarse el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa. Ambas aportan claves para la práctica educativa y, por tanto, deben tener el mismo peso en la evaluación. En este punto, hay que ser flexibles con las puntuaciones que ofrecen algunos test de inteligencia y tener en cuenta el juicio clínico de los equipos psicopedagógicos, la observación del profesorado de aula, de la familia... Deben sopesarse datos objetivos y subjetivos a la hora de determinar si una persona tiene discapacidad intelectual y sus apoyos.

Y no hemos de olvidar que se debe evaluar con pruebas estandarizadas las necesidades de apoyo del alumnado.

¿Cómo debe plantearse la escuela el sistema de apoyos?

La adopción del modelo de apoyos es muy importante para la comunidad educativa, porque implica evaluación previa, planes individuales, análisis de resultados... La primera escala internacional que se construye para evaluar la necesidad de apoyos en niños y adolescentes en diferentes áreas vitales es la Escala SIS-C. Esta prueba, además de contemplar áreas educativas tradicionales, considera otras como la autonomía, participación, vinculación comunitaria, funcionamiento en la familia... Mira a la persona en su globalidad, y a la educación como algo que ayuda a su maduración, crecimiento y desarrollo.

Una vez realizada la evaluación se debe concretar el sistema de apoyo individual, que es necesario contextualizar en cada centro. Este plan personal incluye una parte académica y otros apartados que pueden incorporar a miembros de la familia para trabajar dimensiones como la autonomía personal, la comunicación, etc. Estos Planes deben evaluarse para trabajar con evidencias.

“Laguntza-eredua ezartzea oso garrantzitsua da hezkuntza-komunitatearentzat, aldez aurreko ebaluazioa, banakako planak eta emaitzen azterketa eskatzen dituelako”.

La nueva definición pone énfasis en prácticas basadas en la evidencia. A este respecto, ¿cómo pueden mejorar los centros educativos?

Fundamentalmente con el uso de pruebas que han sido validadas y cuya fiabilidad está demostrada. Solamente de esta forma es posible comparar resultados en diferentes alumnos y en un mismo alumno en diferentes momentos, lo cual permite tomar decisiones profesionales para desarrollar programas individuales y sobre el currículo general del aula, así como permite apreciar si han existido avances y de qué manera y en qué sentido.

“Inprobisazioarenaren oso bestelakoa den ebidentziaren kulturak ibilbide luzea du eta datuekin, probekin, behaketarekin, ikerketa aplikatuarekin, ezagutzarekin... eraikitzen da”.

Muchas veces el sistema educativo ha desconfiado del uso de test psicométricos, pero son muy útiles, porque la práctica educativa debe estar basada en evidencias. La cultura de la evidencia, que es muy distinta a la de la improvisación, tiene mucho recorrido y se construye con datos, pruebas, observación, investigación aplicada, conocimiento de lo que ha funcionado a otras personas...

Usted participó en la adaptación española de la escala DABS, ¿qué puede aportar la aplicación de esta prueba diagnóstica en el ámbito educativo?

Es una prueba clave porque es la única que permite diagnosticar uno de los dos criterios exigidos para la discapacidad intelectual. En España existen muchas pruebas para conocer el funcionamiento intelectual, pero no para diagnosticar limitaciones significativas en conducta adaptativa. La única válida para ese fin existente en España es la DABS. Además, es muy precisa, porque tiene la particularidad de estar construida con una metodología compleja, que ha comparado personas con y sin discapacidad. Así evita los falsos negativos o positivos y reduce errores. La DABS implica la observación continua del funcionamiento del niño o niña por parte del profesorado y de familiares, esto es muy útil porque ayuda a pensar y describir mejor los comportamientos, detectar necesidades... y que luego todos puedan cooperar en el plan de apoyos.

Más información:



- <https://www.plenainclusion.org/noticias/la-discapacidad-intelectual-tiene-una-nueva-definicion-y-la-explicamos/>



Raquel
Cárcamo

En primera persona

Este testimonio de Raquel Cárcamo, codirectora del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG), es un resumen de su intervención en el Congreso internacional de Accesibilidad Cognitiva (Badajoz, 16 y 17 de marzo).

Lehen pertsonan

Raquel Cárcamo, Irisgarritasun Kognitiboko Espainiako Zentroko (CEACOG) zuzendarikidearen testigantza hau Irisgarritasun Kognitiboaren Nazioarteko Kongresuan (Badajoz, martxoaren 16 eta 17an) egindako hitzaldiaren laburpena da.

Ver charla completa en el siguiente enlace:



<https://www.youtube.com/watch?v=vOImOx56wbo>

CEACOG

www.ceacog.es



La escuela fue un momento complicado de mi vida. Tenía problemas con mis compañeros y compañeras, se reían de mí y me daban de lado. La relación con el profesorado también era complicada, porque hablaban rápido y yo no entendía. Preguntaba y me volvían a explicar exactamente igual, así que yo seguía sin entender y volvía a preguntar. Las profesoras se ponían muy nerviosas y no sabían qué hacer.

Todo esto me hacía sentir frustrada y enfadada, sentía como un muro en mi corazón. Ese muro tenía forma de etiquetas, la de "discapacidad", "vaga", "tonta" o "bicho raro". La vez que peor lo pasé fue por una reunión de una profesora con las familias. Se le ocurrió decir que yo era una vaga y que por eso no aprobaba matemáticas.

Mi hermana estaba en esa reunión y le contestó que yo no era vaga, sino que tenía discapacidad intelectual. La profesora dijo: 'Ahora lo entiendo todo, entonces tu hermana debería ir a un colegio especial'. Cuando mi hermana me lo contó me sentí humillada.

He hablado de muros, pero en todos los muros se pueden encontrar puertas. Mi primera puerta fue un profesor de matemáticas. Esta asignatura era mi pesadilla, y mi profesor, Francisco, era muy paciente. Su forma de dar clase me hizo sentir a gusto. Francisco me hizo dos regalos. El primero, recomendarme el libro "El diablo de los números". Imaginaros la cara que puso mi familia cuando dije que quería este libro por mi cumpleaños. El segundo regalo fue todavía mejor, descubrí mi vocación: ser profesora. Quería ser como Francisco, una profesora que abriera puertas y con la que todo el alumnado se sintiera a gusto y valorado.

Otra puerta fue mi entrada en el movimiento asociativo Plena inclusión. Quería trabajar y me acerqué a Fundación A la par. Allí escuché dos palabras que nunca había oído sobre mí: habilidades y capacidades. Me ayudaron a encontrar mi primer trabajo y descubrí que con apoyos puedes trabajar, como cualquier persona.

La siguiente puerta fue una formación de formadores en derechos de Plena inclusión España, en la que todas las personas teníamos discapacidad intelectual. Este curso me permitió ser profesora y saber que los muros del Sistema Educativo estaban en toda la sociedad. Me di cuenta de que quería transformar la sociedad. Es decir, descubrí la conciencia colectiva y el activismo.

La siguiente puerta fueron las oposiciones para ordenanza. En principio no quería, pero mi madre me animó porque los temas estaban en lectura

fácil. Aprobé el examen con 10, aunque no saqué plaza porque era Concurso-Oposición. Ahora me alegro de no haber aprobado, me gusta más mi trabajo en el CEACOG.

Mi sueño es mejorar la accesibilidad cognitiva. Me imagino poder estudiar con libros de texto y exámenes adaptados; compañeros trabajando; apoyos para que cada persona pueda desplegar su potencial... Quedan muchas puertas por abrir, pero si cada uno va por su lado no se van a abrir, las debemos abrir entre todos y todas con la llave de la accesibilidad cognitiva. //

¿Qué consejos darías al profesorado para que facilite el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo?

