

La educación en valores: una necesidad para el alumnado con necesidades educativas específicas

(The education in values: a need for the student body with educational specific needs)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 13/01/2012

Aceptación: 23/05/2012

Juan Antonio Callado Moreno

(Universidad de Jaén)

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

(Universidad de Jaén)

RESUMEN

Todo proceso educativo orientado a los niños y jóvenes mira necesariamente hacia el futuro, pues tiene entre sus propósitos la formación de los adultos del mañana. Sin duda, una tarea difícil para los educadores, pues exige de ejercicios prospectivos que, por más "científicos" y rigurosos que sean, no dejan de ser procesos de adivinación, pues se debe estipular acerca de lo que ocurrirá en el día de mañana. En los tiempos actuales, dicha tarea cobra aún más dificultad debido a la velocidad con la que están ocurriendo las reformas en los sistemas educativos así como las transformaciones sociales y los cambios científicos y tecnológicos llevados a cabo en los últimos años. Sin embargo, no se pretende encasillar el proceso educativo como un acto mágico o de adivinación, sino que es necesario plantear una situación de partida basada en tres premisas fundamentales: predecir resulta imposible, prever es pretencioso y planear es incierto. Por ello, en este trabajo pretendemos llevar a cabo un ejercicio de extrapolación de algunas de las tendencias más importantes que se descubren ya en el desarrollo científico, tecnológico y político del mundo actual y derivar de ellas sus implicaciones para la educación en nuestro país, todo ello encaminado hacia la consecución de una escuela integradora e inclusiva, capaz de formar moralmente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo mediante un adecuado proceso formativo en valores.

PALABRAS CLAVES

Necesidades específicas de apoyo educativo, educación en valores, educación inclusiva, proceso de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Any educational process orientated to the children and young women looks necessarily at the future, since it has between his intentions the formation of the adults of the tomorrow; undoubtedly, it turns out to be a difficult task for the educators, since it is required of market exercises that, for any more "scientists" and rigorous that they are, they do not stop being processes of prophecy, since it is necessary to stipulate brings over of what will happen in tomorrow. In the current times, the above mentioned task receives furthermore difficulty due to the speed with which the changes happen in the educational systems as well as the social transformations and the scientific and technological changes carried out in the last years.

Nevertheless, one does not try to classify the educational process as a magic act or of prophecy, but it is necessary to raise a situation of item based on three fundamental premises: to predict turns out to be impossible, to foresee is pretentious and to glide is uncertain. For it, in this work we try to carry out an exercise of extrapolation of some of the most important trends that are discovered already in the scientific, technological and political development of the current world and to derive from them his implications for the education in our country, all this directed for the attainment from a school of integration and inclusive, capable of forming morally the pupils with specific needs of educational support by means of a suitable formative process in values.

KEYWORDS

Specific needs of educational support, education in values, inclusive education, process of education and learning, attention to the diversity.

(Pp. 15-XXV)

1. Introducción

Las transformaciones económicas, sociales y culturales que el mundo experimenta en este principio de siglo, y que afectan de manera particular al marco escolar, plantean una serie de exigencias para la educación; estas han sido objeto de reflexiones y propuestas que persiguen preparar a los sistemas educativos para cumplir renovadamente viejas funciones así como para enfrentar otras inéditas. En el caso de los educandos con necesidades educativas específicas, habrá que asegurarles una integración real y práctica en el contexto educativo, sin dejar a un lado su formación moral, entendida ésta como requisito para interactuar satisfactoriamente en un mundo influenciado por valores sociales.

En este sentido, autores como Esteve (1996, p.1) establecen cómo *“el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma”*. Ante esta nueva situación, se demanda a los sistemas educativos que proporcionen los conocimientos, habilidades y competencias a cada persona para que puedan manejarse con seguridad no sólo en la etapa educativa sino en la formativa y laboral; atiendan a muy amplias capas de la población con edades, condiciones, intereses diferentes y de procedencia muy diversa; y favorezcan una mayor equidad con exigencia de carácter ético, social y económico (Forteza, 2009, p.74).

La reforma educativa llevada a cabo en nuestro país así como la experimentada en Europa entiende la acción educativa en un sentido amplio, incluyendo como parte esencial la dimensión ética. Se considera que la educación tiene entre sus fines esenciales, junto a la integración de los jóvenes en la cultura de un grupo social, la formación ético-cívica en aquellos valores que debemos defender y/o sería razonable aspirar en nuestro mundo actual y futuro. Por eso la acción educativa queda configurada no sólo por los aspectos conceptuales y por un conjunto de habilidades o procedimientos, sino también por unas actitudes, valores y normas morales o sociales vigentes y/o

deseables. De hecho la escuela transmite, aún sin proponérselo explícitamente, estos contenidos valorativos y actitudinales, por lo que conviene plantearse los crítica y reflexivamente y no dejarlos al arbitrio de cada uno, renunciando la escuela a su función propiamente educativa.

2. La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el proceso educativo

Para entender la importancia de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el proceso educativo hemos de comenzar haciendo alusión al concepto de educación integradora entendida ésta como aquella que *“permite a un sujeto con discapacidad participar de una experiencia de aprendizaje, junto con otros sujetos que tienen otras posibilidades en el ámbito de una escuela común. Es abrir el aula y la escuela a lo diferente”* (Arnáiz, 2003, p. 67).

Los orígenes del movimiento inclusivo se remontan a la ley de 1975 de los Estados Unidos (Education for All Handicapped Children, ACT), en la cual se consideraba que el alumnado con algún tipo de deficiencia podía recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos. Dicho movimiento se centró en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona; planteó nuevas formas de atención a la diversidad, rechazando y cuestionando el enfoque deficitario implícito en la integración escolar, al considerar que ésta generaba, a su vez, procesos de segregación (Torres González, 2009, p.26). Además, es cada vez más evidente que los estudiantes con discapacidad aprenden más eficazmente en contextos inclusivos (Bunch, 2008, p.84).

La escuela inclusiva pretende desarrollar nuevas respuestas didácticas, capaces de estimular y potenciar la participación de los

alumnos. Por tanto, *“la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos de la educación”* (García Pastor, 1995, p.23). La inclusividad es, ante todo, una cuestión *“que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más en el terreno de unas determinadas acciones concretas”* (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p.90).

Al comparar el concepto de “inclusión” e “integración” hemos de destacar algunas diferencias tal y como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2004): la escuela integradora se centra en el diagnóstico, teniendo como objeto de conocimiento la Educación Especial y su alcance los alumnos con necesidades educativas, mientras que la educación inclusiva se focaliza en la resolución de problemas en colaboración, abriendo su objeto de estudio a toda la educación general, por lo que tiene como alcance a todos los alumnos. Estos autores, además, constatan cómo la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que en la nueva perspectiva inclusiva se hace referencia a la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiéndolas como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

Por ello, el término educación inclusiva es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo en la actualidad a nivel mundial con la intención de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, cultura...) (Araque y Barrio, 2010, p.7). En definitiva, la inclusión plantea un modelo de escuela dirigido a la calidad, no discriminatorio, participativo, el cual asume la heterogeneidad como factor de enriquecimiento (Martínez Abellán, De Haro y Escarbajal, 2010, p.152).

Sin embargo, para llevar a la práctica un modelo educativo que potencie la educa-

ción inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer y Martínez, 2005) y, en especial, los profesores tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999). En caso contrario, será bastante complicado, aunque en la actualidad están proliferando experiencias en contextos próximos (Moriña, 2004; Bonals y Angela, 2005). Por su parte, el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje desde el prisma de la educación inclusiva supone una construcción social, ya que cada individuo desde su lugar realiza aportes y se enriquece en el intercambio con el otro; de este modo, las diferencias, en lugar de ser un obstáculo para la tarea, son un factor fundamental que enriquece el aprendizaje y favorece el acceso a los distintos objetos de conocimiento. Además, mediante el contacto con las diferencias, cada persona construye su identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto de él, ni mejor ni peor, simplemente distinto. En este contexto, el alumno con discapacidad aprende a reconocer lo que puede y lo que no puede hacer; aprende con y de las diferencias personales y de los otros; en definitiva, aprende a reconocer y buscar su lugar en la sociedad.

En este proceso educativo, hemos de hacer referencia a la escuela ordinaria como modalidad de escolarización para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que a los docentes y a sus propios compañeros les brinda la oportunidad de aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las diferencias. No obstante, no podemos olvidarnos de los centros específicos de Educación Especial, destacando, además, su importancia en la comunidad educativa pues, como pequeño todo social, aprenden a reconocer y conocer las distintas partes que lo integran, pudiendo así comenzar a hacerse responsable de las personas diferentes que forman parte de ella. En este proceso, la integración no es una tarea exclusiva de los centros de Educación Especial, sino que se trata de un proyecto inter-institucional (inter-ramas) dónde todos los docentes de cada uno de

los subsistemas que intervienen están involucrados; así, cada uno aporta al proyecto desde su lugar y según sus posibilidades, siendo necesario tener una clara distribución de tareas y responsabilidades en el marco de un trabajo colectivo, dónde lo que cada uno hace suma y aporta para alcanzar los fines previstos.

Por todo ello, es evidente que la inclusión no es una tarea sencilla, no sólo por ser un proyecto de trabajo relativamente nuevo, con pocos años de desarrollo y en pleno proceso de construcción, sino porque además tenemos que considerar nuestro contexto de trabajo así como el cambio constante de marco normativo.

3. Educación en valores

La educación lleva implícitamente asociada una carga innegable de valores y creencias, entendiendo esto como el soporte de los intereses, prejuicios, valoraciones... que todos tenemos; por ello, toda relación entre sujetos ha de ser subjetiva, es decir, impregnada de valores.

Cuando nos planteamos educar en valores, nos damos cuenta de las dificultades que este proceso puede llevar asociadas. La educación en valores es una tarea mucho más compleja que cualquier otra de la profesión docente. En ocasiones se llega a negar la autoridad o la capacidad para desarrollarla, pero es evidente que la sociedad, la familia y nosotros mismos debemos exigirlo; si educar no puede ser la consecuencia de la improvisación, la educación en valores debe sustentarse en un proceso de trabajo.

Centrándonos en el tema, hemos de definir los valores como todo conocimiento que se emplea para juzgar situaciones y que se encuentra muy ligado a componentes emocionales; como cualquier conocimiento, los valores se van construyendo en distintos contextos y pueden ser más o menos explícitos. Evidentemente, existen una serie de valores nucleares que deben seleccionarse para ser abordados de manera educativa; éstos pueden tener un carácter general (democrático, espíritu crítico, solidaridad...) o

estar más ligados a ámbitos concretos (desarrollo sostenible, respeto hacia otras culturas...).