Tienen que trabajar con toda la clase, con las personas con discapacidad y sin discapacidad. También que tenga más paciencia y empatía.

A veces da la sensación de que el profesorado pierde los nervios con facilidad.

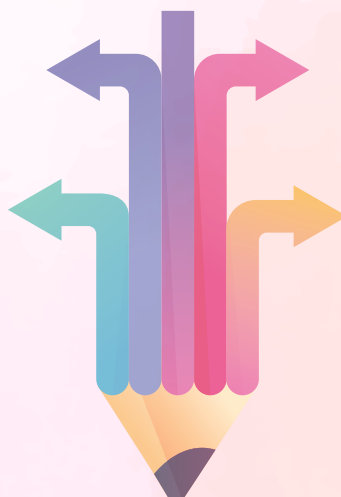
Las últimas veces que he ido a dar charlas a colegios he visto que las cosas están mejor y el profesorado está más sensibilizado, pero queda camino por hacer. Hay que seguir trabajando para eliminar prejuicios y etiquetas.

¿Qué dirías a los alumnos y alumnas que en estos momentos pueden estar viviendo una situación complicada en la escuela?

Lo primero es que busquen a alguna persona que les de confianza y seguridad para que se desahoguen con ella. Segundo, que tengan en cuenta que siempre nos vamos a encontrar gente con la que va ser más complicado relacionarnos y gente que nos va a valorar más, y con la que nos vamos a sentir más a gusto. Tienen que tener paciencia, porque, antes o después, van a encontrar personas que les van a comprender.

“Irakasleekiko harremana ere zaila zen, azkar hitz egiten zutelako eta nik ez nuelako ulertzen”.

Eskola nire bizitzako une nahasia izan zen. Arazoak nituen ikaskideekin, barre egiten zidaten eta alde batera uzten ninduten.



“Irakasleek pazientzia eta empatia handiagoa izan behar dute”.

“Irakasleek pazientzia izan behar dute; izan ere, lehenago edo geroago, ulertuko dituzten pertsonak aurkituko dituzte”.



Mábel Villaescusa

Orientadora y formadora del profesorado en temas relacionados con la inclusión y accesibilidad, ciberconvivencia e incorporación de las tecnologías en las tareas docentes y de orientación. Ha dirigido el Centro de Formación, Innovación y Recursos (CEFIRE) específico de educación inclusiva de la Comunidad Valenciana y es autora de diversas publicaciones.

Irakasleen orientatzailea eta hezitzailea da inklusioarekin eta irisgarritasunarekin, ziberbizikidetzarekin eta irakaskuntza- eta orientazio-lanetan teknologiak sartzearekin erlazionatutako gaietan. Valentiako Erkidegoko hezkuntza inklusiboko berariazko Prestakuntza, Berrikuntza eta Baliabide Zentroa (CEFIRE) zuzendu du, eta hainbat argitalpenen egilea da.

“Tenemos que actuar con urgencia en la brecha digital del alumnado más vulnerable”

En esta entrevista Villaescusa reflexiona sobre el potencial y los retos del uso de la tecnología en la escuela. Señala que, en un mundo cada vez más tecnológico, es necesario “actuar con urgencia en la brecha digital del alumnado más vulnerable para garantizar la igualdad de oportunidades”.

“Premiaz jokatu behar dugu egoera zaurgarrienean dauden ikasleen eten digitalean”

Elkarrizketa honetan, eskolan teknologia erabiltzearen potentzialari eta erronkei buruzko hausnarketa egin du Villaescusak. Adierazi duenez, “gero eta teknologikoagoa den mundu honetan, premiaz jardun behar da egoera zaurgarrienean dauden ikasleen eten digitalean, auker berdintasuna bermatzeko”.



¿Qué importancia tiene la tecnología en el modelo de escuela inclusiva? ¿Qué desafíos plantea?

Al igual que en la vida, tiene un papel fundamental. Esto es algo que debemos visibilizar para que podamos hacer un uso constructivo y consciente. La tecnología en este ámbito plantea dos cuestiones fundamentales, por una parte, saber que es una buena herramienta para facilitar el acceso al currículo, la participación, la comunicación, etc. Y, por otra, que cuando la usamos en entornos de aprendizaje virtual no debe generar ninguna barrera. Para ello, es necesario garantizar la accesibilidad de los dispositivos y de los espacios virtuales, y también la formación de las y los docentes, para que puedan detectar esas barreras y hacer un uso inclusivo. Además, deben considerar las necesidades y preferencias individuales. Por último, debe asegurarse el acceso equitativo a la tecnología a todo el alumnado con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

¿Es posible dar respuesta a estos retos sin abordar la brecha digital del alumnado con más necesidades de apoyo?

No, porque les restaremos oportunidades para el resto de su vida. Caminamos a un futuro cada vez más tecnológico y desarrollar las competencias digitales es imprescindible. En este alumnado más vulnerable hablamos de una doble brecha digital, por sus dificultades en el acceso a la propia tecnología y por los obstáculos que encuentran en su uso. Si no actuamos con urgencia en ambas, la brecha será cada vez mayor, ya que la tecnología es cada vez más compleja y está más presente en todos los ámbitos de nuestra vida.

El ámbito educativo está en un proceso de transformación digital, ¿qué implica?

En este punto, hay que considerar tres aspectos. Primero, que hacemos un uso individual de la tecnología, lo que significa que cada persona tiene unas competencias y limitaciones que hemos de conocer. Segundo, que muchas veces es complicada y el uso autónomo no va a ser posible, por tanto, requerirá una mediación por parte del profesorado y de las familias, a las que hay que capa-

citar para dar continuidad a los apoyos del alumnado. En tercer lugar, tener en cuenta que la tecnología precisa tareas de mantenimiento y actualización continua.

El profesorado tiene un interés creciente por aprender y su formación continua es necesaria, porque la tecnología implica, además de a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la gestión, la comunicación con las familias... Por ello, debe estar atento a los avances, sobre todo tras la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA), que exige un tratamiento más crítico de la información y un uso diferente de la tecnología. Prohibirla no es la solución, tenemos que acompañar al alumnado en un uso correcto y responsable.

De la Guía “Orientaciones para el uso de tecnología en la docencia”, que publicó Plena inclusión y de la que es coautora, ¿qué orientaciones y recursos destacarías?

Es preciso reflexionar sobre qué cambia en la educación al estar detrás de una pantalla, especialmente con el alumnado con más dificultades. Debemos saber cómo dar apoyo a distancia, sin pretender hacer lo mismo que en el aula, y hemos de adaptar la cantidad de información y las formas de hacer. Además de crear contextos de aprendizaje virtual accesibles, actuando sobre las barreras para el aprendizaje, el aula virtual debe promover una buena convivencia e interacción entre iguales. Todo ello, con una buena coordinación entre docentes, que deben consensuar herramientas y maneras de trabajar online para no complicar la vida del alumnado y de las familias.

¿Qué reflexiones le sugiere el impacto de la IA en el ámbito educativo? ¿Cuáles pueden ser los beneficios y riesgos para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo?