La escuela, como cualquier grupo social, se mueve con distintos valores y, por tanto, se convierte en una institución capaz de transmitirlos. Sin embargo, en esta enseñanza podemos distinguir dos procedimientos a menudo contradictorios los cuáles consisten en:

- a) Promover un aprendizaje implícito de valores basados en el modelo organizativo del centro educativo, el papel que juega en la comunidad y en la dinámica generada en el aula.
- b) Explicitar una serie de valores relacionados con aspectos nucleares de nuestra cultura: pacifismo-guerra preventiva; desarrollo sostenible-progreso económico; multiculturalidad-nacionalismo...

Por ello, resulta necesario revisar los valores que implícitamente se desprenden del uso de una metodología de corte tradicional, opuesta a la metodología constructivista o por descubrimiento. La transmisión del conocimiento del que sabe al que no sabe, la determinación de contenidos unilateralmente, el papel del alumnado como receptáculo del conocimiento, la evaluación como selección... pueden promover la construcción de valores en los alumnos poco cercanos a los ideales democráticos, de igualdad, solidaridad... normalmente defendidos por los actuales programas de educación en valores.

El trabajo explícito sobre valores se suele insertar en la etapa de Educación Primaria como un eje transversal al currículo que, en muchos casos, podemos calificar de poco realista puesto que pocos educadores, alumnos y padres consiguen determinar qué es realmente la educación en valores. Efectivamente, ésta aparece como un elemento teórico a introducir en la educación de nuestro alumnado que pocas veces se hace realidad, al menos, en su vertiente consciente y explícita. En algunos casos, logra materializarse adoptando la forma de actividades concretas y aisladas o en forma de programas más

estructurados pero con escasa relación con el resto del currículo. Otras veces se relaciona con áreas curriculares más concretas (Conocimiento del Medio, Música...) aunque dicho trabajo suele ser menos estructurado y sistemático que el resto de los contenidos. En todo caso, no debemos olvidar el choque que puede existir entre la educación implícita de larga duración y fundamentada en comportamientos muy significativos para los alumnos y la educación explícita, a menudo puntual y poco relacionada con su vida cotidiana.

El proceso educativo con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debe partir de la selección de contenidos de trabajo socioculturalmente relevantes, la negociación con el alumnado, el enfoque investigativo, el clima participativo del aula...; aspectos que favorecen implícitamente la construcción de valores democráticos, críticos y respetuosos con la diversidad. No obstante, los aprendizajes más significativos son los que favorecen la explicitación de ideas en torno a determinadas problemáticas y la relación con otras formas de comportamiento y conocimiento que se dan en ese u otros contextos, promoviendo una mayor complejidad y coherencia entre los sistemas de ideas y comportamientos. Así, por ejemplo, el objetivo de la educación no es tanto que el alumnado conozca la complejidad económica, social y biológica del deterioro medioambiental, como que con este conocimiento se posicione ante él y le dote de instrumentos que le ayuden a mejorar el mundo en el que vivimos.

3.1. Necesidad de la educación en valores en la escuela actual

Recuperar hoy la función educativa de la escuela parece una necesidad; existe una demanda social en este sentido, pues además de la existencia de graves problemas de conducta y convivencia en nuestra sociedad (en algunos casos manifiestos en los comportamientos agresivos de algunos jóvenes), ha surgido la necesidad de educar

en un conjunto de valores (igualdad frente al racismo, educación ambiental frente a los problemas ecológicos, paz, igualdad entre sexos, consumismo, etc.), que nos preocupan en este siglo.

La escuela tiene la obligación de proporcionar las claves y experiencias de aprendizaje desde las que los alumnos puedan ir construyendo un marco cognitivo[®] propio, que contribuya a una autonomía en el desarrollo social y moral. En este sentido, se plantea como reto el hecho de promover la autonomía de los alumnos, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral, cobrando aún más importancia en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello, hemos de plantear que todo el curriculum y la acción conjunta del centro esté impregnado de valores morales y cívicos, fuertemente problemáticos por su vulnerabilidad frente al contexto social. Sin embargo, esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros sino que demanda compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada "comunidad educativa".

Una educación en valores exige un amplio apoyo de materiales y acciones formativas por parte de los docentes, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros educativos para que sean posibles las acciones colegiadas que se proponen, haciendo hincapié en revalidar socialmente la función docente y de la escuela, tan poco reconocida socialmente en los últimos tiempos. Sin embargo, la escuela ha ido relegando la educación en hábitos, actitudes y valores, pensando que cada alumno podría aprender por sí mismo lo bueno o malo, o en cualquier caso, era una tarea de la familia. El abandono de esta dimensión ética-moral por parte de la escuela se explica por varios motivos entre los que destacamos:

- a) En tanto la educación en valores y actitudes fue un componente de la educación religiosa confesional y apostando por una neutralidad ideológica, el marco educativo ha querido orientar su acción formativa en relación a contenidos instructivos, relegando la edu-

cación moral y dejando desarmada a la escuela en este campo en general, frente a las demandas de los padres y familias. Se pensó que la nueva vida democrática implicaba que cada uno tiene los valores que prefiere, puede hacer lo que quiera con tal de que no incida negativamente en otros, y la escuela no debe intervenir en el campo de los valores. Sin embargo, frente a este “objetivismo/neutralismo”, hemos de reconocer que una educación sin un propósito moral, en el mejor sentido y más amplio de la palabra, no es nada, ya que carece de una realidad en la que el sujeto va a estar influenciado desde el marco social donde vive.