Uno de los riesgos es dejarse llevar y olvidar que quien maneja la IA es la persona. Dar valor a esta herramienta, y quitárselo a la capacidad humana de responder, nos lleva a manejar información descontextualizada y sesgada. Pese a esto, es útil para tareas de fácil resolución, personalizar la enseñanza, elaborar materiales adaptados, realizar adaptaciones curriculares o adaptar

- **“Ikasle guztien teknologiarako sarbide ekitatiboa ziurtatu behar da, aukeraberdintasuna bermatu ahal izateko”.**
- **“Pantaila baten atzean egoteak hezkuntzan zer aldatzen duen hausnartu behar da, zailtasun gehien dituzten ikasleen kasuan, batez ere. Ezin dugu ikasgelan egiten den gauza bera egin”.**

- **“Adimen Artifizialari (AA) balioa emateak eta gizakiak erantzuteko duen gaitasunari kentzeak testuinguruz kanpoko informazio partziala erabiltzera garamatza”.**
- **“Puntu honetan sakonduz, hezkuntza-programek hiru ikuspegi izan beharko lituzkete: AArekin ikastea, AAr buruz ikastea eta AArako prestatzea”.**
- **“Bestalde, ikaskuntza-ingurune birtualetan beharrezkoa da irisgarritasun unibertsala kontuan hartzea, zentzumenena, fisikoa, kognitiboa eta emozionala”.**

textos. Sin embargo, conviene insistir en que los productos de la IA necesitan una supervisión, un filtro, una valoración crítica y hablar de la ética de los datos, porque los damos sin ser conscientes de ello. En relación a los sesgos de la IA, es preciso señalar que no incorpora la inclusión y la diversidad en los datos que maneja, deja fuera los extremos. Si todo esto es complicado, más todavía para las personas con dificultades de comprensión, con quienes es más necesario trabajar estos temas.

Ahondando en este punto, los programas educativos deberían incluir tres perspectivas: aprender con IA, aprender sobre IA y prepararse para la IA, porque el futuro está aquí y hay que aprenderlo para no quedarnos fuera de juego. En este sentido, la investigación demuestra que las personas con discapacidad intelectual con mayores competencias digitales tienen más oportunidades en su vida. En consecuencia, hay que trabajar la tecnología para no limitar sus posibilidades.

En muchas ocasiones se cree que la tecnología es la solución a la mayoría de los “problemas” que surgen en los centros escolares, ¿qué opina al respecto?

Es una herramienta más, pero debe considerarse en el marco de un plan global de centro, saber utilizarla, programar su uso, concretar cuándo, cómo usarla y con qué objetivos educativos, no debemos perder de vista todo esto. Ofrece soluciones, permite la personalización, facilita la comunicación, la colaboración, ayuda a recopilar y analizar datos para mejorar, etc. Aunque es valiosa, para implementarla con éxito hay que planificar su uso, contar con una infraestructura que funcione, recursos adecuados, formación de las y los docentes... El simple hecho de utilizarla no garantiza mejorar el proceso de aprendizaje, hay que pensar para qué y considerar las necesidades individuales del alumnado. Además, se debe asegurar el uso equitativo y responsable, evitar la brecha digital y proteger la privacidad y seguridad de estudiantes,

Por otro lado, en los entornos virtuales de aprendizaje es necesario considerar la accesibilidad universal, que incluye la sensorial, la física, la cognitiva y la emocional. Esta última hace referencia a sentirse competente para hacer las tareas de clase, sentirse acogido, protegido

y sin miedo a participar. El profesorado debe trabajar la cultura del error, verlo como una oportunidad para aprender, y eliminar estas barreras emocionales que bloquean la participación y el aprendizaje.

Parte del profesorado observa que buena parte del alumnado dominan la tecnología en situaciones de ocio, pero encuentran dificultades al aplicarla en el ámbito educativo, ¿es así?

Es que realmente no dominan la tecnología, aunque la utilizan 24 horas al día. Solo conocen un número reducido de herramientas, que no expresen más allá del ocio y las emplean de forma muy superficial. Pese a todo, muchos docentes están atentos y la van incorporando en el aula de forma diferente, por ejemplo, organizan concursos de *youtubers* en los que los niños y niñas cuentan un libro o editan un vídeo para presentar un proyecto. Algunos profesores y profesoras utilizan el ChatGPT para hacer textos en los que el alumnado debe encontrar errores, mejorar, valorar críticamente, plantear un punto de vista diferente... A todo podemos darle la vuelta.

Referencias bibliográficas de interés:

- **“Los algoritmos a examen”**
https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/z/z/dzp-e40_guia_digital_040123_algoritmos.pdf
- **Guía de orientaciones básicas para docentes “Competencias digitales europeas para alumnado que encuentra barreras en el aprendizaje”**
<https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/10/Guia-Competencias-Digitales-Docentes-2022.pdf>
- **Programa LECRIT**
<https://www.uv.es/uvweb/estructura-investigacion-interdisciplinar-lectura/es/productos-tecnologicos/productos-tecnologicos/lecrit-1286302091502.html>
- **“Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva”**
https://www.researchgate.net/publication/332544450_Accesibilidad_emocional_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_en_la_escuela_inclusiva



Hacia una Euskadi más accesible, también en el ámbito educativo

Euskadi irisgarriagorantz, baita hezkuntzaren eremuan ere

El ISEK-Consejo Vasco para la Promoción de la Accesibilidad (órgano dependiente de Departamento de Planificación Territorial, Vivienda y Transportes de Gobierno Vasco) aprobó, en 2021, el Plan de Acción derivado de la Estrategia de Accesibilidad Universal de Euskadi. Con un horizonte temporal de 4 años, este programa de trabajo se concibe como un instrumento que “debe servir de medida de acción positiva para garantizar los principios básicos de igualdad de oportunidades y de trato para todas las personas, la no discriminación y la accesibilidad universal, a fin de conseguir su pleno, autónomo y libre desarrollo en el medio social y comunitario, en el ejercicio efectivo de todos sus derechos”.

Este plan, cuyo impacto va a ser notable en diferentes áreas, incluye diez ámbitos de actuación (Espacios públicos y edificación; Transporte; Turismo; Justicia; Patrimonio; Cultura; Ocio; Educación; Salud y Trabajo) y 6 ejes de trabajo (Gobernanza: gestión de la accesibilidad; Marco jurídico de garantía de derechos; Corresponsabilidad y coparticipación; Fomento de la accesibilidad y Soluciones a través de la innovación).

El Plan en el ámbito educativo

Plantea la creación de espacios de debate y ponencias especializadas. Otras actividades van encaminadas a capacitar en accesibilidad en los diferentes ciclos educativos para que alumnado y profesorado comprendan que los entornos, productos y servicios deben pensarse y ser usados por todas las personas. En este apartado distingue dos acciones: una dirigida a que el alumnado y profesorado de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad, comprendan el concepto de accesibilidad universal y el Diseño para todos; y, otra, a definir el perfil profesional para implementar la formación en accesibilidad y Diseño Universal en los programas de estudios.

Por otro lado, y bajo la responsabilidad de Lanbide, define acciones para el reconocimiento formal del conocimiento y experiencia de las personas en materia de accesibilidad universal. Todo esto mediante la adecuación de Certifica-

dos de Profesionalidad y Unidades de Competencia a la Promoción de la accesibilidad; y procedimientos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o vías no formales.

Además, y en aras de garantizar la accesibilidad en todos los ámbitos, el documento señala que se diagnosticará la cadena de accesibilidad de los servicios educativos: centros; materiales como libros y ordenadores; comedor, transporte, extraescolares, etc.

Mediante este Plan, el Gobierno Vasco pretende dar respuesta a las necesidades de las personas en diferentes esferas de su vida, eliminando para ello las barreras físicas y mentales, sociales e institucionales.