- b) Desde un enfoque liberal en educación, se relegó el campo de la educación en valores a la esfera privada, dejando de ser objetivo de la enseñanza pública. El temor a adoctrinar, a caer en el autoritarismo, ha llevado a creer que cada uno lo puede aprender por sí mismo; cada uno tiene sus propios valores (modos de pensar y actuar) que es preciso respetar. En este sentido, los valores en educación son, pues, ineludibles; pretender “ser objetivo” o “ser neutral” no sólo es prácticamente imposible o indeseable sino que se trata de una contradicción, pues un maestro debe enseñar con el ejemplo y una realidad existencial que está en lo más profundo de este, y que va a ser percibida por el educando. Cada acción educativa se sostiene en función de que asume, implícitamente, que algo merece ser enseñado/aprendido, cada acción o enunciado del profesor transmite determinadas preferencias, actitudes y valores. De modo parecido, cada aspecto del centro escolar ya sea su gestión, organización o vida cotidiana, contiene determinadas asunciones valorativas, ya sean explícitas o implícitas (currículum oculto).
- c) En tercer lugar un cierto racionalismo ortodoxo llevó a pensar que la ciencia hace innecesaria la moral.

La demanda de formación en buenos hábitos, sentido de autoridad o de obediencia

a las normas establecidas (lo que se llama una “buena educación”) es hoy una exigencia por parte de la mayoría de los padres. Ante esta situación hay que optar porque cada centro escolar tenga sus propios valores, en lugar de una escuela unificada en sus objetivos educativos fundamentales, base de la integración imperante en las escuelas de la actualidad, aunque conformada por diversos públicos y culturas.

3.2. La educación en valores de los alumnos con necesidades educativas específicas

Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad. Ello implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro, deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la Administración Educativa. De este modo, y siguiendo a Rosales (2009, p.105) destacamos cómo *“corresponde a cada centro incluir su programación en el correspondiente proyecto educativo y curricular, adaptando las características de la enseñanza en principio al ámbito local y teniendo en cuenta simultáneamente una orientación claramente inclusiva de todos los alumnos y de todas las dimensiones de su identidad”*.

La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad entre los docentes, pudiendo evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. La experiencia demuestra cómo la respuesta a la diversidad y la educación de los alumnos con necesidades educativas específicas, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores ais-

lados, ya que uno de los factores de éxito de la inclusión es que ésta sea debatida en profundidad y asumida por toda la comunidad educativa. De este modo, se produce un cambio significativo en el análisis de la realidad, que pasa de los individuos y sus insuficiencias, a los entornos que agudizan la discapacidad y de las actitudes sociales hostiles hacia la diferencia.

Dicha perspectiva fomenta un modelo de escuela dónde todos sus miembros trazan su propia trayectoria como comunidad escolar, centrando su atención en las ayudas necesarias para optimizar el proceso de desarrollo del alumnado. Así pues, la responsabilidad de la escuela es decisiva, pues tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Es por ello por lo que la acción educativa debe tener un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona así como proporcionarle los medios para alcanzar su integración con el entorno (Arnáiz, 2003, p.187).

Las decisiones que se tomen en el ámbito del centro son aún muy generales y están dirigidas a dar un primer nivel de respuesta a la totalidad del alumnado; sin embargo son imprescindibles para crear las condiciones necesarias que favorezcan una educación personalizada en el aula. La planificación de la acción educativa a seguir en el centro ha de tener en cuenta las necesidades de todos los alumnos, incluyendo las de aquellos que pertenecen a otras culturas, provienen de ambientes deprivados socialmente o tienen algún tipo de discapacidad.

Autores como Cano y Lizarte (2011, p.328) establecen una serie de recomendaciones para elaborar de forma valiosa la elaboración de un proyecto de centro, siendo éstas:

- a) Plantearse la necesidad de crear un clima, disposición, significados y visión de qué hacer y cómo.
- b) Puede entenderse como una oportunidad para analizar, revisar y valorar

qué está pasando en nuestro centro y qué debería pasar.

- c) Exige una serie de decisiones sobre nuestra concepción sobre el centro y el currículum así como una lectura crítica de la realidad.
- d) El proyecto debiera ser generador de sucesivos y particulares proyectos de desarrollo y mejora, de modo que sirva de matriz desde la que se deriven proyectos de mejora.
- e) Evaluación del proyecto de centro.

En este trabajo, nos hemos centrado más específicamente en los valores relacionados con la integración y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas en los centros educativos. En este sentido, destacamos cómo en las dos últimas décadas se ha producido un cambio importante, al menos, en el aspecto más visible de la educación de este tipo de alumnos, pues en su mayoría se han escolarizado en alguna de las modalidades actualmente existentes: aula ordinaria, aula ordinaria-aula de apoyo a la integración y aula específica de Educación Especial. Dicho cambio en la modalidad de escolarización desde los centros específicos de Educación Especial a los centros ordinarios ha supuesto un choque entre los valores mantenidos por muchos alumnos, padres y profesionales en torno a la discapacidad en general, su tratamiento educativo y los valores que se derivan del marco normativo actual, a través de las competencias básicas en la Educación Primaria.

La escuela, como institución compensadora de desigualdades, debe promover valores que potencien la participación crítica de todos los ciudadanos en la vida de la comunidad. Sin embargo, los valores relacionados con el abordaje educativo de la discapacidad se mueve en torno a tres concepciones diferentes que, de manera esquematizada podemos definir como específica, integradora o inclusiva, tal y como hemos expuesto anteriormente.

Por su parte, los valores relacionados con la modalidad específica ponen el acento en las diferencias existentes entre los alumnos con y sin discapacidad; en este caso, la sepa-

ración de los alumnos en centros o unidades específicas de Educación Especial es la respuesta defendida, mientras que los valores relacionados con la modalidad de integración potencian los aspectos comunes y centran la intervención en la compensación de las dificultades. Para la escuela inclusiva la diferencia está presente en el ser humano y debemos aprender a convivir desde una es-

cuela comprensiva, intentando paliar, en la medida de las posibilidades, las diferencias comprendidas entre un alumno con necesidades educativas específicas y un alumno que no presenta dicho hándicap.

Las características principales de los modelos de intervención educativa a los alumnos con necesidades educativas específicas, los podemos resumir en la siguiente tabla:

| MODOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | CONCEPTUALIZACIÓN | TRATAMIENTO DEL ALUMNADO | IDEA QUE CONLLEVA |
|-----------------------------------|---|--|---|
| ESPECIFICIDAD | Ambas poblaciones son esencialmente diferentes, no deben estar unidas, nadie se beneficia de esta unidad. | Separación de alumnos. Centros accesibles para cada población. Se potencia una educación "exclusiva". | Rechazo. <i>Lo malo se pega.</i> |
| INTEGRACIÓN | Hay aspectos comunes que se deben potenciar, sin tratar con el resto de alumnos, las diferencias que los separan. | Tratamiento específico de la diferencia. Aulas accesibles. Solo se juntan para aquellas actividades donde no hay dificultades para el alumnado con n.e.a.e. | Compensación. <i>Lo bueno se pega.</i> |
| INCLUSIÓN | La diferencia es una cualidad humana y enriquecedora, no hay que rechazarla. | Currículo para todos. Escuelas accesibles y abiertas, se trata al alumnado con n.e.a.e. dentro del aula ordinaria, pero adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje. | Respeto a las diferencias. <i>Aprendemos de las diferencias.</i> |

TABLA 1. Modelos de intervención del alumnado con necesidades educativas específicas (Fuente: elaboración propia).

Dentro del sistema de educación ordinaria, la Educación Especial pretende educar a niños y jóvenes para que entiendan el mundo en el que viven y, a través de esa comprensión, sean capaces de desarrollar su juicio moral por medio de una adecuada educación en valores. De este modo, se pretende capacitarles en la defensa de sus opiniones y creencias e intervenir activamente en el mundo que les rodea. La Educación Especial, por tanto, aporta una vertiente nueva desde la que trabajar la educación

moral de los individuos y el desarrollo ético de la sociedad.

En nuestra sociedad deben desarrollarse unos referentes morales que permitan entender las causas de fenómenos como la marginación, exclusión... que perciban que la historia, la sociedad y la vida han estado frente a sus ojos ocultas o transformadas mediante la superposición de una serie de filtros que transforman lo que sucede en función de lo que queremos que realmente suceda. En el caso de alumnos

con necesidades educativas, la definición de tales referentes morales va a ser de gran trascendencia al permitir que la sociedad se libere de aquellas trabas que le impiden observar a estos educandos como uno más, y no como personas desvalidas y carentes de raciocinio.

El planteamiento metodológico o procedimiento a seguir para paliar los diversos problemas que se pueden presentar en alumnos con necesidades educativas específicas, a la hora de llevar a cabo un proceso de educación en valores viene contemplado en la siguiente figura:

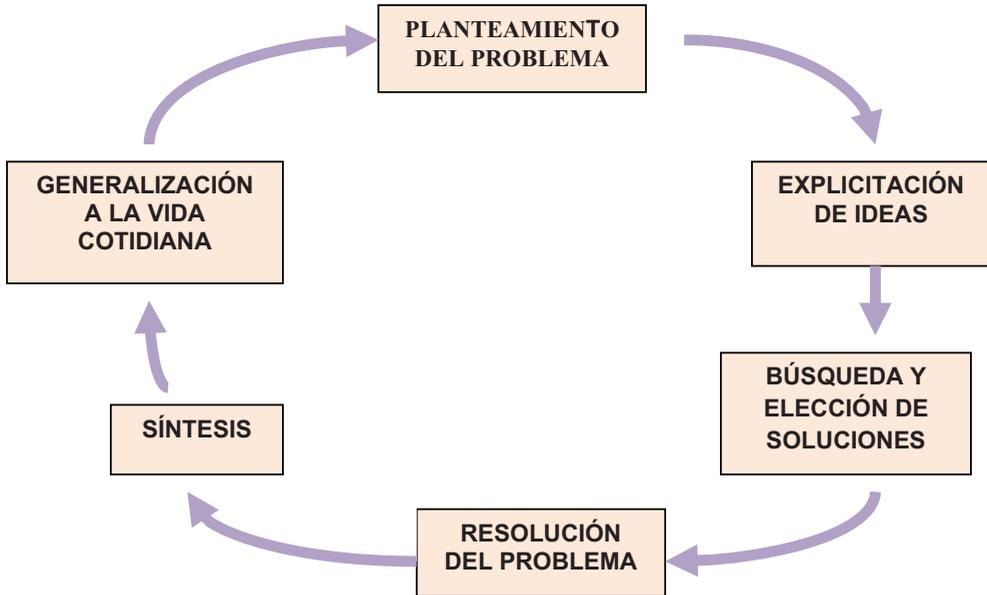


FIGURA 1. Planteamiento Metodológico (Fuente: Gómez y González, 2010).