Más información:

- ✓ **Estrategia de Accesibilidad Universal de la Comunidad Autónoma Vasca:** https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/cvpa_estrategia_universal/es_cvpa/adjuntos/estr_accesibilidad_es.pdf
- ✓ **Plan de Acción de la Estrategia de Accesibilidad Universal de Euskadi:** https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/cvpa_estrategia_universal/es_cvpa/adjuntos/plan_accion_es.pdf

- ✓ **Hamar jarduketara-eremu (Espazio publikoak eta eraikuntza; Garraioa; Turismoa; Justizia; Ondarea; Kultura; Aisialdia; Hezkuntza; Osasuna eta Lana) eta laneko 6 ardatz (Gobernantza: irisgarritasunaren kudeaketa; Eskubideak bermatzeko esparru juridikoa; Erantzukidetasuna eta baterako parte-hartzea; Irisgarritasunaren sustapena eta Berrikuntza bidezko soluzioak) biltzen ditu.**



Inés Guerrero

Miembro del equipo técnico de Plena inclusión España y responsable de Programas de Educación

Plena inclusión España-ko talde teknikoko kide eta Hezkuntza Programen arduraduna

*Diseño Universal para el aprendizaje,
algo más que una herramienta didáctica*

*Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala,
tresna didaktiko bat baino zerbait gehiago*

Para el movimiento asociativo Plena inclusión, del que FEVAS forma parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no es únicamente una herramienta pedagógica. Uno de sus principales activos es que contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva. "Por lo que implica de personalización de los apoyos. Además, no excluye a nadie, permite enseñar en aulas diversas y promueve la igualdad de oportunidades del alumnado, en relación a su participación, presencia y aprendizaje", señala Guerrero.

Para esta experta, la personalización que consigue el DUA es crucial, especialmente en el aprendizaje en contextos ordinarios. "Defendemos un enfoque socio-ecológico de la educación como propuesta para transformar el sistema educativo y, desde este planteamiento, esta herramienta permite el desarrollo del bienestar e intereses de aprendizaje de todo el alumnado", afirma. El DUA equilibra el desajuste entre lo que el entorno exige al alumnado y las habilidades y capacidades de éste, algo necesario para lograr la educación inclusiva. Matiza que "no solo mejora las competencias del alumnado, también modifica los contextos".

El DUA como apuesta estratégica de Plena inclusión

Esta mirada diferente de abordar la enseñanza es una apuesta de Plena inclusión, por ello, ofrece un curso de Autoformación en esta materia y ha involucrado en el proyecto "Transformación a través de Diseño Universal de Aprendizaje" a 37 centros ordinarios y a 25 centros de educación especial de diferentes Comunidades Autónomas.

Guerrero añade que este enfoque didáctico es coherente con los retos que las organizaciones de la discapacidad intelectual o del desarrollo deben afrontar en

los próximos años, entre ellos, ofrecer buenos apoyos; transformar la sociedad y el sistema educativo; incorporar la reflexión ética como elemento transversal; e impulsar la innovación. En este punto, Guerrero explica que la innovación es clave para la transformación, como así lo demuestran experiencias nacionales e internacionales, por ejemplo, las desarrolladas en Canadá, Reino Unido, Italia o Portugal. En su opinión, ésta debe entenderse en dos sentidos, como el despliegue de acciones concretas, conectadas con el día a día del aula, y como proceso de reflexión. "Los centros deben innovar partiendo de dos preguntas: qué procesos de cambio podemos empezar y quién puede ayudarnos en este objetivo, tanto dentro como fuera de la escuela", subraya.

El DUA no es tanto una metodología, sino una forma de programar el currículo que funciona, así lo prueba la evidencia científica. "Está demostrado que favorece el aprendizaje de todo el alumnado y es útil para las y los docentes, ya que les da instrumentos para trabajar en aulas diversas", concluye.



"Ikastetxeek bi galderetatik abiatuta berritu behar dute: zer aldaketa-prozesu has ditzakegu eta nork lagun diezaguke helburu horretan, bai eskola barruan, bai kanpoan".



"Frogatuta dago IDU-DUAK ikasle guztien ikasketa errazten duela eta irakasleentzat baliagarria dela, hainbat ikasgelatan lan egiteko tresnak ematen baitizkie".

“El Diseño Universal para el Aprendizaje es una filosofía de trabajo”

“Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala laneko filosofia bat da”



Eguzkiñe Etxabe

Directora del Colegio Aldamiz de Apnabi-Autismo Bizkaia y coordinadora del área educativa de FEVAS

Apnabi-Autismo Bizkaiako Aldamiz Ikastetxeko zuzendaria eta FEVASeko hezkuntza arloko koordinatzailea

El colegio Aldamiz es uno de los centros que ha participado en el proyecto de Plena inclusión “Transformación a través de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)”. Por ello, abordamos con su directora algunas claves de este enfoque. En su experta opinión, el DUA es más que una metodología, es toda una filosofía de trabajo que requiere cambiar la mirada y asumir que la homogeneidad del alumnado es una idea a superar. Es un enfoque, que hace posible la “educación para todos”.

Aldamiz ikastetxea Plena inclusiónen “Eraldaketa Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren bidez” izeneko proiektuan parte hartu duen ikastetxeetako bat da. Horregatik, ikuspegi horren zenbait gako jorratu ditugu bere zuzendariarekin. Aditu gisa uste duenez, DUA metodologia bat baino gehiago da, begirada aldatzea eta ikasleen homogeneotasuna gainditu beharreko ideia dela onartzea eskatzen duen laneko filosofia bat da. “Guztientzako hezkuntzari” bide ematen dion ikuspegia da.



“Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala zurruntasunaren eta uniformetasunaren aurreko alternatiba da. Haur bakoitzaren berezitasuna onartzean oinarritzen da”.

¿Qué ha supuesto al colegio Aldamiz embarcarse en este proyecto de Plena inclusión?

En nuestro colegio siempre hemos dado respuesta a alumnado con necesidades muy diferentes y hemos explorado diferentes metodologías. Por este motivo, vimos interesante profundizar en el DUA, aunque no era totalmente nuevo para nuestro centro. A lo largo de nuestra trayectoria hemos desarrollado estrategias para el diseño accesible y seguro de espacios, actividades basadas en proyectos, recursos personalizados, hemos incorporado la accesibilidad cognitiva... Aun así, involucrarnos en este proyecto nos ha servido para pensar junto a otras entidades y para abrir una reflexión interna con todo el equipo profesional sobre lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos, y cómo mejorar en las estrategias que sitúen a cada alumno y alumna en el centro. Partiendo de esta perspectiva, hemos generado y adaptado materiales: planes de aula, planes personales, manual de aula, estilo de comunicación con el alumnado, desde un modelo de comunicación positiva...

Reflexionamos, consensuamos qué cambiar para ofrecer aprendizajes con sentido para cada alumno y alumna y así lo transmitimos a las personas que intervienen en la educación. De hecho, nos ha permitido afrontar en el colegio nuevos proyectos como “No me aplastes”, con participación de alumnado de diferentes aulas, a diferentes niveles, en el que se hemos puesto en práctica las diferentes estrategias y ha sido muy positivo.

Por último, señalar que hemos realizado un material propio sobre lo que conlleva el DUA en nuestro colegio, conceptos y buenas prácticas, contrastado con M^a Luz Fernández, formadora en todo este pilotaje, que nos permite concretar intervenciones y transmitir a los profesionales en prácticas, de manera concisa, qué hacemos, por qué y cómo lo hacemos.

El DUA ayuda a la personalización, ¿es así?