3.3. Los docentes como propulsores del proceso educativo en valores para alumnos con necesidades educativas específicas

En las escuelas se trata de enseñar una serie de contenidos, en su mayoría, conceptuales, procedimentales y actitudinales aunque estos últimos en menor medida, utilizando una posición de autoridad por parte del docente con respecto a su alumnado. Los docentes siguen un libro de texto, planifican las programaciones y unidades didácticas para llevarlas a cabo, basándose en sus propios conocimientos sobre las características y capacidades estándar de los niños de edades determinadas. Pero, ¿esta

situación es la idónea para iniciar un proceso de formación en los alumnos? Para llegar a la idoneidad en este proceso, el docente debe basarse en las circunstancias especiales de cada contexto educativo; evidentemente también consideramos necesario que éste se base en las capacidades de cada uno de los niños para planificar sus sesiones de clase, siguiendo el principio de individualidad. De esta manera, cada alumno recibirá una formación individualizada, acorde a sus posibilidades, lo que facilitará que evolucione en función de sus propias capacidades.

La atención a la diversidad es un principio del sistema educativo español, recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) vigente en la actualidad el cuál parte de la individualidad de la persona. Por ello, se incluye en el ámbito educativo ya que desde la escuela, como institución

cuyo objetivo es la formación de los ciudadanos, se debe educar en las diferencias interpersonales y culturales y en el respeto a las mismas. Atender a la diversidad debe ser uno de los pilares de la actuación del docente con sus alumnos, pero estos últimos juegan un papel fundamental para que el docente pueda llevar a cabo este principio pedagógico. Es decir, para atender a la diversidad del grupo de clase, el docente debe conocer esa diversidad entre su alumnado y adaptarse a ella; además, el conocimiento de esta diversidad por parte de los discentes facilitará la labor del profesor en el momento de aplicar este principio. Pero aún es necesario dar un paso más con el alumnado, ya que no sólo es importante que conozcan esa diversidad, sino que es crucial que la respeten. Es por esto, por lo que el docente debe intervenir y planificar sesiones en las que se desarrollen valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación... en el alumnado para fomentar la comprensión de esta diversidad y el respeto a la misma.

En España, la educación es un derecho recogido en la Constitución de 1978 dónde se afirma que *“todos tienen el derecho a la educación”* (Art. 27.1). Además, en su Artículo 27.2 se establece cómo *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Siguiendo con esta idea, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge estos derechos de los ciudadanos y en su preámbulo expone que se debe *“proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”*. Desde esta perspectiva, la educación es definida como un elemento esencial para el desarrollo personal y social de los ciudadanos, la cual está centrada no sólo en la transmisión de conocimientos y saberes necesarios para la so-

cialidad, sino también en la promoción y desarrollo de valores, hábitos y actitudes que contribuyen a configurar la personalidad del individuo, abriendo cauces para su incorporación activa a la vida en comunidad. En este sentido, se debe asegurar, según Marchesi y Martín (1998, p. 51) el desarrollo de una educación equitativa, entendiendo la equidad como igualdad a cuatro niveles: igualdad de oportunidades, igualdad en el acceso, igualdad en el tratamiento educativo e igualdad de resultados.

Para alcanzar esta igualdad, el docente debe partir de que cada uno de sus alumnos responde a diferencias individuales (capacidades, intereses, ritmo de aprendizaje...) tal y como apunta Puigdemívol (1998) o sociales (étnicas, religiosas, lingüísticas...). Por lo tanto, teniendo en cuenta la diversidad como un aspecto inherente al grupo de clase, hay que basarse en los conocimientos previos que posee cada alumno/a y a partir de éstos, a través del principio de transferencia, construir nuevos aprendizajes. Este proceso ha de trabajarse teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de cada alumno propuesto por Vigotsky (1988).

Pero todo esto es costoso en el momento de llevarse a la práctica, sobre todo, en aquellos casos en los que existen diferencias significativas entre las capacidades de los alumnos de una misma clase, especialmente con alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Además, a las dificultades técnicas y económicas que pueden surgir para atender a las necesidades de estos alumnos, se suman las dificultades de orden social, moral e ideológico provenientes, en muchas ocasiones, del colectivo docente y de las familias (Velázquez Buendía, 2001).

Para llevar a cabo una eficaz atención a la diversidad dentro de un grupo de alumnos, el docente debe desarrollar en el alumnado una serie de valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación... considerados vitales para que cada niño se respete a sí mismo y a los demás. De esta manera, el docente está realizando un trabajo previo necesario para crear un ambiente integrador y no discriminatorio dentro del grupo, en el que todos y

cada uno de ellos se siente partícipe de esta diversidad y lo asume como un enriquecimiento que favorecerá, en primer lugar, su desarrollo personal y en segundo lugar, el desarrollo del grupo al que pertenece.

Para que haya un logro real y efectivo en la creación de un clima integrador dentro del grupo de alumnos se requiere la puesta en marcha de una educación en valores, para que cualquier alumno, por muy diferente que sea, respete y se sienta respetado, aspectos indispensables para desarrollar unas relaciones sociales basadas en la valoración de que todas las personas tienen la misma dignidad humana. Para desarrollar estos y otros valores, el docente puede llevar a cabo una serie de estrategias dentro de las sesiones de clase. Mediante éstas, planificadas previamente, se debe hacer reflexionar a los alumnos acerca de las diferencias que puede haber entre las personas, un instrumento de gran importancia para integrar a los educandos con necesidades educativas específicas y el enriquecimiento que éstas suponen para un grupo (comunidad, sociedad, etc.). Todo ello supone un trabajo minucioso y pormenorizado por parte del profesor, que debe dar respuestas educativas a todos sus alumnos para tratar de conseguir en ellos el máximo desarrollo de sus capacidades. Por supuesto que este trabajo no es nada fácil y que incluso podemos adjetivarlo de muy difícil, pero atender a la diversidad constituye un derecho de todos los alumnos; es más, el docente debe entender que la idea de diversidad es inherente al propio grupo de clase y que debe atender y educar en ella, asumiendo este reto profesional. Tal y como afirma Parcerisa (2006, p.25) admitir que cada alumno es diferente de los demás es algo relativamente fácil; la dificultad radica en tratar educativamente esas diferencias y ayudar a que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de una cuestión de carácter filosófico, ético o ideológico ante la cual el colectivo de un centro escolar debe plantearse hasta qué punto está de acuerdo en aceptar que cada uno de los alumnos tiene derecho a que la enseñanza se adapte al máximo posible a sus posibilidades y potencialidades específicas.

El docente debe buscar soluciones y realizar adaptaciones o adecuaciones curriculares, tratando de dar las respuestas educativas más apropiadas para desarrollar las capacidades de los niños. Estas adaptaciones o adecuaciones curriculares deben tomar como referente a la persona, teniendo en cuenta la dimensión motriz, física, cognitiva, psicoafectiva y socioafectiva de la misma. Autores como Gómez Montes (2005, p.202) establece dos factores esenciales a la hora de resumir la diversidad del alumnado en el aula: factores sociológicos, derivados del propio contexto sociocultural y económico así como de otros factores de carácter geográfico, étnico y religioso; factores psicopedagógicos, derivados de las diferencias en las capacidades intelectuales de cada alumno, de la motivación por el aprendizaje, de los intereses académicos y profesionales, diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje...

Las adaptaciones curriculares se producen cuando actuamos sobre los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, es decir, se deben *"ajustar los elementos del currículo y los requerimientos de las tareas de aprendizaje para aquellas alumnas y alumnos cuyas capacidades difieren significativamente del grado determinado por el nivel medio del grupo de clase"* (Velázquez Buendía, 2001). Por lo que, según este mismo autor *"asumir realmente tal idea en la práctica docente supone, por una parte, relativizar las exigencias de aprendizaje en función de las posibilidades de cada alumno y alumna, y por otra, valorar los resultados de aprendizaje en términos también relativos, donde se consideren los progresos realizados en mayor medida que los resultados finales"* (Velázquez Buendía, 2001).

El docente debe basarse en los conocimientos previos que posee cada alumno para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es acertado pensar que desde el punto de vista metodológico, el modelo que más se ajusta para atender a la diversidad que se produce en el grupo es el constructivista, ya que uno de sus principios es que el alumno construya su propio aprendizaje a partir de sus propios conocimientos. El trabajo del docente en este sentido es pro-

poner problemas que supongan un esfuerzo y un reto para el alumno pero en el que pueda encontrar una solución al alcance de sus posibilidades. Por lo tanto, la dificultad de las tareas deben situarse, en relación con las capacidades de los aprendices, en lo que Brunelle y Toussignant (1988, citado en Famosé, 1992) denominan “zona de dificultad óptima”. En este sentido, se debe recordar que los docentes, como profesionales, tienen que educar a los alumnos para que sean buenas personas. Por tanto deben considerar que la formación de un buen autoconcepto les ayudará a mejorar su autoestima. En esta línea, es necesario plantear que desde la escuela se debe educar para que los alumnos se conviertan en ciudadanos capaces de alcanzar un sentido de realización personal.

A través de los valores el sujeto se conoce a sí mismo, conoce sus necesidades y las posibilidades de satisfacerlas, proyectando, además, las condiciones ideales para ello y regulando su conducta en correspondencia con los contenidos valorativos adquiridos. Los valores no existen sin el hombre, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en este proceso de humanización (Gervaert, 1976). Una educación centrada en valores es una educación centrada en el hombre, pues el hombre está, por su mismo ser, llamado a la realización de los valores ya que lo sociabiliza, lo introduce en el mundo como ser igual a otro. El hombre es el protagonista principal de su desarrollo y el desarrollo social, en tanto es un ser activo, transformador de su propia realidad y de sí mismo, pero a la vez determinado por las condiciones concretas en las que se desarrolla.