En nuestro caso siempre hemos tendido a la flexibilidad, ajustando el contexto y ofreciendo apoyos personalizados. Desde este punto de vista, el DUA es una alternativa a la rigidez y uniformidad. Se basa en reconocer la singularidad de cada niño y niña, y propone

“Pertsonalizazioari buruz hitz egitean, adierazi behar da inoiz ez garela “persona guztiak sartzen garen” ikasgelako plan edo programa batetik abiatu behar”.

“Funtsezkoa da hausnarketa-ariketa egitea “guztientzat balio” duenaren eta “bakoitzarentzat balio” duenaren artean”.

estrategias que dan a todo el alumnado la oportunidad de aprender y participar. Personalizar, es conocer sus fortalezas e intereses, escucharle, tenerle en cuenta a la hora de diseñar, intervenir y evaluar. Es pensar en cada persona a la que educamos, en su desarrollo personal, su participación social y su calidad de vida. También es saber preguntar y, en esa línea, el DUA nos ha permitido revisar y mejorar el cuestionario de satisfacción que pasamos al alumnado a final de curso. Lo tenemos en lectura fácil, y contiene indicadores de observación, lo que nos permite escuchar a cada alumno y alumna y acercarnos a su bienestar.

Por otra parte, al hablar de personalización conviene señalar que nunca debemos partir de un plan o programa de aula, en el que “encajamos a todas las personas”, debemos analizar la realidad de cada una con el fin de concretar qué tiene que aprender y qué proyectos vamos a hacer en el aula. En el Colegio Aldamiz siempre hemos hablado de personalizar, pero es verdad que con este proyecto hemos avanzado en esta línea. Además, hemos dado pasos en no “patologizar” a las personas con autismo. Ahora los vemos de forma más positiva, comprensiva y empoderada.

¿Cuál es el valor añadido de esta metodología?

El DUA es más que una metodología, es una filosofía de trabajo, un principio de actuación que utiliza diferentes metodologías. Quizá uno de sus principales beneficios es el cambio de mirada que requiere a las y los profesionales. Deben asumir que la homogeneidad es algo a superar, no todos los niños y niñas son iguales ni tienen que hacer y aprender exactamente lo mismo. Es esencial hacer un ejercicio de reflexión entre lo que sirve “para todos” y “para cada uno”. Al Colegio Aldamiz nos ha reforzado algunas creencias y la manera de hacer que ya teníamos. Lo que antes decíamos vemos que el DUA lo avala. Se trata de diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y significativas. Cada proyecto que diseñamos, requiere adaptaciones para la participación y reconocimiento de cada uno. Requiere actitud e implicación .

¿Cuáles son las claves para trabajar desde este enfoque?

Algo fundamental es trabajar en equipo y acordar unas directrices compartidas, sin esta cultura de base, no se consigue. Además, subrayaría otros aspectos, entre ellos, la reflexión, el análisis y la creatividad en el diseño de espacios y en la elaboración de propuestas de aprendizaje; la observación y la escucha permanente para una comprensión ajustada del alumnado; el respeto a los ritmos personales y tiempos emocionales; un clima de seguridad que promueva la interacción positiva; un trato digno; y la colaboración con las familias. Por otra parte, hay que sustituir la idea “el alumnado tiene que mejorar siempre” por “el alumnado tiene que estar reconocido ante pequeños y grandes logros”. Sin olvidar que para progresar en inclusión se aprende en el aula y en la comunidad.

A estos mensajes añadiría que el DUA se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un marco que en educación no debemos perder de vista.



Mikel Cañada

Coordinador del departamento educativo de Euskadiko Orkestra, jefe de estudios de Musikene y artífice principal de iniciativas pioneras como **Tecnología Musical accesible** y **Mosaico de Sonidos**

Euskadiko Orkestrako hezkuntza saileko koordinatzailea, Musikeneko ikasketa burua eta **Musika Teknologia Irisgarria** eta **Soinuen Mosaikoa** bezalako ekimen aitzindarien egile nagusia

“La música transmite alegría, algo que todos las niñas y niños necesitan”

Si algo caracteriza a este músico, que colabora con FEVAS desde 2009, es la implicación y entusiasmo que dedica a cada proyecto que emprende. En esta ocasión, Cañada reflexiona sobre lo que el aprendizaje musical aporta en el contexto escolar. Destaca dos aspectos que el sistema educativo no debe desdeñar: su capacidad para desarrollar la creatividad y, lo que es más importante, su poder para transmitir alegría, algo que todos los niños y niñas necesitan en su vida.

“Musikak alaitasuna, haur guztiek behar duten zerbait, transmititzen du”

2009az geroztik FEVASekin kolaboratzen duen musikari horren ezaugarria hasten duen proiektu bakoitzari eskaintzen dion inplikazioa eta gogoia dira. Oraingo honetan, Cañadak musika-ikaskuntzak eskola-testuinguruan dakarrenaz egiten du gogoeta. Hezkuntza-sistemak alboratu behar ez dituen bi alderdi nabarmentzen ditu: sormena garatzeko duen gaitasuna eta, are garrantzitsuagoa dena, poza, haur guztiek euren bizitzan behar duten zerbait, transmititzeko duen ahalmena.

¿Qué aporta el aprendizaje musical a la educación y al desarrollo del alumnado?

Es una disciplina que incide en diferentes dimensiones educativas. Está demostrado que la práctica musical contribuye a desarrollar aspectos cognitivos concretos como la atención, la concentración, la memoria, incluso desarrolla competencias matemáticas. En este sentido, personas expertas aseguran que solo un año de estudio de música ya es beneficioso para el desarrollo cognitivo. A este componente se añade el de la música como forma de expresión, como un arte que ayuda a construir tu propio imaginario y tu mundo interior. Por lo tanto, potencia la creatividad de los niños y niñas, ésta es la esencia de la música. Además, promueve otros aspectos en el alumnado como la autoconfianza y las habilidades sociales, ya que el aprendizaje de música implica aprender a respetar a los demás, escucharles, prestarles atención... Hacer música colectivamente, tener un grupo instrumental o un coro, mejora la cohesión del grupo.

¿El sistema educativo otorga a la música la importancia que merece?

En general, se da más relevancia a las materias de carácter científico que a las humanidades. El arte, la plástica, la danza, el teatro o la música no son tan valoradas. Sin embargo, en los países más avanzados, como puede ser Finlandia, la enseñanza de la música está más reconocida, precisamente por lo comentado anteriormente.

En España su desarrollo es irregular, aunque en Euskadi está más considerada. La realidad es que depende de los planes, programas y visión de cada centro, algunos la incorporan de manera transversal. Con todo, vemos que la música no goza de la necesaria implantación en el sistema educativo, de hecho, se anuló el Magisterio Musical, que formaba a profesorado especializado. Es una pena que la formación no tenga en cuenta este perfil profesional.

En el aprendizaje de la música, ¿qué metodologías, adaptaciones y recursos pueden ser interesantes para que el profesorado pueda llegar a todo el alumnado?

Existen pedagogías musicales activas muy interesantes como las desarrolladas por Dalcroze, Willems, Orff, Kodály... con las que trabajan institutos muy potentes

▲ **Frogatuta dago musika-jardunbideak alderdi kognitibo zehatzak garatzen laguntzen duela, arreta, kontzentrazioa, oroimena... besteak beste**

▲ **Badaude oso musika-pedagogia aktibo interesgarriak, hala nola Dalcroze, Willems, Orff, Kodály... eta Europa mailako oso institutu indartsuek horiekin egiten dute lan**

▲ **Irakasleek ikasle guztiek musika-prestakuntzan parte hartu eta gozatu dezaten beharrezkoak diren egokitzapenak egingo dituzte**

▲ **Ikasle guztiek solfeoa ikasteko helburua ezartzen baduzu, agian ez duzu lortuko, baina helburua musika praktikatzea eta sortzea bada, agian bai**

de toda Europa. Son metodologías activas que tratan de hacer la música más accesible a todas las personas y que han cambiado la mirada para potenciar la creatividad de todo el alumnado. Con estas metodologías se llega más lejos que con las tradicionales, porque contemplan estrategias que tienen en cuenta la diversidad, las diferentes capacidades de las personas. Por ejemplo, para algunas es muy complicado aprender solfeo, pero pueden aprender música a través del movimiento, de la escucha, la danza o con instrumentos adaptados a través de la Tecnología Musical Accesible. No se precisa el conocimiento de solfeo para hacer música. Si te marcas el objetivo de que todo el alumnado aprenda solfeo, quizás no lo consigas, pero si la meta es que pueda practicar y crear música, igual sí. Cuando el profesorado entiende esta idea, su forma de dar clase cambia.

Es decir, el sistema tradicional de enseñar música funciona en muchos contextos, pero también funciona asociar colores a sonidos, por ejemplo, y así lo hemos constatado en el proyecto Tecnología Musical Accesible. Vemos que existen metodologías alternativas o de apoyo que también sirven. Aquí la cuestión es que el profesorado haga las

adaptaciones necesarias para que todo su alumnado pueda participar y disfrutar de la formación musical.

¿Qué mensajes clave transmitiría al profesorado en relación a la enseñanza de esta disciplina?

Uno fundamental es que consideren la accesibilidad universal y todo lo relativo al diseño para todos y todas. Son conceptos que no están suficientemente explicados y desarrollados en el ámbito educativo y que abren un mundo de posibilidades. Otra idea muy potente es la de fomentar la creatividad frente a la uniformidad. A través de la música proporcionas herramientas a los niños y niñas para desarrollar su creatividad, la suya personal. No se necesita un lenguaje cognitivamente desarrollado para ello, a través de la simple emoción puedes desarrollarla.

A estas dos nociones añadiría una tercera, a la que le doy mucha importancia y que repito continuamente al profesorado, la música es una ayuda en la vida porque transmite alegría, aunque sea una música melancólica o triste. La música tiene esta capacidad de generar alegría, algo que los niños y niñas necesitan en su vida.

Tecnología Musical accesible (2022)

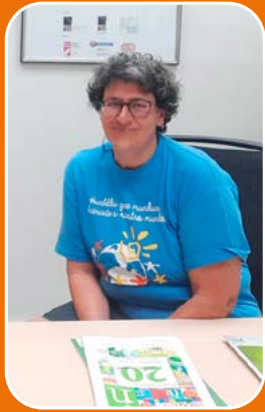
Investigación desarrollada por el alumnado del Máster de Mediación, Gestión y Difusión Musical (Musikene) cuyo objetivo es acercar la música a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Como resultado de este estudio se han identificado las barreras que estas personas tienen en el acceso a la música y se ha realizado una exploración de los instrumentos y dispositivos musicales accesibles existentes en el mercado.

▲ <https://fevas.org/fevas-colabora-en-el-proyecto-de-investigacion-tecnologia-musical-accesible>

Mosaico de Sonidos (2015-2016)

Implicó en un proceso creativo a catorce orquestas sinfónicas y a más de 200 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo de ocho federaciones autonómicas del movimiento asociativo Plena inclusión. Entre ellas, FEVAS.

▲ <https://www.youtube.com/watch?v=iCAH-yxldlg>



Alicia Figueroa

Directora técnica de la
Federación Guipuzcoana
de Deporte Adaptado

Gipuzkoako Kirol
Egokituaren Federazioko
zuzendari teknikoa

Inclusión en el ámbito deportivo

“Se debe generar una responsabilidad social, educativa y comunitaria en torno a las personas con discapacidad”



Esta Federación, que gestiona 30 clubes deportivos en Gipuzkoa, ha publicado recientemente una “Guía para un deporte en edad escolar más inclusivo”. En esta entrevista Figueroa habla de esta publicación y de la inclusión en el ámbito deportivo. Argumenta, con absoluta convicción, que las instituciones deben trabajar para generar una responsabilidad social, educativa y comunitaria en torno a las personas con discapacidad. En su opinión, la plena inclusión es influir en los valores del alumnado y crear una buena convivencia, es tomar parte para que las experiencias de todos los niños y niñas sean positivas.

Inklusioa kirol-eremuan

“Erantzukizun sozial, hezitzaile eta komunitarioa sortu behar da desgaitasun duten pertsonen inguruan”



Gipuzkoan 30 kirol-klub kudeatzen dituen Federazio horrek, duela gutxi “Eskola-adineko kirol inklusiboagorako gidaliburua” argitaratu du. Elkarrizketa honetan Figueroak argitalpen horretaz eta kirol arloko inklusioaz hitz egiten du. Uste osoz argudiatzen du erakundeek erantzukizun soziala, hezitzailea eta komunitarioa sortzeko desgaitasuna duten pertsonen inguruan egin behar dutela lan. Bere ustez, erabateko inklusioa ikasleen balioetan eragitea eta bizikidetzeta ona sortzea da, haur guztien esperientziak positiboak izan daitezen parte hartzea da.



Kirol-jarduera tresna zoragarria da inklusioa errazteko, baina egiteko beste modu batzuk babesteko politikak eta legeria behar dira.

¿De qué forma la actividad deportiva favorece la inclusión, en la escuela y en otros contextos?

A veces existe cierta confusión, porque la inclusión no es hacernos una foto bonita, es trabajar para que todas las personas sean valoradas, tengan un objetivo, un programa estructurado, un itinerario y un control de su actividad. La actividad deportiva es una herramienta fantástica para facilitar la inclusión, promover valores, socializar... pero se necesita más formación de las y los profesionales, más sensibilización social, una mirada más amplia, unas políticas y una legislación que apoye otras formas de hacer. En este sentido, la Ley estatal de Deporte y la Ley de la Actividad Física y del Deporte del País Vasco proponen nuevos marcos que van a cambiarlo todo. Reconocen este derecho para todas las personas y se ha ampliado el marco de actuación, de la competición a la actividad física, englobando un espacio más amplio. Estas leyes contribuirán a generar cambios, transformando los entornos comunitarios.



Desgaitasuna duten pertsonen artean kirola sustatzeko, arreta pertsonalizatuagoa izan behar da.

¿La discapacidad se ha puesto a veces como excusa para no promover el deporte en personas con discapacidad intelectual o del desarrollo?

Históricamente lo hemos visto, y todavía pesan muchas barreras, entre ellas bastantes prejuicios. Para promover el deporte en personas con discapacidad la atención debe ser más personalizada. Para ello, hay que formar a los y las profesionales, quitar el miedo a lo que les resulta desconocido, articular apoyos, crear entornos accesibles, bien señalizados, promover acompañamientos, considerar la cadena de accesibilidad... La inclusión es una asignatura pendiente, es una palabra muy bonita, pero el proceso está siendo largo y nunca acaba. Todas las personas debemos poner de nuestra parte para que se produzca el cambio.

Hace unos meses la Federación Gipuzkoana publicó la "Guía para un deporte en edad escolar más inclusivo", ¿qué pretende esta publicación?