La tarea de educar en valores es actualmente una de las áreas educativas más interesantes y conflictivas; es un campo que exige una profunda reflexión y discusión y por lo tanto supone un gran cambio. Elaborar una estrategia docente en el proceso enseñanza- aprendizaje dirigido a la formación de valores en los estudiantes de Educación Primaria constituye una tarea muy compleja, a pesar de que la Adminis-

tración Educativa haya puesto a disposición del marco escolar las competencias básicas, como referente y guía para el desarrollo de esta tarea educativa. La formación de valores en el proceso enseñanza-aprendizaje debe partir de la elaboración explícita de las dimensiones social y ética del currículo de las diversas áreas.

4. Conclusión

A modo de síntesis, y para concluir nuestro trabajo, podemos afirmar cómo uno de los objetivos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar dirigido a la formación de educandos con un elevado compromiso social, dónde su saber científico no sea parte del patrimonio de su riqueza personal, sino de la riqueza de nuestra sociedad, encaminados no sólo a perpetuar los mejores valores de nuestra cultura, a expresar su condición de producto social sino, ante todo, su condición de activos creadores de cambio social. Se debe procurar formar un alumnado que además de poseer estas características, esté preparado para enfrentar situaciones difíciles, contradictorias, luchar contra la discriminación, marginación, exclusión y otras lacras que han surgido en nuestra sociedad como consecuencia de una cultura tradicional y rancia que consideraba a ciertos alumnos, como personas carentes de todo derecho.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de conocimientos o en la construcción del conocimiento por el alumno, pero sin la aplicación práctica de esos conocimientos, va a limitar la eficacia de dichos procesos educativos. En este caso, no cuenta con las herramientas necesarias, estrategias y mecanismos que permitan regular su comportamiento y asumir una posición activa, reflexiva, consciente y responsable en la toma de decisiones y solución de los problemas de la práctica social cotidiana, ya que no sólo intervienen los conocimientos adquiridos durante su formación, sino el desarrollo de importantes formaciones psicopedagógicas como la formación en valores le dan una direccionalidad al comportamiento humano

Referencias

- ARAQUE, N. y BARRIO, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social, Revista de ciencias sociales*, 4, 1-37.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- BONALS, J. y ANGELA, S. (2005). Una experiencia d'educació inclusiva a la comarca del Bergueda. *Àmbits de psicopedagogia*, 15, 21-26.
- BUNCH, G. (2008). Claves Para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1,1, 18-30.
- CANO, M^a J. y LIZARTE, E. (2011). Proyecto educativo para una Educación Especial actual. En En A. Sánchez Palomino y otros (eds). *Actas del Congreso Internacional de Educación Especial y Mundo Digital y XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 327-330.
- CARDONA, M.C., COOK, B.G., SEMMEL, M.I. y GERBER, M.M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusión of students with mild disabilities critical differences of opinión. *Remedial & Special Education*, 20, 4, 199-207.
- Constitución Española de 6 de diciembre de 1978 (B.O.E. 28-12-1978).
- ESTEVE, J.M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. *Actas del seminario Reformas educativas y formación del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia-Cajamurcia. 22-36.
- FAMOSE, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- FERRER, G. y MARTÍNEZ, S. (2005). Formació de les families en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Revista Educar*, 35, 71-85.
- FORTEZA, D. (2009). Enfocar la mirada hacia la atención a la diversidad. En I. M^a Ferrándiz (dir.). *Atención a la diversidad: un reto para la convergencia europea*. Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 73-82.
- GARCÍA, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GEVAERT, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología fisiológica*. Salamanca: Sígueme.
- GÓMEZ, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214. Disponible en: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/51.pdf> (consultado el 15 de Mayo de 2012).
- GÓMEZ, M^a J. y GONZÁLEZ, J.L. (2010). La educación en valores y los valores en la educación. Disponible en: <http://elistas.egrupos.net/lista/ires/ficheros/22/verFichero/12/Valores.doc> (consultado el 15 de Mayo de 2012).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (B.O.E. 4-5-2006).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *La equidad en educación. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, R., DE HARO, R. y ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Internacional de educación inclusiva*, 3, 1, 149-165.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona. Aljibe.
- PARCERISA, A. (2006). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona: Graó.
- ROSALES, C. (2009). *Hacia una ciudadanía inclusiva ¿Un reto a la complejidad educativa?* *Revista de Educación Inclusiva*, 97-110. Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/rei/documentos/documentos/4-6.pdf> (consultado el 14 de mayo de 2012).

- SÁNCHEZ, A. y LÁZARO, M.N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez Palomino y otros (eds). Educación Especial y mundo digital. 84-104.
- TORRES, J.A. (2009). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: nuevas realidades, nuevas necesidades. En P. Gútiérrez (coord.): Tendencias actuales en la atención a las necesidades educativas especiales. Fundación UIMP: Grupo Editorial Universitario, 13-34.
- VELÁZQUEZ, R. (2001). Iniciación a los deportes colectivos y atención a la diversidad. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad. Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa: Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Murcia, 987-1015.
- VYGOTSKI, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Sobre los autores

Juan Antonio Callado Moreno

Es profesor del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la educación en valores en alumnos de Educación Primaria.

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Es profesora del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus investigaciones desarrolladas versan sobre la formación del profesorado así como los procesos de atención a la diversidad para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.