Fundamentalmente mejorar la formación de profesionales en los Centros de Enseñanza Superiores. Se necesita una formación reglada sobre discapacidad y deporte. Poco a poco hay más asignaturas, pero esto es insuficiente. Esta guía es un punto de partida y pretende ser útil al profesorado de educación física, profesionales de pedagogía terapéutica, personal de apoyo, y a todos aquellos que se implican en la inclusión. Esta guía facilita claves para trabajar en este camino a la inclusión desde la mirada de la accesibilidad universal y del diseño para todas las personas, conceptos todavía desconocidos para muchas personas. Por ello, debemos seguir derribando barreras físicas, mentales, de comunicación, de conocimiento, inercias... En esta tarea nuestra Federación y el Tercer Sector tenemos una gran responsabilidad que debe ser compartida entre todos los sectores. Debe entenderse que el deporte adaptado no es únicamente competición, es sensibilización, educación, formación, iniciación deportiva, trabajar para que el deporte se reconozca como un derecho en el que cada persona elija, desde la libertad, dónde quiere estar, en un ámbito adaptado o en uno inclusivo o en ambos...



Desgaitasunari eta kirolari buruzko prestakuntza arautua behar da. Pixkanaka ikasgai gehiago daude, baina hori ez da nahikoa.

En esta guía se proponen orientaciones, estrategias y herramientas dirigidas a las personas que intervienen en procesos de inclusión en el deporte en edad escolar, ¿cuáles considera más relevantes?

Existe desconocimiento, político y técnico, y esto me parece grave. Esta guía contiene unas orientaciones generales, en las que repasa el marco legislativo, la terminología adecuada, la situación en Gipuzkoa del deporte en edad escolar, las características de la inclusión, las principales herramientas metodológicas y de autoevaluación... Y unas orientaciones prácticas para la acción, específicas para cada tipo de discapacidad. Entre las herramientas más relevantes, el Diseño Universal para el Aprendizaje, que implica diseñar las actividades pensando en todas las personas. También la estrategia multitarea, que en educación física significa simplificar las tareas y diseñar tareas de diferentes niveles, de forma que cada niño o niña pueda elegir y sentirse seguro con el nivel de

la tarea. Otro recurso facilitador es el "Círculo de Espectro de la inclusión", que se basa en el diseño de actividades graduales y alternativas que deben adaptarse a cada grupo y a cada persona.

Los y las profesionales debemos elaborar programaciones más abiertas y proponer diferentes alternativas, porque no es verdad que todo sea inclusivo para todas las personas. Cuando estamos en un marco educativo con 26 chavales en clase, entre ellos un chico con autismo sin comunicación verbal, tenemos que pensar que puede haber momentos en los que este chico esté muy bien con toda la clase, pero en otros momentos, por el ruido u otros motivos, no está a gusto. No hablo de separar, porque una sesión de 50 minutos da para mucho, hablo de ser capaces de diseñar actividades alternativas y específicas para momentos concretos... Lo importante es que todos los niños y niñas interactúen, compartan, convivan y aprendan valores.

¿Cómo se puede motivar al profesorado para que emprenda estos cambios?

Es verdad que este cambio metodológico cuesta, y su carga lectiva es considerable, pero las leyes van en esta línea y son una apuesta de transformación para la convivencia positiva. Por ello, es importante formarse, preparar los procedimientos, las sesiones... y, sobre todo, trabajar para generar una responsabilidad social y comunitaria en torno a las personas con discapacidad. La inclusión es entender la discapacidad, adaptar el entorno, influir en los valores del alumnado. También es no permitir la violencia y la exclusión a menores. El profesorado tiene una responsabilidad con estos chicos y chicas y lo primero es trabajar para que la convivencia sea buena. La inclusión no es solo atender, es tomar parte para que las experiencias de todas las personas sean buenas. Esto es la plena inclusión.



Profesionalok programazio irekiagoak egin behar ditugu, eta aukera desberdinak proposatu, ez baita egia dena inklusiboa denik pertsona guztientzat. Garrantzitsuena haur guztiek elkarrengan eragina izatea, partekatzea, elkarrekin bizitzea eta balioak ikastea da.



Guía para un deporte en edad escolar más inclusivo
<https://www.gkef-fgda.org/servicios/deporte-escolar-inclusivo/>

Eskola adineko kirol inklusiboago baten aldeko gida
<https://www.gkef-fgda.org/eu/zerbitzuak/eskola-kirol-inklusihoa/>

.....

“No podrá haber inclusión real si no se tiene la posibilidad de acceder y comprender cómo utilizar un espacio de manera autónoma, eficaz, cómoda y segura”

“Ezin izango da benetako inklusiorik egon, espazio batera modu autonomo, eraginkor, eroso eta seguruan sartzeko eta nola erabili ulertzeko aukerarik ez badago”



Fefa Álvarez Ilzarbe

Asesora de Accesibilidad Universal del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)

Desgaitasuna duten Pertsonen Ordezkarien Espainiako Batzordeko (CERMI) Irisgarritasun Unibertsaleko aholkularia

Esta experta en Accesibilidad Universal afirma que la inclusión real exige crear espacios plenamente accesibles para todas las personas. Además, y en relación al ámbito educativo, ofrece interesantes claves para la reflexión y mejora.

¿Qué importancia tiene señalar adecuadamente los espacios en los centros educativos?

La señalización es complementaria al diseño del propio entorno construido y puede no ser necesaria. Si se han tenido en cuenta las necesidades de las personas, el acceso y uso de la información de ese entorno –siguiendo los siete principios del Diseño Universal– éste será intuitivo y las actividades se podrán realizar de manera autónoma, segura y cómoda, con independencia de las circunstancias personales.

Lo que sucede es que habitualmente se diseña sin tener en cuenta las necesidades de todas las personas, lo que obliga a incorporar elementos como la señalización para lograr la accesibilidad universal. Aunque también hay que decir que, por ejemplo, en grandes edificios o en un conjunto de edificios, la señalización será imprescindible en su diseño. Debe ser concebida desde el inicio como parte de él para que sea comprensible y que se pueda acceder y utilizar. Tampoco hay que olvidar que hay señalización obligatoria por ley, como la de evacuación, que no siempre es accesible, pero que habrá que integrar y adaptar para que lo sea.

Respondiendo más concretamente, comentar que nos encontramos con que todos los centros escolares, como cualquier edificio de uso público, cuentan con muchos elementos informativos y la señalización, es una realidad en todos ellos. Lo que probablemente sucede es que en pocos centros escolares se plantean que deben analizarse todos los elementos utilizados para aportar información –su sistema de información–, incluyendo todos los tipos de señales que ya tienen y que deben decidir qué modificar para que el uso del centro escolar sea cognitivamente accesible. Habitualmente se hacen actuaciones sobre una parte de la señalización que ya tienen o incorporaciones nuevas, sin análisis de conjunto. Esto puede resultar un avance, si se hace de manera correcta, aunque, seguramente, insuficiente.

¿Cómo contribuyen a la inclusión los espacios accesibles cognitivamente?

La accesibilidad cognitiva es imprescindible para que un espacio sea universalmente accesible. No podrá haber inclusión –un real ejercicio de los derechos y deberes que en cada situación corresponda– si no se tiene la posibilidad de acceder y comprender cómo utilizar un espacio de manera autónoma; eficaz –pudiendo hacer aquello para lo que está concebido el entorno; cómoda –sin estrés, incertidumbre, miedo a equivocarse...– y segura.

En algunos centros educativos se utilizan pictogramas propios para señalar los espacios, ¿qué opina al respecto?

La verdad es que parece algo natural que cada cual invente o copie pictogramas considerando que es lo más pedagógico o la necesidad de tener en cuenta a unas personas en concreto o por ser fáciles de conseguir en internet ... Puede haber muchas razones, aparentemente legítimas, pero que, lamentablemente, no veo que lo sean. Una cosa es que se escojan pictogramas no es-

tándares para designar a una clase o a parte de ella y otra, muy diferente, es señalar los espacios comunes con pictogramas inventados o traídos desde lenguajes específicos de comunicación. Por poner un ejemplo cercano, a nadie se le ocurriría incorporar muletas o sillas de ruedas o el braille o la lengua de signos, –elementos de apoyo imprescindibles para la accesibilidad universal–, para que fueran utilizados de forma obligatoria por todas las personas usuarias de un espacio.

Me cuesta aceptar que se apliquen esas soluciones, aparentemente inclusivas, pues, a la larga, llevan a la confusión. Comprendo las buenas intenciones, la angustia ante la necesidad de aportar soluciones, los errores, pues todas las personas que trabajamos en estos temas los hemos cometido y vamos aprendiendo y rectificando. No comprendo, y me cuesta aceptar, que teniendo desde hace años acuerdos explícitos y consensuados sobre qué hacer, se siga actuando como si ese saber colectivo no existiera.

Todavía sigue existiendo cierta confusión entre los pictogramas usados para la comunicación y para señalización, ¿en qué se diferencian?

Lo más sencillo es referirme a la “Guía rápida de criterios y recursos sobre pictogramas. Accesibilidad cognitiva”, que recoge lo acordado hace años en la Comisión de Acceso Universal del CERMI. Este documento aborda cuatro tipos de pictogramas y refiriéndose a los de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) señala que son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que configuran un lenguaje en sí mismos y que no cumplen la función de un sistema de señalización.

Sí que es importante señalar que estos sistemas de comunicación deben ser utilizados como elementos de apoyo siempre en centros escolares y en todos los espacios de uso público. Y, lo mismo que se aconseja, según

“Oro har, pertsona guztien beharrak kontuan hartu gabe diseinatzen da”

“Edozein eraikin publikotan piktograma estandarrak erabili behar dira”

las características del uso del entorno, incorporar una foto o un dibujo junto al pictograma universal, habrá que analizar la utilidad de acompañarlo de un pictograma específico del sistema de comunicación, pero nunca sustituirlo.

¿Qué tipo de señalización debe utilizarse en los espacios educativos?

Al igual que en cualquier otro edificio donde se presten servicios públicos deben utilizarse pictogramas estándares, bien diseñados –tamaño, color, contraste...–, acompañados de las diferentes alternativas –braille, señales sonoras, fotografías, etc.–. Es importante considerar la función pedagógica, lo que supone para el aprendizaje del alumnado, especialmente el de poca edad, el uso de pictogramas normalizados en un centro escolar. Si se diera el caso de no encontrar los pictogramas necesarios y se quieran desarrollar, habrá que cumplir las normas técnicas correspondientes, incluyendo la validación por personas con discapacidad cognitiva y con discapacidad sensorial.

¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta en la señalización de los espacios educativos?

Lo principal está dicho: tener en cuenta toda la información que se quiere dar, la que se está dando y cómo se está aportando y decidir definitivamente qué aportar y cómo. Pueda ayudar el pensar que la información en un centro escolar no depende únicamente de la señalización; la pueden aportar otros elementos: la estructura del propio edificio, paredes de colores diferentes según el uso de cada zona, banderolas, mobiliario, decoración, etc. –siempre con sus correspondientes alternativas para que sean percibidos y comprendidos por todas las personas–.

Los principios de diseño, así como la ampliación de estas respuestas se pueden encontrar en el libro *Accesibilidad cognitiva en el uso público de los edificios* que el CERMI publicó dentro de su *Colección Inclusión y Diversidad*. Ese libro es sencillo y concreto, y es fruto del consenso de personas expertas y profesionales procedentes de diferentes ámbitos.

Referencias de interés



Accesibilidad cognitiva en el uso público de los edificios que el CERMI

<https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/10/Accesibilidad-cognitiva-en-el-uso-publico-de-los-edificios.pdf>



Guía rápida de criterios y recursos sobre pictogramas. Accesibilidad cognitiva

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/pictogramas_accesibilidad_cognitiva._guia_rapida.pdf

Referencias bibliográficas de interés

Intereseko erreferentzia bibliografikoak

EDUCACIÓN 2030. VIAJE HACIA LA INCLUSIÓN

Propone un viaje hacia la educación inclusiva con todo lo necesario para el trayecto: brújula (marco ético y social sustentado en modelos de calidad de vida y personalización); destino (la educación inclusiva como proceso continuo); y una hoja de ruta para identificar pasos a dar seguir y responder a los cómo.

Hezkuntza inklusiborako bidaia proposatzen du, ibilbiderako beharrezkoak den guztiarekin.



<https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/10/Educacion-2030.pdf>



VOCES 473. ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Monográfico de Plena inclusión que aporta nuevas perspectivas sobre la educación inclusiva.

Hezkuntza inklusiboari buruzko ikuspegi berriak ematen dituen monografikoa.



<https://www.plenainclusion.org/voces/numero/473-especial-educacion-inclusiva/>



HAZLO FÁCIL. PRACTICA LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA EGIZU ERRAZ. PRAKTIKATU IRISGARRITASUN KOGNITIBOA

Aclara conceptos básicos relacionados con la accesibilidad cognitiva y ofrece algunas pautas para hacer los entornos y la información más fáciles de entender.

Inguruneak eta informazioa errazago ulertzeko argibideak ematen ditu.



https://fevas.org/?wpfb_dl=203 (castellano)
https://fevas.org/eu/?wpfb_dl=204 (euskara)



CAMINOS HACIA 2050 Y MÁS ALLÁ. RESULTADOS DE UNA CONSULTA PÚBLICA SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El objetivo de esta consulta pública es comprender las esperanzas y preocupaciones de la gente en los años venideros y cómo éstas informan las ideas que tienen sobre los futuros de la educación superior.

Herri-kontsulta honen helburua hurrengo urteetan herritarren itxaropenak eta kezak ulertzea da.



unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984/PDF/379984spa.pdf.multi



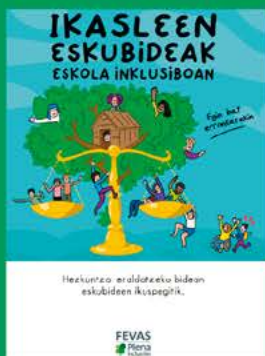
ESTUDIO SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS Y ACCESIBLES

Identifica las estrategias necesarias para la transformación de la escuela en espacios inclusivos y accesibles en base a los hallazgos de la investigación científica realizadas en el último lustro.

Eskola espazio inklusibo eta irigarri bihurtzeko beharrezko estrategiak identifikatzen ditu, azken bost urteetan egindako ikerketa zientifikoaren aurkikuntzen arabera.



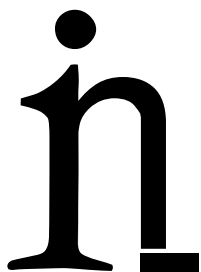
<https://www.sis.net/documentos/ficha/586656.pdf>



Guías "Unete al reto"
Gidak "Egin bat erronkarekin"

www.fevas.org
(euskera y castellano)





FEVAS Plena inclusión Euskadi

C/ Colón de Larreategui, 26 bajo C - 48009 Bilbao
Tlfno.: 944 211 476 · fevas@fevas.org - www.fevas.org

Colabora



HEZKUNTZA SALA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN